

В. Я. МЕЛЬНИЧАЙКО

**Творчі
РОБОТИ
на
уроках
української
МОВИ**

*КОНСТРУЮВАННЯ
РЕДАГУВАННЯ
ПЕРЕКЛАД*

ПОСІБНИК ДЛЯ
ВЧИТЕЛІВ

Допущено Міністерством освіти УРСР

Мельничайко В. Я. Творческие работы на уроках украинского языка: Конструирование. Редактирование. Перевод. Пособие для учителей.— К. : Рад. школа, 1984,— 223 с.— Яз. укр.— 55 к. 30 000 экз.

Перефразирование и конструирование, редактирование и перевод — основные пути овладения учащимися средней школы устной и письменной речью. Исходя из этого, автор предлагает систему упражнений, подводящих к собственно творческим школьным работам — сочинениям. От слова — к словосочетанию, предложению, тексту. Законам и приемам построения последнего уделяется основное внимание в предлагаемой системе, где особо выделяются работы с деформированным текстом.

Пособие рассчитано на учителей, методистов, преподавателей и студентов педвузов.

Рецензенты: кандидати філологічних наук А. Д. Очеретний і В. Д. Ужченко, науковий редактор ж. «Радянська школа» Ю. Б. Кузнецов.

ВСТУП

Завдання шкільного курсу української мови широкі і багатогранні. По-перше, учні повинні ознайомитись із мовою як об'єктивною реальністю, усвідомити її роль у суспільному житті, засвоїти лінгвістичні поняття, зрозуміти структуру мови на всіх рівнях її будови, багатство і різноманітність мовних засобів. Це теоретичний аспект процесу вивчення мови в школі. По-друге, необхідно повсякденно розв'язувати і практичні питання, що полягають у дотриманні законів і норм літературної мови, в збагаченні словникового запасу учнів, у розвиткові їх мислення, у виробленні навичок правильно, виразно, образно висловлювати думки і почуття. У навчальній програмі підкреслено необхідність «навчити школярів користуватися всіма багатствами виражальних засобів української мови», виробляючи в них уміння і навички, необхідні в житті, у практичній діяльності. Сподівання, що мовні вміння розвинуться самі собою, в процесі збагачення свідомості дитини новими уявленнями і поняттями внаслідок здобуття життєвого досвіду, як правило, не оправдовуються. О. М. Пешковський писав, що «для культурного спілкування необхідна мова, культивована як особливе мистецтво»¹.

В чому ж має полягати це культивування мовних умінь і навичок? Які закономірності при цьому слід брати до уваги? Адже в процесі мовної діяльності ми не завжди зосереджуємось на використовуваних засобах. Свідомість зосереджується на висловлюваному змісті, оформлення ж думок створюється і сприймається здебільшого підсвідомо — на основі чуття мови і автоматизованих навичок і умінь. Але це стосується лише непідготовленого ситуативного мовлення. Монологічне ж мовлення, особливо писемне, вимагає старанного добору засобів висловлення.

¹ Пешковський А. М. Объективная и нормативная точки зрения на язык.— Избранные труды. М.: Учпедгиз, 1959, с. 59.

І тому в результаті вивчення рідної мови, якою діти в основному володіють, вони повинні прийти до усвідомлення і відчуття мовної форми, до вловлювання найтонших відтінків значення, що виражає кожен із мовних засобів, до уміння підпорядковувати їх комунікативним завданням.

У діючій навчальній програмі з української мови чітко окреслено обсяг практичних умінь і навичок, що їх необхідно сформулювати під час опрацювання конкретних тем і розділів шкільного курсу.

Передумовою успішного розв'язання поставлених у програмі завдань є встановлення правильного співвідношення між теорією і практикою у процесі навчання мови. В історії методичної думки спостерігалось різне розуміння самої суті роботи над вивченням рідної мови: переоцінка ролі теоретичного матеріалу (головне — засвоєння знань про мову, визначень і правил, а все інше прийде само собою), формальний підхід (важливі не стільки засвоєні знання, скільки розумові операції, що виконуються в процесі навчання), утилітарне спрямування навчальної роботи (учити тільки те, що буде потрібне у практичній діяльності).

Кожен з цих підходів однобічний, а тому й неправильний.

Сучасна радянська лінгводидактика, спираючись на лєнінську теорію пізнання, вважає необхідним тісне поєднання теорії з практикою і при засвоєнні знань про мову, і при формуванні навичок. Ніякого розриву не повинно бути: теорія знаходить застосування у практичних вправах, а самі вправи виконуються на основі набутих учнем знань про мову. У цьому вбачається єдино правильний шлях до глибоких знань і стійких умінь, засіб забезпечення розумового розвитку учнів, єдності навчальної і виховної роботи.

Реалізацію ідеї про єдність теорії і практики в навчанні мови ускладнює те, що між опрацюванням основ науки про мову і формуванням нових навичок немає синхронності. З одного боку, діти оволодівають багатьма засобами мови ще до початку шкільного навчання, з другого — деякі елементи мови не потрапляють до активного мовлення школярів навіть після того, як були докладно вивчені на уроках.

Поєднати вивчення граматики та інших розділів шкільного курсу мови з розвитком мовлення учнів — «це значить представити мовні (фонетичні, лексичні, словотворчі, граматичні) одиниці як засоби мови для вираження і пере-

дачі змісту мовлення»¹. Це й визначає суть функціонального підходу до опрацювання програмового матеріалу.

Звичайно, однієї вказівки на вживання того чи іншого мовного засобу недостатньо, потрібне практичне відпрацювання — вправи. Показ функціонування тієї чи іншої одиниці може бути переконливим лише при опорі на мовний досвід і мовну практику самих учнів, на фоні сконструйованих ними висловлювань.

З другого боку, «мовлення — це вид діяльності людини, реалізація мислення на основі використання засобів мови»², це застосування мовних засобів у конкретній ситуації спілкування. Розв'язання будь-якого комунікативного завдання вимагає умілого добору одиниць усіх рівнів мовної системи, свідомого використання властивостей кожної з них. Це, звичайно, стосується і зв'язних висловлювань учнів.

Таким чином, розвиток мовлення — це «вся робота, що проводиться словесником спеціально та у зв'язку з вивченням шкільного курсу для того, щоб учні оволоділи мовними нормами, а також умінням висловлювати свої думки в усній і письмовій формі, користуючись потрібними мовними засобами відповідно до мети, завдань мовлення і умов спілкування»³.

Ця робота повинна перебувати в центрі уваги на будь-якому уроці. Тільки спрямування її буде не однаковим: під час опрацювання мовних тем — від часткового до загального, на уроках розвитку зв'язного мовлення, навпаки, — від загального до часткового. Отже, навчальна діяльність, спрямована на розвиток мовлення учнів, буває двох видів: 1) оволодіння мовними засобами і способами вираження думки — нормою і синонімікою; 2) розвиток зв'язного мовлення, навичок комунікації⁴.

Добре розвинуте мовлення є необхідною передумовою успішного оволодіння будь-якими знаннями, активної діяльності у будь-якій сфері суспільного життя. Розвиток мовлення, таким чином, є складовою частиною формування

¹ Лидман-Орлова Г. К. Развитие речи учащихся при изучении морфологии. — М.: НИИ школ МП РСФСР, 1976, с. 9.

² Львов М. Р. Развитие речи учащихся. — Рамзаева Т. Г., Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М.: Просвещение, 1979, с. 330.

³ Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Ладыженской Т. А. М.: Просвещение, 1980, с. 6.

⁴ Див.: Капинос В. И. Активизация методов работы по развитию речи. — Совершенствование методов обучения русскому языку. М.: Просвещение, 1981, с. 35.

людської особистості і, в ширших масштабах, складовою частиною записаного в Програмі КПРС завдання всебічного розвитку радянських людей — будівників комуністичного суспільства.

Оскільки «не можна визнати учня грамотним доти, поки він не виявить грамотність у власному мовленні»¹, показником мовного розвитку школярів є їхні усні та писемні висловлювання, передусім самостійні творчі роботи. У творі виявляється комплекс найрізноманітніших мовних умінь і навичок: користуватися наявним запасом слів; правильно будувати різні за структурою речення; поєднувати їх в логічно струнку цілість, підпорядковану висвітленню потрібного змісту; застосовувати мовні одиниці відповідно до їх стилістичних властивостей із врахуванням ситуації мовлення; використовувати засоби увиразнення, образності. У процесі написання твору виявляються і закріплюються й орфографічні та пунктуаційні навички. Більше того, переконливо доведено, що засвоєння орфографії та пунктуації немислиме при низькому рівні загальної мовної культури школярів. Проте найголовніше, що в процесі активної мовної діяльності учень зростає інтелектуально, розумово розвивається, у нього формується самостійність думки і прагнення до творчого пошуку.

Проте досягти того, щоб учні вільно висловлювали свої думки, нелегко. Виробити необхідні для цього вміння їм набагато важче, ніж засвоїти знання про мову.

Передусім слід пам'ятати, що «не можна задати учневі прямо дуже великий твір на дану тему, якщо досі попередньо не вправлявся у висловленні однієї або небагатьох думок»². Вчитель мусить повсякденно працювати над формуванням у них елементарних умінь і навичок, що лежать в основі мовлення. Для цього необхідно: 1) розуміти закономірності мовлення як виду діяльності; 2) знати найважливіші комунікативні якості мовлення; 3) бачити всі реальні труднощі, з якими стикаються учні при оволодінні мовним матеріалом, і причини їх; 4) володіти достатнім запасом різноманітних методів і прийомів, що дозволяють впливати на рівень учнівського мовлення, домагатися його збагачення і вдосконалення.

Допомогти в цьому вчителям української мови — головне завдання нашого посібника. У ньому дається лінгвістич-

¹ Добромислов В. А. Изложение и сочинение в семилетней школе. — М.: Изд. АПН, 1946, с. 4.

² Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори, т. 2. К.: Рад. шк., 1983, с. 218.

на і певною мірою психолінгвістична характеристика різного типу вправ, що передбачають активне оперування мовним матеріалом. Поради щодо часу, місця і способу виконання рекомендованих завдань здебільшого даються широко. Зумовлене це тим, що майже всі види вправ знаходять застосування на різних етапах навчання, під час опрацювання багатьох тем, можуть увійти до будь-якого структурного компонента уроку.

Крім того, проблема побудови оптимальної системи вправ, спрямованих на розвиток мовлення школярів і підготовку їх до продукування власних розгорнутих висловлювань, не піддається повній регламентації. Значно більше користі буде, якщо вчитель, усвідомлюючи лінгвістичний зміст вправ і характер необхідних для їх виконання розумових операцій, у кожному разі підходитиме до вибору необхідних видів роботи творчо, орієнтуючись на специфіку програмового матеріалу, дидактичну мету заняття, рівень мовного розвитку і пізнавальні можливості своїх учнів.

НАУКОВІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ВПРАВ

ПРИРОДА МОВНИХ НАВИЧОК

Мовлення — складова частина діяльності людини, яка дозволяє їй пізнавати світ, розвивати своє мислення, спілкуватися з іншими людьми.

Мовна діяльність має двобічний характер — сприймання й усвідомлення сказаного іншими та створення власних висловлювань.

Враховуючи усну і писемну форми спілкування, розрізняють чотири види мовної діяльності — говоріння, слухання, читання і письмо. Особливості кожного з них досить докладно досліджені в методиці навчання іноземних мов. У методиці рідної мови під розвитком мовлення здебільшого розуміють вироблення навичок побудови власних усних і писемних висловлювань, хоч безперечно, що і сприймання має суттєве значення, особливо помітне у процесі навчання.

Незаперечним фактом є те, що людина може сприйняти в усній або письмовій формі незмірно більше, ніж сама здатна сказати або написати. Пасивний запас слів чи граматичних конструкцій у кожного значно більший за той, що знаходиться в активному вжитку, і тому орієнтація на активні види мовної діяльності цілком виправдана.

Продукування висловлювань — процес складний і певною мірою суперечливий: з одного боку, будь-яке висловлювання є актом індивідуальної творчості мовця, з другого — воно ґрунтується на відтворенні готових, усім зрозумілих мовних одиниць.

Розвиток мовлення передбачає оволодіння всіма мовними засобами, а сам процес оволодіння мусить бути диференційованим, розрахованим на практичне застосування конкретних мовних одиниць. Але робота мусить виконуватись і комплексно, оскільки одиниці всіх мовних рівнів функціонують у мовленні нерозчленовано.

Це й визначає місце розвитку мовлення у системі навчальної роботи, дозволяє здійснювати його на всіх уроках.

Робота над використанням конкретних елементів мови ведеться в двох напрямках: 1) збагачення доступного учням запасу засобів висловлення думки, головним чином лексико-фразеологічних та синтаксичних; 2) попередження і усунення різного роду помилок. Розмежування цих двох завдань бачимо сьогодні в способі оцінювання творчих робіт. Враховується як багатство мови, так і граматична, орфографічна та пунктуаційна правильність.

Найважливішим завданням роботи в розвитку мовлення є збагачення запасу мовних засобів, яким володіють учні.

Передусім це словниковий запас. Із сотень тисяч слів загальнонародної мови кожен мовець використовує лише якусь частину. Це стосується навіть визначних майстрів художнього слова, мова яких ґрунтовно досліджена (у словниках мови О. С. Пушкіна, Т. Г. Шевченка, Г. Ф. Квітки-Основ'яненка від 11 до 20 тисяч слів). Кількість слів, що їх використовує людина (здебільшого в межах 4—7 тисяч), залежить і від її загального розвитку, і від кола життєвих явищ, з якими їй доводиться мати справу. Тому завжди збагачення словника зв'язане з розширенням кругозору, з розумовим розвитком.

В умовах шкільного навчання доводиться основну увагу звертати на лексичні засоби, найнеобхідніші для практичних потреб (для дальшого поповнення знань, для професійної орієнтації).

Збагачення словника здійснюється, звичайно, і поза уроками мови. Але активізація вже відомих слів і висловів досягається лише за допомогою найрізноманітніших вправ, які практикуються під час опрацювання різних розділів програми, особливо лексики, словотвору, морфології.

Успіх цієї роботи значною мірою залежить від урахування системних зв'язків, які характеризують лексику. Важливо, щоб слова сприймалися і засвоювалися учнями не ізольовано одне від одного, а певними комплексами, які були б враховані у текстах вправ, диктантів, переказів, у тематиці творчих робіт. У такі групи слова можуть об'єднуватися на основі смислових, лексико-граматичних, словотвірних, стилістичних особливостей.

Тематичний підбір лексики (лексика певного виду виробництва, мистецтва, суспільних відносин і т. п.) у шкільних умовах допомагає в оформленні тематично різноманітних зв'язних висловлювань, зокрема творчих робіт, тому такого спрямування лексична робота є складовою частиною підготовки до написання творів.

Відбір тематичних груп слів здійснюється і під час опрацювання частин мови: віддієслівні іменники, іменники — назви ознаки, прикметники на позначення кольорів, дієслова із значенням мовлення, пересування в просторі, предикативні прислівники і т. п.

Як семантика, так і стилістичні властивості слів засвоюються більш ґрунтовно, якщо та чи інша лексема розглядається у її синонімічних та антонімічних зв'язках, із урахуванням закономірностей лексичної сполучуваності (*коричневий портфель, але карі очі, ходити на лижах, а не їздити*).

Осмисленню і запам'ятання слів сприяє і розгляд їх у системних словотвірних і семантичних зв'язках (*мир — миритися — примиритися — непримиренний; піший — спішитись*), роз'яснення їх етимології (*винахідливість — від находити, дослідження від слід, біографія — опис життя*).

Зіставлення слів за словотвірними формантами дозволяє забезпечити усвідомлення словотвірних типів (що, між іншим, часто допомагає зрозуміти суть незнайомого слова у контексті, а у власному мовленні — використати прийом оказіонального творення слова як засіб увиразнення), зосередити увагу на стилістичних властивостях певного типу слів (*ленінізм, комунізм, колективізм; легесенький, тихесенький, гарнесенький* і т. п.).

Якщо при цьому створюються умови для введення слів у словосполучення, речення чи зв'язне висловлювання, відбуватиметься збагачення активного словника школярів.

Показником багатства мови є і якість словникового запасу: важливо, щоб учень засвоював слово у всій різноманітності його значень, щоб йому доступне було і метафоричне вживання слова. Тому необхідні і спеціальні вправи, розраховані на практичне оволодіння полісемією, на зіставлення прямого і переносного вживання.

Але слово — не тільки лексична одиниця, а й елемент граматичної системи, підпорядкований правилам зміни слів і поєднання їх у речення.

Тому не менш важливу роль відіграє і формування граматичних навичок — здатності виконувати автоматизовані мовні дії, що забезпечують правильне морфолого-синтаксичне оформлення мовної одиниці.

Особлива роль у цьому належить реченню: саме воно «безпосередньо співвідноситься з процесом мислення і з процесом комунікації: одиниці інших рівнів мовної систе-

ми беруть участь у формуванні думки і комунікативному її вираженні тільки через синтаксис»¹.

У мовленні використовується необмежена кількість різних за змістом і лексичним наповненням речень. Якщо слово у процесі мовлення відтворюється, то речення кожного разу створюється заново. Тому так важливо, щоб учні навчилися будувати речення різної граматичної структури.

Робота над граматичною зв'язністю мовлення починається із спостережень за сполучуваністю слів. Це дозволяє організувати практичне засвоєння всіх видів словосполучень, безприйменникових і прийменникових зв'язків між їх компонентами, зіставити моделі словосполучень української та російської мов, особливо тоді, коли вони відрізняються типом синтаксичного зв'язку (*сапожная щетка — щітка для взуття*), формою керованого слова (*дякувати кому — благодарить кого*) чи засобами зв'язку (*знущатися з кого — издеваться над кем*), звернути увагу на особливості керування синонімів (*перешкоджати чому — гальмувати що*) і споріднених слів (*читати книжку — читання книжки; дивитись на що — придивляться до чого*), тобто домагатися усвідомлення тих закономірностей, порушення яких призводить до неправильної побудови речень.

Рівень культури мовлення залежить і від різноманітності використовуваних учнем синтаксичних конструкцій. Зокрема, одним з показників розвитку учнівського мовлення є структурна ускладненість синтаксичних одиниць. Для простого речення це кількість другорядних членів (т. зв. уточненість мовлення²), характер їх залежності — тільки від головних чи також від інших другорядних членів (глибина синтаксичних зв'язків), наявність однорідних, відокремлених і уточнюючих членів речення, вставних слів (ускладненість). Для складного речення — кількість складових частин, їх розташування (не тільки залежне речення після пояснюваного, але й перед ним, а особливо в середині), різнотипність і ускладненість. Тому всі ці питання повинні бути в центрі уваги під час опрацювання синтаксичних тем.

Вільно оперувати синтаксичними та іншими мовними засобами можна лише тоді, коли в розпорядженні мовця буде достатній запас способів висловлення певного змісту

¹ Золотова Г. А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. М.: Наука, 1973, с. 6.

² Див.: Головин Б. Н. Язык и статистика. М.: Просвещение, 1971, с. 145—146.

думки (сміслових відношень), з-поміж яких можна вибрати найбільш вдалий у даній комунікативній ситуації.

Під час вивчення синтаксису школярі засвоюють закономірності побудови всіх тих синтаксичних одиниць, які є предметом аналізу. Проте аналіз готових текстів, якими б бездоганними вони не були, проблеми мовного розвитку учнів не вирішить. Не можна погодитись з О. В. Текучовим, який стверджує, що «аналіз сам по собі ще не дає навички активного використання у мовленні того, що подавалося аналізу. Природним його продовженням і наслідком повинна бути діяльність учня, зв'язана з використанням набутих знань, з практикою мовлення, з конструктивним застосуванням у мовленні вивченого»¹.

Тому в системі роботи з розвитку мовлення повинні знайти місце вправи, зв'язані з побудовою і перебудовою граматичних конструкцій, із заміною одних елементів висловлювання іншими.

Говорячи про технічні уміння, необхідні для успішного продукування зв'язних висловлювань, не можна не згадати проблеми зв'язку між окремими реченнями у тексті, а також загальних структурних закономірностей тексту.

«Зв'язність мови,— як відзначав І. О. Синиця,— це насамперед зв'язок між реченнями і групами речень»². Необхідно, щоб у практичній роботі учні не тільки усвідомили, що «в суцільному тексті кожне наступне речення повинно доповнювати, уточнювати, розвивати або заперечувати думку, висловлену у попередньому»³, але й навчились дотримуватись цього у власному мовленні.

Тільки цілеспрямована практична робота веде до розуміння логічних зв'язків між реченнями, способів об'єднання речень, підпорядкованих висвітленню певного питання, залежності між мікротемами тексту та поділом його на абзаци, тобто тих закономірностей, яких необхідно дотримуватись у монологічному мовленні.

Проте й уміння компоувати текст не забезпечує формування навичок практичної мовної діяльності. При здійсненні мовного спілкування вихідним пунктом є не структура, а ситуація, смисл висловлювання.

¹ Текучов А. В. Методика русского языка в средней школе. Изд. 3-е. М.: Просвещение, 1980, с. 230.

² Синиця І. Психологія писемної мови учнів 5—8 класів. К.: Рад. шк., 1965, с. 128.

³ Бандура О. М. Деякі положення практичної стилістики.— Укр. мова і літ. в шк., 1970, № 10, с. 54.

Мовна діяльність, як і всяка діяльність, зв'язана з попередньою постановкою мети і добором засобів оптимального її досягнення¹.

У певній ситуації в людини виникає потреба висловитись, вона породжує мету і мотиви, а ці, в свою чергу, визначають тему, форму, стиль висловлювання. Цей комунікативний принцип мусить лежати в основі роботи над мовою як засобом спілкування.

Спонування до мовлення може йти від внутрішніх, суб'єктивних потреб людини, від її стосунків з іншими людьми. Так буває в житті. У навчальному ж процесі необхідно використовувати зовнішні стимули, якими є завдання, що моделюють певну ситуацію. Найголовніші з них — це вправи творчого характеру, що визначають не просто вживання певних мовних засобів, а продуманий і цілеспрямований вибір таких, які найкраще відповідали б комунікативному завданню. Одні з них можуть стосуватись частковостей (скажімо, посилити емоційність звучання фрази вибором одного із слів-синонімів), інші вимагають створення суцільного тексту (твори на різноманітні теми).

Формування усього комплексу умінь і навичок, необхідних у продуктивній мовній діяльності, здійснюється лише у процесі зв'язних письмових висловлювань. Це зумовлене самою природою мовної діяльності, характером зв'язку між мисленням і мовленням.

Задум висловлювання виникає спочатку у внутрішньому мовленні. Воно ще не озвучене, але вже має певну граматичну і стилістичну структуру, яка відзначається згорнутістю, еліптичністю. На цьому етапі уточнюються мотиви і завдання, зміст майбутнього тексту, логічна обробка предметної ситуації, вибір словесного матеріалу на семантичній основі. Потім відбувається «побудова внутрішньої просторової схеми висловлювання»², вибір граматичної структури оформлення думки (встановлення функції слів у реченні, вибір потрібних словоформ). Оформлення думки у внутрішньому мовленні може набути більш розгорнутої форми внутрішнього проговорювання (перед усним виступом, перед письмовим викладом змісту). Тільки після цього задум знаходить реалізацію у зовнішньому усному або писемному вияві.

¹ Див.: Леонтьєв А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969, с. 78—79.

² Зимняя И. И. Речевой механизм в схеме порождения речи.— Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. М.: Изд-во МГУ, 1969, с. 9.

І на всіх етапах — семантичного визначення, граматичного оформлення, зовнішнього вираження змісту — відбувається пошук засобів, відбір їх, трансформації, складання цілого з частин, контроль за результатом з погляду максимальної відповідності висловлювання задумові. Цей механізм повністю працює під час написання творчих робіт на самостійно обрані теми.

У зв'язному мовленні вирішується комплекс завдань. «Щоб повноцінно спілкуватися, — пише А. А. Леонтьєв, — людина повинна володіти цілим рядом умінь. Вона повинна, по-перше, вміти швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування. Вона повинна, по-друге, вміти правильно спланувати своє мовлення, правильно вибрати зміст акту спілкування. Вона повинна, по-третє, знайти адекватні засоби для передачі цього змісту. Вона повинна, по-четверте, вміти забезпечити зворотний зв'язок. Якщо якусь із цих ланок акту спілкування буде порушено, то мовцеві не вдасться добитися очікуваних результатів спілкування — воно буде неефективним»¹.

При виконанні різних видів робіт ці уміння доводиться застосовувати не в однаковій мірі. Близький до тексту переказ передбачає готовий зміст, готову композицію, навіть мовне оформлення, які потрібно відтворити. Творчий переказ — добір і введення у виклад елементів, яких не було у тексті. Переклад тексту вимагає лише добору мовних засобів, адекватних використаним засобам іншої мови. Твір за сюжетною канвою дає готову композицію і частково зміст, мовні засоби треба добирати самостійно. Твір за опорним словесним матеріалом вимагає передусім осмислення змісту і продумання композиції, твір за картиною — уміння сприйняти зміст засобів живопису і передати його засобами мови. При написанні твору на вільну тему знаходять застосування всі вміння, всі компоненти зв'язного мовлення.

Значення творчих робіт зумовлюється і процесом добору мовних засобів. Навіть при написанні переказів не можна механічно скопіювати те, що було в тексті.

Психолінгвістичні дослідження свідчать, що «значення і форма зберігаються в пам'яті незалежно одне від одного і що глибинне значення речення більш стійке в пам'яті, ніж поверхнева структура, у якій воно виражається»².

¹ Леонтьєв А. А. Психологические проблемы массовой коммуникации. М.: Просвещение, 1974, с. 33.

² Слобин Д., Грин Дж. Психолінгвістика. М.: Прогрес, 1976, с. 64.

Прослухавши речення чи невеликий текст, людина може повторити його загальний зміст, але не завжди здатна відтворити деталі його структури. Почуте відтворюється не дослівно, а з застосуванням різного виду перефразувань. Так відбувається і при переказуванні тексту. Спочатку у внутрішньому мовленні формуються глибинні, семантичні структури, а потім з-поміж синонімічних засобів відповідної семантики здійснюється відбір елементів мовного оформлення.

Саме в процесі такого відбору і наступного контролю за відповідністю вибраних мовних засобів ситуації, меті та обставинам мовлення і здійснюється остаточне стилістичне оформлення тексту. Цим створюються умови для трансформування знань про типи висловлювань і стилі літературного мовлення, про характерні для кожного з них мовні засоби і спосіб їх організації у практичні стилістичні вміння і навички, що становлять один з найголовніших показників високого рівня мовного розвитку.

КОМУНІКАТИВНІ ЯКОСТІ МОВЛЕННЯ

Положення про нерозривний зв'язок теорії і практики у навчанні мови, при всій його безсумнівності, не дасть відчутної користі, якщо не буде точно встановлено спрямування практичної роботи, якщо вчитель чітко не уявлятиме, які вміння і навички він повинен сформувавати в учнів, якщо при цьому він не спиратиметься на науково обгрунтовані принципи розвитку мовлення.

Мовець неодмінно ставить перед собою якісь завдання і намагається виконати їх. Основні з таких завдань — спілкування, повідомлення, вплив на адресата. Від цих цілей значною мірою залежать вибір мовних засобів, жанр і стиль висловлювань. Тому, щоб стимулювати активну мовну діяльність учня, треба «задати йому такі внутрішні і зовнішні обставини, в яких він буде змушений вжити бажане для нас (за змістом) висловлювання»¹.

Проте сама наявність учнівських висловлювань справи не вирішує: якість їх, а отже, й вплив на мовний розвиток школярів можуть бути різні. Неправильні, неграмотні висловлювання нічого не зможуть навчити, навпаки, спричиняться до вкорінення помилок. Тому, як пише Н. І. Жинкін, учителям «треба контролювати вибір слів, граматичну конструкцію на ходу складених речень і логічний зв'язок

¹ Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая действительность, с. 155.

окремих висловлювань», «потрібна ... оцінка створюваного учнями мовленнєвого продукту»¹.

Отже, для того, щоб успішно працювати над формуванням мовних умінь і навичок учнів, вчителіві необхідно добре орієнтуватись у тих вимогах, які ставляться до розвиненого мовлення.

Проблема позитивних якостей мовлення привертала увагу багатьох дослідників, починаючи від античних часів і до наших днів. Проте бажаної однотайності і доказовості у з'ясуванні цієї проблеми не спостерігається. У різних працях вказується на правильність, багатство, чистоту, точність, логічність, виразність, образність, доступність, дієвість, доцільність, ясність, одностильність, милозвучність, естетичність, природність, місткість, лаконічність мовлення². Перелік цей далеко не повний.

Кожна із якостей мовлення спирається на певні його об'єктивні характеристики. Найповніший огляд їх знаходимо в працях Б. М. Головіна. Учений розглядає такі критерії: 1) якщо у мовленні дотримано норм літературної мови, воно називається правильним; 2) якщо у мовленні немає чужих літературній мові слів і словесних зворотів, воно називається чистим; 3) якщо застосовано багато різноманітних знаків мови, таке мовлення можна назвати багатим, різноманітним; 4) якщо у мовленні значення слів і їх сполучень строго співвіднесені із змістом та обсягом висловлюваних понять, мовлення називають точним; 5) якщо зв'язки значень, властивих словам, словосполученням і реченням, не суперечать законам мислення, таке мовлення називають логічним; 6) якщо структура мовлення, впливаючи на свідомість (або виражаючи її), формує конкретно-чуттєве уявлення про дійсність, воно називається образним; 7) якщо мовлення захоплює різні сфери свідомості слухача або читача, підпорядковує її авторові, спонукає до зміни поведінки, думок, поглядів, настроїв,— воно дієве; 8) якщо мовна структура полегшує сприйняття висловленої інформації, мовлення вважається доступним; 9) якщо мовлення відповідає умовам спілкування, воно є доцільним; 10) якщо мовлення побудоване так, що самим добром і розташуванням засобів мови, знаковою структурою

¹ Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи.— В защиту живого слова. М.: Просвещение, 1966, с. 12.

² Див., напр.: Капинос В. И. Культура речи. Задачи обучения.— Рус. язык в шк., 1980, № 4; Пленкин Н. А. Критерии хорошей речи.— Рус. язык в шк., 1978, № 6; Михайлов М. М. Практическая стилистика и ее требования к речи.— Рус. язык в шк., 1965, № 1.

впливає не тільки на розум, але й на емоційну сферу свідомості, підтримує увагу та інтерес слухача або читача,— таке мовлення називається виразним.

До цього можна додати такі якості, як одностильність (відсутність елементів, не властивих обраному стилеві висловлювання), милозвучність (відсутність неприємних збігів звуків) тощо. Значно важче було б окреслити зміст понять природність, естетичність, місткість.

Проте список позитивних якостей мовлення, хай і найповніший, навряд чи може прислужитися вчителю. По-перше, перелічені якості нерівнозначні, а часто й неспівмірні. По-друге, розбіжності в номенклатурі комунікативних якостей свідчать про недопустимий у такій важливій справі суб'єктивізм. Такою об'єктивною основою типології якостей мовлення може стати лише врахування закономірностей процесу спілкування, у якому нерозривно переплітаються мовні й позамовні фактори.

Щоб здійснити комунікативний акт, мовець мусить мати передусім якийсь предмет для розмови, якусь інформацію про факти дійсності, зафіксовану в його свідомості. Володіючи певним запасом лексичних і граматичних засобів, він має вибрати з-поміж них ті, за допомогою яких зможе висловити потрібний зміст. Це приведе до створення певного висловлювання, призначеного для сприймання тим, на кого мовлення розраховане,— адресатом, свідомість якого сприймає висловлену інформацію і співвідносить її з дійсністю. Отже, можна виділити п'ять етапів процесу мовної комунікації: 1) дійсність — свідомість мовця; 2) свідомість мовця — мова; 3) мова — мовлення; 4) мовлення — свідомість адресата; 5) свідомість адресата — дійсність.

Цілком очевидно, що мовлення повинно бути таким, щоб усі ці етапи здійснювались якнайефективніше, щоб мовна комунікація не зазнавала ніяких перешкод.

Ось чому в основу типології комунікативних якостей мовлення Б. М. Головін поклав відношення мовлення до інших факторів, важливих у процесі спілкування: мовлення — мова; мовлення — мислення; мовлення — свідомість, мовлення — дійсність, мовлення — адресат, мовлення — умови спілкування¹.

Розглянемо стисло суть цих відношень.

¹ Див.: Головін Б. Н. Основы культуры речи. М.: Высш. шк., 1980, с. 32.

Мовлення — мова. Мовлення здійснюється на матеріалі мови, за її законами і правилами. Та вибір цього матеріалу не простий. У мові є величезна кількість виражальних засобів, часто синонімічних чи співвідносних, кожен з яких відзначається певними, іноді дуже тонкими смисловими і стилістичними відтінками. У процесі мовлення доводиться зіставляти мовні одиниці, з-поміж цілого ряду можливих вибирати найбільш відповідні, комбінувати розміщення, перебудовувати, домагаючись оптимального ефекту.

Мовлення — мислення. Тільки у мовленні думка формується і виражається. Мовлення тільки тоді цілеспрямоване й ефективне, коли воно не суперечить законам мислення, адекватно передає зміст думки.

Мовлення — свідомість. У мовленні виявляються і почуття, і воля мовця, і його ставлення до тих явищ дійсності, про які йдеться; з другого боку, всяке мовлення має на меті так чи інакше вплинути на свідомість адресата.

Мовлення — дійсність. У мовленні завжди знаходять відображення певні факти, явища, події, які реально існують у житті.

Мовлення — адресат. Мовець завжди, свідомо чи несвідомо, орієнтується на слухачів або читачів, з якими він прагне поділитися думками, на спосіб мислення і вчинки яких він хоче вплинути.

На мовлення, його структуру й колорит впливають і умови, в яких відбувається мовна комунікація. До них належать місце, час, обраний жанр висловлювання.

Із кожного з цих відношень впливають якості мовлення. Якщо мовець враховує усю сукупність мовних засобів, їх властивості, то мовлення його буде правильним і багатим, різноманітним, в іншому разі матимемо бідність мови, різного роду лексичні і граматичні помилки. Якщо мовлення будується у відповідності з законами мислення, воно буде послідовним, доказовим, логічним. Порушення такої відповідності веде до логічних помилок. Втілення у мовленні свідомості, думок і почуттів мовця робить його виразним, створює передумови для впливу на свідомість адресата. Якщо ж у мовленні будуть лише факти, а не відчуватиметься авторська особистість, воно буде блідим, невиразним, неемоційним. Відповідність дійсності зумовлює точність висловлювань, відсутність її веде до фактичних помилок. Від урахування адресата залежить передусім доступність мовлення, можливість сприйняття

закладеної в ньому інформації. Від доступності ж залежить і дієвість висловлювань — адже впливати на думки і почуття адресата може лише те, що зрозуміле для нього. Врахування умов комунікації необхідне для адекватного забарвлення мовлення, для вибору найбільш відповідних мовних засобів, тобто визначає доцільність мовлення.

З такого розуміння природи мовного спілкування випливають найважливіші комунікативні якості мовлення: правильність, точність, логічність, виразність, доступність, доцільність.

Інші властивості, при всій їх важливості, необхідно розглядати як похідні, вторинні. Зокрема, емоційність, образність, стислість, ясність, одностильність, різноманітність важливі не самі по собі, а як засіб реалізації визначальних комунікативних якостей. Тому вони й не характеризують усіх без винятку текстів. Емоційність і образність, будучи засобами досягнення виразності, можуть виявитись зайвими у висловлюваннях наукового чи ділового типу, а стислість — у художніх текстах. Ясність є характеристикою, похідною від точності, логічності, доступності. Вимога одностильності, зумовлена критерієм доступності, не є універсальною: в окремих випадках автори вдаються до свідомого, обгрунтованого порушення єдності стилю. І це є одним з найяскравіших засобів виразності, зокрема в гумористичних творах. Навіть різноманітність мовних засобів (багатство мовлення), один з вагомих критеріїв оцінки якості висловлювань, не завжди є необхідною, і нерідко в художніх та публіцистичних текстах вдаються до повтору як засобу підкреслення найсуттєвіших фактів. А дієвість висловлювання залежить від багатьох якостей, власне від усіх тих шести названих вище, які впливають з відношень між мовленням та іншими суттєвими факторами комунікативного процесу.

Пошуки шляхів і способів реалізації завдань розвитку мовлення учнів тривали довго, продовжуються вони і в наш час. Методика поступово, але неухильно наближається до розв'язання цієї проблеми. Сьогодні вже ніхто не вважає, що єдиним показником успішного навчання є правильність мовлення, що вивчення граматики та інших розділів науки про мову гарантує розв'язання комунікативних завдань. Ще В. Г. Белінський писав, що є люди, які висловлюються, як втілена граматики, а їх ні слухати, ні читати неможливо. Про це ж говорив і М. І. Калінін, звертаючись до школярів: «Мова ваша побудована грамотно, причепитись в ній абсолютно нема до чого... Але така мова

нікого не розбурхає, вона нічого не дасть ні уму ні серцю»¹.

Сучасна методика розвитку мовлення учнів спирається на думку про те, що «поняття культури мовлення можна тлумачити в двоякому розумінні, залежно від того, чи будемо мати на увазі лише правильне мовлення, чи також мовлення вміле, майстерне»².

На цій основі розрізняють два ступені оволодіння мовою. «Правильність мовлення — обов'язковий, але елементарний критерій мовленнєвої культури. Справжня висота культури мовлення визначається різноманітністю способів вираження того ж змісту, що знаходиться у розпорядженні мовця, точністю і доцільністю їх вибору відповідно до комунікативних завдань»³.

Оцінюючи висловлювання з погляду правильності, ми передусім з'ясуємо, чи немає в ньому ненормативних елементів. Кожне порушення лексичної, словотвірної, граматичної чи будь-якої іншої норми розцінюється як помилка. Тут діють категоричні поняття правильно — неправильно.

Набагато складніше оцінювати висловлювання з погляду їх комунікативної доцільності. По-перше, тут немає категоричних правил, і мовець змушений керуватися власним чуттям мови, розумінням мовної ситуації. Тільки на цій основі він може застосувати засоби висловлювання, вибираючи з тих, що їх надає в його розпорядження мова, найбільш відповідні для даного конкретного випадку. Безумовно, не завжди це буде зроблено найкращим способом. Про це свідчить хоча б той факт, що й письменники, майстри слова, наполегливо працюють над мовою своїх творів, вносять зміни навіть у твори, які вже були опубліковані. Помилки там, звичайно, не було. Але тут уже діє інший критерій: не «правильно — неправильно», а «гірше — краще». Можливості ж удосконалення висловлювань практично безмежні.

У шкільній практиці найбільш важливими якостями мовлення прийнято вважати точність (вона необхідна для висловлення змісту, для висвітлення теми), виразність (без неї неможливо викликати в адресата бажану інтелектуаль-

¹ М. І. Калінін про виховання і освіту / Упор. І. П. Копачов. К. : Рад. шк., 1983, с. 140.

² Винокур Г. О. Из бесед о культуре речи.— Русская речь., 1967, № 3, с. 10.

³ Золотова Г. А. О характере нормы в синтаксисе.— Синтаксис и норма. М. : Наука, 1974, с. 146.

ну, емоціональну чи вольову реакцію) та багатство мовних засобів (тільки достатній їх запас може забезпечити точність і виразність висловлювання).

Якщо з погляду правильності при оцінюванні учнівських висловлювань передбачається врахування помилок як порушень тієї чи іншої норми (у письмових роботах — орфографічних, пунктуаційних і граматичних), то з погляду комунікативної доцільності вживають менш категоричні формулювання: тут частіше фігурує термін «мовний недолік», розцінюваний з позицій «гірше чи краще висловлена думка».

Враховуючи, що неточності і помилки можуть зумовлюватись порушенням нормальних відношень з іншими факторами комунікативного процесу, у нормах оцінок передбачено також фактичні (невідповідність явищам описуваної дійсності) та логічні помилки (невідповідність законам мислення, необгрунтованість тверджень тощо).

Від учнів важко вимагати, щоб їх мовлення відповідало усім названим вище критеріям: їх мовна вправність знаходиться у становленні й розвитку. Однак і для вчителя, і для його вихованців позитивні якості розвиненого мовлення мусять стати орієнтиром у навчальному процесі.

КЛАСИФІКАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНИХ ВПРАВ

Природне мовне середовище рідко буває настільки досконалим, щоб забезпечити опанування дитиною всієї різноманітності мовних засобів на рівні наслідування зразків і репродуктивного їх використання у практиці мовлення.

Для оволодіння мовою у всіх її особливостях і виявах необхідне штучне мовне середовище, яке створюється в школі і передусім на заняттях з української мови. Вирішальну роль у створенні такого середовища відіграє добре продумана система навчально-тренувальних вправ, у процесі виконання яких формуються і вдосконалюються всі мовні вміння і навички.

Необхідність такої системи вправ була усвідомлена давно. Великий чеський педагог Я. А. Коменський писав: «Навряд чи хоч один підручник з граматики учить складати мову, а вчить тільки її розбирати. Жоден підручник фразеології не вчить способу вміло складати і урізноманітнювати фрази, а дає тільки заплутану мішанину фраз»¹.

¹ Коменський Я. А. Велика дидактика.— Вибрані педагогічні твори. У 2-х т. К.: Рад. шк., 1941, т. 1, с. 137.

Тим більш зрозуміло це сьогодні, коли практичне оволодіння мовними засобами визнається найголовнішим завданням шкільного курсу мови, а отже, й до системи вправ ставляться значно вищі вимоги. Їх роль вже не зводиться до закріплення матеріалу уроку, до розпізнавання й аналізу мовних фактів. «Все частіше використовують вправи для синтезу відомостей, набутих учнями на різних уроках, для систематизації широких, комплексних теоретичних питань і для зв'язку граматики з різними аспектами вивчення рідної мови»¹ — формуванням правильного мовлення, виробленням уміння аналізувати літературні тексти, удосконаленням стилю усних і писемних висловлювань учнів.

Важливо, щоб учитель добре орієнтувався в тім, які бувають типи і види вправ, у чому полягає їх навчальний ефект, бо тільки в такому разі він зможе на кожному конкретному етапі навчального процесу обирати ті форми роботи, що забезпечать поступове, але неухильне поглиблення знань і підвищення мовної вправності учнів.

У зв'язку з цим великої ваги набуває класифікація вправ. Мабуть, кожна методична праця у тій чи іншій мірі торкається питання про види навчально-тренувальних вправ, їх ефективність під час опрацювання певного матеріалу. І все ж проблема залишається нерозв'язаною. По-перше, немає жодної праці, яка давала б всеохоплюючу картину можливих видів роботи. По-друге, помічається величезний різнобій у підході до цього питання, у виборі основи класифікації. Так, за характером виконуваних учнями операцій вправи поділяють на аналітичні й синтетичні. Якщо перші пов'язуються з аналізом готового мовного матеріалу, з т. зв. мовним розбором, то другі передбачають і створення мовного матеріалу (який в процесі утворення також піддається аналізу з метою контролю за наслідками роботи).

Розрізняють вправи за іншими показниками:

1) За характером діяльності учнів — репродуктивні, зв'язані з відтворенням набутих знань, і продуктивні, що включають елементи творчого пошуку.

2) За навчальною метою — розпізнавальні (вчать виявляти мовні явища за їх характерними ознаками), конструктивні (вчать будувати різноманітні за структурою мовні одиниці) і творчі (формують уміння самостійного висловлювання задуму).

¹ J a w o r s k i M. Nauczanie gramatyki języka ojczystego w szkołach podstawowych. Warszawa: Państwowe zakłady wydawnictw szkolnych, 1969, с. 184.

3) Стосовно вихідного тексту — без зміни та із зміною мовного матеріалу.

4) За місцем у формуванні навичок мовлення — мовні (вони дають оволодіння певними операційними навичками і вміннями, сприяють засвоєнню мовних засобів), мовленнєві (формують вміння висловити певний зміст) і комунікативні (розв'язують конкретні завдання спілкування). Близький до останнього й поділ на вправи, що забезпечують правильність мовлення, і вправи, що мають метою збагачення мовлення, його комунікативне вдосконалення.

Трапляються й інші класифікації: за лінгвістичним змістом (граматичні, словотвірні, орфографічні, лексичні тощо), за формою мовлення (усні і письмові), за кількістю завдань до мовного матеріалу (прості й комбіновані).

Спостерігається й уживання термінів у різних значеннях. Так, у працях В. О. Онищука підготовчими названо вправи попередні, пропедевтичні, ті, що готують до сприйняття фактичного матеріалу, а в роботах, що стосуються вивчення російської мови в національній школі та іноземних мов, цим терміном позначають вправи, які готують до вільного оперування мовним матеріалом в комунікативних ситуаціях.

Різний зміст вкладається і в термін «конструктивні», не однакове й трактування поняття «творчі вправи».

Розглянемо кілька прикладів.

Оригінальну основу класифікації — фізіолого-психологічну — застосував у книжці «Русский язык в школах Украинской ССР» М. Б. Успенський. Він виділяє чотири групи вправ: слухово-мовленнєві (на слух сприймають завдання і виконують його в усній формі), зорово-мовленнєві (усні операції на матеріалі сприйнятого зором тексту), слухово-моторні (письмове виконання операцій над сприйнятим на слух матеріалом — диктанти), зорово-моторні (письмова робота на матеріалі тексту). Однак ця типологія вправ більше стосується організаційних форм, ніж характеру виконуваної роботи. В результаті одні й ті ж операції (наприклад, заміна одного мовного елементу іншими) потрапляють у всі групи вправ.

В. О. Онищук, взявши за основу дидактичну мету в структурі конкретного заняття, поділяє вправи на: 1) підготовчі, або попередні, 2) вступні, 3) тренувальні, 4) завершальні. Проте ця класифікація надто загальна. Тут ідеться про засвоєння фактичного матеріалу, а не про формування навичок мовлення. Цілком слушно підкреслюючи

необхідність «поступового посилення самостійності і творчості учнів у виконанні завдань»¹, автор лишає осторонь питання про те, в чому це повинно виявлятися.

Найбільш цікавими, з нашого погляду, є творчі вправи, які передбачають формування вмінь переносити набуті навички в змінені умови, застосовувати їх в нестандартних обставинах, в уявних, умовно-реальних і природних ситуаціях. Спробу охарактеризувати їх знаходимо у працях М. Р. Львова. Він розрізняє вправи за зразком, конструктивні і творчі². До вправ за зразком віднесено переказ, написання ділових паперів. До другої групи — побудову речень з розрізнених слів; відтворення деформованого тексту; поділ суцільного тексту на окремі речення; поступове поширення речення за допомогою запитань; з'єднання двох або кількох простих речень в одне складне або просте з однорідними членами речення; побудову складних речень з кількох різних елементів; вираження однієї і тієї ж думки в кількох варіантах речень; побудову речень заданого типу; складання речень за даною синтаксичною схемою; редагування речень, що містять мовні помилки і недоліки. Їх завдання — сформулювати структурні уміння в галузі синтаксису, забезпечити синтаксичну правильність і різноманітність структури мовлення учнів. До третьої — складання речень за опорними словами, за даним мовним зворотом, за предметним або сюжетним малюнком, за серією малюнків, за даною вузькою темою, а також вільне складання речень і цілісних текстів. Мета їх — активізувати слова і звороти, що є у словниковому запасі учнів, прищеплювати уміння самостійного висловлення думки.

У наведеній класифікації неважко помітити певну непослідовність. Скажімо, за опорними словами можна скласти й речення заданої конструкції; вираження однієї думки в кількох варіантах — завдання більш творче, ніж складання речення за даним зворотом мови тощо. Отже, протиставляти конструктивні і творчі вправи навряд чи доцільно. На цій основі не вдається провести межу між різними типами вправ.

Активні пошуки раціональної класифікації вправ здійснюються в методиці викладання іноземних мов. Але й тут спостерігаються великі розходження як у принципах класифікації, так і в номінації видів роботи. Наприклад,

¹ О ни щук В. О. Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і вмінь.— Укр. мова і літ. в шк., 1971, № 3, с. 52.

² Див.: Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития. М.: Просвещение, 1975, с. 79.

З. П. Шубін розглядає повторювальні, підстановочні, конструктивні, трансформаційні, перекладні і творчі вправи; Ю. І. Пассов — мовні, трансформаційні, перекладні, підстановочні, типу «питання — відповідь», мовленнєві; М. Я. Дем'яненко, К. О. Лазаренко, С. В. Кисла — рецептивні, рецептивно-продуктивні (різного роду заміни, трансформації, заповнення пропусків, складання планів за готовим текстом, завершення розповіді та ін.) і продуктивні (від «назвіть предмети» до «складіть розповідь»), І. Д. Салистра — підготовчі та мовленнєві¹. Не випадково В. Л. Скалкін, описуючи типи вправ, не обмежується одним терміном, а наводить по декілька, якщо вони відповідають одному виду навчальної роботи: перший тип (ті, що мають метою актуалізацію певних форм) — тренувальні, некомунікативні, первинні і т. д.; другий тип (нерегульована активізація мовного матеріалу в умовах практики мовлення) — власнемовні, комунікативні, ситуативні, творчі, синтетичні, мовленнєві і т. д. Як бачимо, навіть такий перелік термінів не є вичерпним.

У своїй класифікації вправ В. Л. Скалкін керується тим, що суттєве значення має послідовний перехід «від вправ, у яких увага спрямована на мовну форму висловлювання, до вправ, де увага зосереджена на змісті висловлювання»². Вправи першого типу він називає підготовчими, тренувальними, вправами на розвиток уміння конструювати фрази, другого — комунікативними, ситуативними, призначеними для розвитку діалогічного або монологічного мовлення. До першого типу віднесено імітаційні, підстановочні, трансформаційні, конструктивні, перекладні, реплікові (типу «питання — відповідь»), до другого — опис малюнків, відтворення сприйнятого змісту, ситуативні, дискусивні, композиційні вправи³.

Розглядаючи дану класифікацію, слід мати на увазі, що далеко не всі вони можуть бути застосовані на заняттях

¹ Див.: Шубін З. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. М.: Просвещение, 1972, с. 307—316; Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 1977, с. 58—67; Демьяненко М. Я., Лазаренко К. А., Кислая С. В. Основы общей методики обучения иностранным языкам. К.: Высш. шк., 1976, с. 85—86, 213—217; Салистра И. Д. Очерки методов обучения иностранным языкам: Система упражнений и система занятий. М.: Просвещение, 1966, с. 144—147.

² Скалкін В. Л. Вправи з розвитку усного комунікативного мовлення. К.: Рад. шк., 1978, с. 13.

³ Скалкін В. Л. Обучение монологическому высказыванию. К.: Рад. шк., 1983, с. 27—37.

з рідної мови: тут практична робота значно тісніше пов'язується з опрацюванням теоретичних відомостей. З погляду методики рідної мови з-поміж вправ першого типу найбільшої уваги заслуговують трансформаційні, до яких віднесено різноманітні перетворення мовного матеріалу, та конструктивні — розширення речень, завершення речень, придумування початку речення, складання речень-заперечень, складання речень, пов'язаних за змістом з наведеним, придумування висловлювань з використанням указаних сполучників, складання речень на основі даних слів.

Класифікація В. Л. Скалкіна в цілому узгоджується з усталеним у методиці рідної мови положенням про два види навчальної діяльності: оволодіння мовними засобами і способами вираження думки — нормою і синонімікою та розвиток зв'язного мовлення, навичок комунікації.

Як бачимо, проблема типології вправ, які готують учнів до активної мовної діяльності, ще далека від остаточного розв'язання. Причина цього передусім у складності мовного матеріалу, багатогранності кожної з мовних одиниць, комплексному характері навичок мовлення. Тому автори методичних праць нерідко підкреслюють умовність поділу вправ на типи, тісні зв'язки між окремими їх видами, труднощі відмежування. Так, А. Г. Зикеев пише: «З одного боку, висловлюючи власні думки, учень у практиці спілкування засвоює і закріплює певний мовний матеріал, з другого — будь-яка вправа, будь-яке багаторазове повторення того чи іншого мовного факту (лексичного чи структурного) при практичному характері навчання повинно носити осмислений характер і забезпечувати ... засвоєння не тільки ... формально-граматичних ознак, але й значень, які вони несуть»¹.

Один і той же вид роботи (скажімо, творчий диктант на вставку) можна віднести до різних типів вправ, виділених на різних основах. За характером операції ця вправа синтетична: стосовно вихідного тексту — із зміною мовного матеріалу, стосовно створюваного тексту — конструктивна, за фізіолого-технологічними даними — слухово-моторна. Що ж до ролі у формуванні умінь і навичок, то вона може бути і мовною (якщо виконується на ізольованих реченнях), і мовленнєвою (якщо йдеться, наприклад, про необхідність висловити сумнів чи вказати особу, до якої

¹ Зикеев А. Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. М.: Педагогика, 1976, с. 35—36.

звертаються), і навіть комунікативною (при редагуванні зв'язного висловлювання).

Практично найбільш доцільним видається протиставлення видів роботи, здійснюваних на готовому матеріалі, і створення мовного матеріалу. Такий поділ виправданий ще й тим, що ці дві групи вправ здебільшого виявляються протиставленими і за іншими ознаками. Вправи на готовому матеріалі, як правило, аналітичні, репродуктивні, класифікаційні (сприяють з'ясуванню мовних явищ). Вправи, що вимагають створення мовного матеріалу, завжди синтетичні, продуктивні, мовленнєві (передкомунікативні), а часто й комунікативні.

Тому в найновіших методичних роботах¹ береться за основу саме цей поділ. При цьому враховується, що в арсеналі методики широко представлений тип вправ, перехідний від аналізу готового мовного матеріалу до створення власних висловлювань,— це різного роду перетворення вихідного дидактичного матеріалу. В «Методике развития речи» він виділений у другу проміжну групу, до якої потрапили: мовний експеримент, синонімічні заміни, побудова різних одиниць мови, поширення вихідного матеріалу, згортання даної побудови, редагування.

Навіть цей перелік може свідчити про труднощі класифікації: адже мовний експеримент — вид роботи, явно не сумірний з іншими названими вправами, його можна практикувати і при синонімічних замінах, і при редагуванні, і при інших операціях. А побудова мовних одиниць явно не вписується в рубрику «Зміна матеріалу». Навряд чи можна вважати повним і перелік вправ, пов'язаних зі створенням висловлювання або його частин. Непереконливо виглядає формулювання «Конструювання елементів висловлювання із врахуванням ситуації» — адже із врахуванням ситуації можна і треба здійснювати і синонімічні заміни, і поширення чи згортання тексту, і редагування.

З цього можна зробити висновок, що провести межу між вправами із зміною мовного матеріалу і вправами на створення висловлювання або його частин навряд чи можливо. Межа проступає лише у процесі виконання, залежно від того, що є метою виконуваної роботи — одержання

¹ Див.: Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Г. А. Ладыженской. М.: Просвещение, 1980, с. 16—17.

якоїсь мовної структури чи виконання певного комунікативного завдання.

Очевидно, через це всі названі види навчальної роботи протиставляються вправам аналітичного типу, що здійснюються на готовому мовному матеріалі і не вимагають його зміни. Так, у посібнику «Русский язык в национальной школе»¹ протиставлено вправи аналітичні, основне призначення яких — закріплення знань з мови, та конструктивні, спрямовані на формування умінь і навичок активного мислення. Останні охоплюють усі види вправ, які вимагають внесення певних змін у текст (доповнення, моделювання, трансформація матеріалу). Цей же підхід зреалізовано в «Методике преподавания русского языка в национальной школе»², у якій до конструктивних видів роботи віднесено ті, що вимагають «щось у тексті змінити, вставити, перебудувати, утворити».

Для позначення названих типів навчально-тренувальних вправ уживають і інші терміни. Наприклад, у посібнику Л. К. Кузнецовой, Ю. Г. Федотовой, Л. П. Федоренко³ до методів теоретико-практичного опрацювання мовного матеріалу (крім спостереження і розбору, які відповідають аналітичним вправам) віднесено видозміну (перебудову, репродукування, реконструювання) та побудову (продукування, конструювання) мовного матеріалу. Проте цей поділ також виявився не зовсім переконливим: до конструювання зараховано синонімічні заміни, а до реконструювання — складання словосполучень і речень з даних слів, хоч, мабуть, більше було б підстав зробити навпаки. Думається, з практичних міркувань це не суттєво: вправи на реконструювання та конструювання, що майже не відрізняються своєю навчальною метою, можна б об'єднати в єдиному типі конструктивних.

Саме такий підхід — розмежування видів навчальної роботи, які зводяться до аналізу готових зразків, і тих вправ, що вимагають більш активного оперування мовним матеріалом, — покладено в основу даного посібника. Впра-

¹ Русский язык в национальной школе: Проблемы лингводидактики / Под ред. Н. М. Шанского, Н. З. Бакеевой. М.: Педагогика, 1977, с. 75—76.

² Методика преподавания русского языка в национальной средней школе / Под ред. Н. З. Бакеевой, З. П. Даунене. Л.: Просвещение, 1981, с. 67—69.

³ Кузнецова Л. К., Федотова Ю. Г., Федоренко Л. П. Контрольные работы по методике русского языка. М.: Просвещение, 1981, с. 48, 55, 75—77.

ви аналітичного типу можуть забезпечити лише усвідомлення структури мови і функцій кожної з мовних одиниць. Практичні ж уміння, необхідні для продукування зв'язних висловлювань, можуть бути сформовані тільки в процесі перетворення мовного матеріалу, компонування мовних одиниць або їх складових частин.

Розглядаючи окремі види вправ, ми насамперед маємо на увазі характер тих операцій, що їх доводиться виконувати учням у процесі активної мовної діяльності — говоріння і письма. Такими операціями, без яких неможливі зв'язні висловлювання, є членування мовного потоку на структурні компоненти, завершення побудови мовних одиниць (введення структурно або семантично необхідних елементів), розширення і згортання висловлювань, заміна окремих елементів у межах утворень більш високого структурного рівня, перебудова і побудова мовних одиниць усіх рівнів. Окремо розглядаються редагування і переклад як комплексні види навчальної роботи, що включають найрізноманітніші операції з мовним матеріалом.

Організуючи опрацювання навчального матеріалу, будуючи систему вправ, учитель керується передусім тим, яку роль має виконати кожна з них у процесі збагачення і вдосконалення мовлення учнів. При цьому слід урахувати, що «найбільш природний шлях до пізнання принципів структури мови і правильного усного і писемного мовлення веде від спостереження якісного зразка, через усвідомлення його суттєвих рис до застосування набутих відомостей на практиці»¹. Становлення навичок мовлення проходить такі етапи:

1) сприйняття і репродуктивне відтворення мовних засобів (вправи в основному аналітичні — кваліфікаційні і вибіркові);

2) формування вмінь будувати і вживати мовні засоби (вправи конструктивні);

3) формування вмінь добирати мовний матеріал, необхідний для вираження певного змісту (вправи з мовлення);

4) використання засвоєного мовного матеріалу в невідготовлених висловлюваннях (комунікативні вправи).

Тільки тоді, «коли кожна з проведених робіт виконує свою роль у формуванні певного комунікативного вміння», коли «всі вправи цілеспрямовані, наступні спираються на

¹ J a w o r s k i M. Łączenie teorii z praktyką w nauczaniu gramatyki. — Nowa szkoła, 1964, № 6.

попередні і підносять дітей на новий рівень оволодіння мовою»¹, вони становитимуть цілісну систему, а саме це є однією з найголовніших передумов успішного навчання.

КРИТЕРІЇ ВИБОРУ ВПРАВ

Починаючи з дошкільного віку, діти оволодівають багатьма мовними засобами практично, шляхом наслідування зразків мови дорослих, мови теле- і радіопередач, друкованих текстів. Цей процес триває і під час шкільного навчання. Внаслідок цього у школярів, особливо в молодших класах, мовна практика багатша і різнобічніша, ніж мовні знання.

Але дитяче мовлення недосконале. Мова оточення, що служить головним джерелом засвоєваних виражальних засобів, далеко не завжди є зразковою. І тому, поряд з нормами, засвоюються і відхилення від них. Недостатнім здебільшого виявляється і запас мовних засобів, і вміння висловлюватись, а це позначається і на результаті мовної діяльності — досягненні комунікативної мети. Всім, очевидно, відомі приклади того, як важко дітям зв'язно висловлювати свої враження від чогось, свої міркування.

Для подолання цих недоліків необхідно, щоб кожний урок став кроком уперед у справі збагачення і вдосконалення учнівського мовлення.

Опрацьовуючи певний розділ шкільної програми чи навіть певну тему, вчитель повинен домагатися, щоб мовні засоби, які є предметом розгляду, увійшли до активного мовного фонду учнів (мета — збагачення мови), зіставляти аналізовані мовні одиниці з іншими, семантично сумірними, і з'ясовувати різницю між ними, створюючи таким чином передумови для точного висловлення думки, розкривати специфіку функціонального та емоційно-експресивного забарвлення кожної мовної одиниці, формувати вміння доречно використовувати ці особливості (саме це забезпечує стилістичну різноманітність і доцільність, а отже, й виразність висловлювання). Так, в роботі над синонімами учні збагачують свій активний словниковий запас, вчаться розрізняти смислові відтінки синонімів, уживати їх із врахуванням стилістичних властивостей кожного. Під час вивчення присудка школярі вчаться будувати речення

¹ Ладыженская Т. А. Система упражнений по развитию связной речи.— Совершенствование методов обучения русскому языку. М.: Просвещение, 1981, с. 47.

з різними частинами мови у цій синтаксичній ролі, використовувати дієслівні та іменні присудки, а в останніх — форми називного, орудного чи знахідного відмінків у відповідності з властивими їм відтінками значення, посилювати експресивність висловлювань за допомогою присудків типу *аж чує, як закричить, в плач (сміх)* тощо.

Отже, критерієм вибору методів роботи є й функціонування тієї чи іншої мовної одиниці в мовленні. Більшу увагу слід приділити тим мовним засобам, що переважають у процесі комунікації. Наприклад, синоніми важливіші з погляду формування мовних навичок, ніж омоніми; більших зусиль потребує опрацювання родового і орудного відмінків, ніж давального, оскільки вони відзначаються багатозначністю і частіше вживаються. Неоднакова вага й різних моделей словосполучень (наприклад, побудованих за типом керування і прилягання), різних видів складнопідрядних речень (скажімо, з підрядними причини і наслідковими).

В умовах двомовності і паралельного вивчення близькоспоріднених української та російської мов не слід забувати і про явище інтерференції — змішування елементів двох мов. З цього погляду потребують особливого акцентування відмінні, специфічні явища (наприклад, форми ступенів порівняння, відмінювання складних числівників, уживання дієприкметників).

Обов'язковим є й урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів конкретного класу (вправи мусять бути доступними, інакше не дадуть належного ефекту).

Найголовнішим же орієнтиром у розробці системи вправ мають стати особливості учнівського мовлення. Зокрема, заслуговують на увагу такі аспекти проблеми: 1) активне використання учнями тієї чи іншої одиниці; 2) правильна побудова граматичних конструкцій; 3) застосування мовних одиниць відповідно з їх семантичними властивостями; 4) доцільне вживання мовних засобів у тому чи іншому контексті; 5) стильова диференціація мовлення.

На жаль, рівень розвитку мовлення школярів тої чи іншої вікової групи, загальні закони і тенденції формування мовних умінь і навичок учнів досі вивчені недостатньо. У російській методиці ряд цінних і цікавих досліджень виконав М. Р. Львов¹, в українській же маємо лише ряд статей, у яких принагідно висвітлюється матеріал спостере-

¹ Див.: Львов М. Р. Развитие грамматического строя речи учащихся.— Основы методики русского языка в 4—8 классах. М.: Просвещение, 1978.

жень педагогічного процесу та його наслідків. Це не може не відбитися на виробленні цілісної системи навчально-тренувальних вправ, спрямованих на попередження і усунення помилок.

Не торкаючись порушень, які виявляються лише в усному чи писемному мовленні (орфоепічних, орфографічних та пунктуаційних норм), розглянемо ті, що однаковою мірою стосуються обох форм мовної комунікації.

Для правильної організації роботи над розвитком мовлення і попередженням мовних недоліків треба мати на увазі, що кожна помилка — це порушення якоїсь мовної норми. Оскільки існують норми вживання слів, граматичні, побудови зв'язних висловлювань, стилістичні, відповідно й помилки можемо класифікувати на такі групи: лексико-фразеологічні, граматичні, стилістичні, а також недоліки структури тексту.

Розглянемо найбільш характерні види помилок із кожної з цих груп.

1. Лексичні і фразеологічні помилки.

1. Вживання слів у невласивому значенні (*Поети демобілізувались на фронт; Бесараби є прототипами Синиці; Почувся баский голос*).

2. Перекручення, спотворення слів (*Усі ми одержали права кіноапараторів; Вербівці зустрілись з есе-сором Бродовським*).

3. Вживання слів, не властивих українській літературній мові (*Почувся взрив; Незабаром Антонов опомнив ся; Ми копали на ділянці бараболі*).

4. Лексичні анахронізми (*Армія князя Ігоря зазнала поразки; Пузир не хотів підвищити зарплату*).

5. Вживання зайвих слів (плеоназм) (*Гостям вручили пам'ятні сувеніри*).

6. Вживання поряд спільнокореневих слів (тавтологія) (*Комсомольці організували підпільну організацію «Молода гвардія»*).

7. Неправильна сполучуваність слів (*Радянські люди створили численні подвиги*).

8. Вживання фразеологізмів у невласивому значенні (*Пальму першості завоювали спортсмени «Спартака»*).

9. Перекручення фразеологізмів (*Треба було негайно приймати міри; Давид дав виклик Матюсі*).

10. Змішування елементів двох фразеологізмів (*Поетичні твори відіграють велике значення у вихованні молоді; Йому задають питання, а він мовчить, мов риба об лід*).

II. Граматичні помилки.

A. Морфологічні:

1. Неправильно утворені слова (*Боець довго лежав знепритомлений; Селекціоністи вивели нові сорти*).

2. Неправильне творення граматичних форм (*Прийшовший чоловік був голодний; Більш докладніше про все розповіли вчительці*).

3. Неправильне утворення словозмінних форм (*Хлопці пасли в лісі коровей; У твої сестри гарний портфель. Це було в шестидесятих роках; Ми часто ходимо до кіна; Вістка про це зразу передана по ефірних радіостанціями*).

4. Змішування форм, що диференціюються за значенням (*Нову школу збудовано з каменя; Дозрівають у полі хліби*).

5. Неправильне вживання займенників (*Коли хлопець розмовляв з незнайомим, він йому не повірив*).

B. Синтаксичні:

1. Порушення норм узгодження між головним і залежним словом (*Навколо золоті колосся; Це Прокіп Кандзюба, який разом з Гуцею розповсюджують нелегальну літературу*).

2. Порушення норм керування (*Великих втрат завдала війна для України; І все-таки ворог зазнав поразку*).

3. Порушення узгодження між підметом і присудком (*Студентство також борються за мир*).

4. Займенникове дублювання підмета (*Незнайомець, підійшовши до вогнища, він привітався з хлопцями*).

5. Неправильна побудова конструкцій з однорідними членами речення (*Хлопець любив жартувати, а також танці; Він зацікавився і полюбив майбутню професію*).

6. Неправильна побудова конструкцій з дієприкметниковим зворотом (*Захоплений хлопець картиною, ділився враженнями з товаришами*).

7. Неправильна побудова конструкцій з дієприслівниковим зворотом (*Допомагаючи один одному, у нашому класі нема відстаючих; Щоденно тренуючись, нас не покидала віра в перемогу*).

8. Вживання дієприслівника замість присудка (*Хлопчик повернувшись із лісу втомлений; Еней просявши Нептуна і обіцяє йому хабар*).

9. Неправильна побудова конструкцій з непрямою мовою (*Наталка заявляє, що я не вийду заміж за возного*).

10. Неправильний порядок слів (*Та не тільки вірне молоді покоління своєму народові; Влучним був удар по воротах центрального нападаючого*).

11. Неправильна побудова складних речень (*Все це привело селян до повстання, щоб полегшити свою долю; Шевченко говорить, що після реформи добра не буде і щоб люди не ждали сподіваної волі*).

12. Неправильне розташування частин складного речення (*Інтелігенція плазувала перед іноземщиною, яка забула свою культуру*).

13. Нанизання конструкцій, з'єднаних тими ж засобами зв'язку (*Книжка, яку я прочитав, розповідає про підпільників, які боролися з фашистами, які хотіли поневолити наш народ*).

14. Стилістично невиправдане роз'єднання частин складного речення (*Піду до технічного училища. Щоб здобути професію механізатора*).

15. Невдалий вибір однієї з синонімічних граматичних форм (*Народ ненависно ставиться до панів; Пузир годує робітників хлібом, який твердий, як камінь*), що іноді призводить до двозначності висловлювань (*Цікаво було зустрітись з механізатором колгоспу, який переміг у соціалістичному змаганні*).

Як бачимо, синтаксичні помилки дуже різноманітні і часто стикуються із стилістичними (останні три). Але й цей, досить довгий, список не можна вважати повним. Трапляється, безсумнівно, чимало й інших порушень синтаксичних норм, що стосуються речень певної структури. Так, наприклад, зі структурою складних речень пов'язані, крім уже названих, такі питання:

1. Штучне перетворення простого речення у складносурядне внаслідок вживання підмета *він* при другому присудку (*Гайдар дуже любив дітей, і він написав для них багато цікавих творів*).

2. Складносурядна конструкція, яка за смисловим зв'язком її складових частин повинна бути складнопід-

рядною (*Стільки на світі професій, і всіх їх не перелічиш*).

3. Нанизування-об'єднання простих речень, між якими нема необхідного для об'єднання в складне смислового зв'язку (*Ми довго йшли, і всі були втомлені, і хтось із нас запропонував відпочити, а вранці йшов дощ, і трава була мокра, і ми довго не могли знайти сухого місця*).

4. Штучне п'єднання простих речень за допомогою сполучника підрядності, що не відповідає характерові смислових зв'язків (*Дибченко зустрівся з друзями, які (замість і вони) знову почали обдумувати план втечі*).

5. Зайві сполучники або сполучні слова при однорідних присудках підрядного речення (*Він належить до людей, що повірили партії і які йдуть її шляхом*).

6. Невдала заміна членом речення підрядного речення (*Іван пішов для знаходження шляху для переправи*).

7. Вживання ненормативних сполучників (*Я буду вступати на філологічний факультет, так як найбільше люблю літературу*).

Знання того, які помилки допускають учні, звичайно, допоможе підібрати вправи, спрямовані на їх попередження та усунення. Проте цього не досить. Не менш важливе значення має й усвідомлення причин, що зумовлюють появу помилок. Лексичні помилки можуть бути наслідком того, що у свідомості мовця не злились належною мірою звукова форма і реальне значення слова, не диференційовано елементи, що входять до літературної мови, від інших, ненормативних. Здебільшого суттєве значення має обмеженість синонімічних ресурсів мовця, яка не дозволяє вибрати більш точне слово з синонімічного ряду.

Часто дається взнаки недостатність мовного досвіду, що дозволив би закріпити традиційно усталені норми сполучуваності слів, оформлення фразеологізмів.

Усунення помилок, зумовлених кожною з цих причин, вимагає диференціації навчально-тренувальних вправ. В одному випадку це може бути тлумачення слів і добір слів за описом їх значень, у другому — зіставлення слів літературної мови з діалектизмами, з їх відповідниками в інших мовах, у третьому — добір синонімів, з'ясування структурних і семантичних відмінностей між ними.

Морфологічні помилки здебільшого залежать від недостатнього засвоєння механізмів словотворення і словозміни, властивих тій чи іншій частині мови, від нерозуміння семантичних і граматичних властивостей певних лексикограматичних розрядів слів, окремих слів чи навіть слово-

форм. Це також позначається на виборі практичних методів опрацювання тієї чи іншої морфологічної теми.

Різноманітні й причини синтаксичних помилок. Найголовнішими, на нашу думку, є такі:

1. Нерозуміння смислово-граматичних зв'язків між словами або структури синтаксичних одиниць, яке призводить до помилок у керуванні (*Письменник описує про події війни*), у побудові конструкцій з однорідними членами речення (*Прокіп ненавидів куркулів, а боровся за народне щастя*), у структурі дієприкметникових і дієприслівникових зворотів.

2. Нерозуміння смислово-стилістичних особливостей граматичних форм і конструкцій. Це виявляється у вживанні неправильних форм членів речення (*У дитинстві Чіпка був підпасич*), у виборі типів простого речення (*Саме цією свідомістю, сміливістю повертаються до Гуці серця сільської молоді*).

3. Змішування аналітичних і синтетичних форм ступенів порівняння прикметників і прислівників (*Більш наполегливіше треба боротися з ворогами*), форм іменного складеного присудка із зв'язкою і без неї (*Головним героєм роману — це Чіпка*); елементів двочленних і одночленних (безособових) речень (*У цей час було написано кілька оповідань та одна велика повість*); відокремлених членів речення і відповідних підрядних речень (*Коли Магда зустрівши його, не сказала ні слова*); складносурядного та складнопідрядного речень (*Пані дала хусточку, то Маша відкинула її*); складнопідрядних конструкцій і речень з однорідними присудками (*Коли Марко повертається в село, стає організатором селянського руху*); складнопідрядних речень і конструкцій із вставними словами або реченнями (*Як бачимо, що Бенедьо — більш свідомо людина*); прямої і непрямої мови (*Шевченко писав, що караюсь, мучусь, але не каюсь*) та ін.

4. Недостатньо розвинена оперативна пам'ять, яка може вмістити лише частину конструкції, що має передати задуманий зміст. Внаслідок цього кінець речення граматично не узгоджується з його початком (*Книжки, якими поповнилась наша бібліотека, захоплюються учні всіх класів*). Трапляється і дублювання висловленого вже змісту (*У капіталістичних країнах є мільйони безробітних робітників, які не мають роботи*).

5. Неуважність, байдужість до мовного оформлення думки. Внаслідок цього учні неправильно вживають займенники (*Панночку обслуговувала Устя. Вона її била,*

штовхала), порушують порядок слів (*Становище було його тяжке*), не членують мовного потоку на окремі речення.

Розуміння причин помилок дозволяє підібрати найефективніші вправи для групового або індивідуального виконання.

Важливим критерієм для вибору навчально-тренувальних вправ є лексичний склад та синтаксична структура учнівського мовлення. Як уже зазначалось, однією з комунікативних якостей мовлення є багатство і різноманітність мовних засобів. Учніському мовленню цієї якості, як правило, не вистачає. Недостатній запас слів призводить до того, що вони часто повторюються навіть у невеличких відрізках тексту. Рідко вживаються слова у переносному значенні, майже немає фразеологізмів, засобів суб'єктивної оцінки. Не володіючи в достатній мірі синонімічними ресурсами лексики і фразеології, учні в різних ситуаціях вживають одне і те ж слово синонімічного ряду, здебільшого нейтральне, що виражає потрібне значення у найзагальнішому вигляді. Так, з величезної кількості дієслів мовлення знаходить застосування в основному двоє — *говорити* і *казати*. *Робити* заміняє *працювати*, *споруджувати*, *викликати*, *справляти* (*Батько робить на заводі*; *При в'їзді в село зробили гарну арку*; *Картина зробила на нас незабутнє враження*); замість *прямувати*, *поспішати*, *вирушати*, *повертати*, *податися*, *крокувати*, *шкандибати* і т. д., зустрічаємо одне й те саме безбарвне *іти*. Все це зумовлює монотонність, невиразність викладу змісту. До того ж така одноманітність мови межує з прямим порушенням норм сполучуваності (*одержав перемогу — одержав поразку*, *одержав нагороду — одержав покарання*, *присвоїти звання — присвоїти премію*).

Це ж стосується і граматичних засобів. Не оволодівши мовною системою, учень не тільки допускає помилки у вживанні морфологічних форм і синтаксичних конструкцій, а й багато з них не вживає зовсім, обходиться без них. Зокрема, в писемній мові учнів майже не трапляються збірні числівники, дієприслівники недоконаного виду, дієслівні форми *-но*, *-то*, переносне вживання форм особи, часу і способу, мало безособових і узагальнено-особових конструкцій.

Надзвичайно рідко вживають учні деякі моделі словосполучень (прикметник+іменник з прийменником, дієприкметник+іменник або субстантивоване слово в орудному відмінку), певні різновиди членів речення (означення, виражене прислівником чи інфінітивом; експресні форми

присудка), елементи, що ускладнюють просте речення (звертання, вставні слова, відокремлені прикладки, уточнюючі члени речення), конструкції з прямою мовою, спонукальні речення, складнопідрядні речення з підрядними умовними, наслідковими, допустовими, безсполучникові складні речення. Усе це веде до одноманітності синтаксичної структури учнівських висловлювань.

Ця монотонність посилюється ще й тим, що навіть добре освоєні учнями конструкції виступають в одному і тому ж оформленні. Для з'єднання однорідних членів речення та частин складносурядного речення вживаються лише сполучники *і, а, але*. Майже не трапляються *однак, зате, проте*, парні та складені сполучники. Слабо освоєними виявляються смислові відношення вибірковості і послідовності, для вираження яких потрібні розділові сполучники. Дієприслівникові звороти, як правило, знаходяться на початку речення. Частіше всього вони виконують роль поширеної обставини часу.

Не відзначаються різноманітністю складнопідрядні речення. В означальному підрядному реченні обов'язково буде *який*, у підрядному часу — *коли*, у підрядному причини — *тому що* і т. п. У роботах читаємо: *Коли ми заховалися в колибу, почався дощ; Ми виконаємо доручення, тому що ми — комсомольці; Я зберігаю маленький значок — якір, який мені подарував моряк*. Але для точної передачі моменту дії у першому реченні напрошується *як тільки*, у другому доцільнішим було б *адже*, в третьому, де і без того декілька разів повторюється *я*, замість *який* варто вжити *що його*. Зрозуміло, працювати треба передусім над тими засобами, що відсутні в учнівському мовленні.

Успішна робота над освоєнням граматичної будови мови неможлива і без урахування загальних показників розвитку мовлення учнів, до яких належать, зокрема, такі, як розмір речень, співвідношення головних і другорядних членів речення, характер смислових зв'язків між частинами складних речень, кількість предикативних частин у багатоконпонентних складних реченнях. По кожному з цих показників можна простежити певні закономірності.

У простому поширеному реченні, типовому для учнів середніх класів, є, крім граматичної основи, лише 2—3 другорядні члени речення, залежні найчастіше від присудка. Таким чином, уточненість мовлення низька: кількість другорядних членів не набагато перевищує кількість головних. У зв'язних висловлюваннях це призводить до послаблення смислових зв'язків. Часто учні пишуть, наприклад,

так: *У Чіпки була мати і бабуся. Вони жили у старій хаті. Їх хата стояла на краю села. Вона була вкрита солом'ю.*

Зрозуміло, що учнів треба вчити будувати речення з більшим обсягом інформації (*Чіпка з матір'ю і бабусяю жили у старій хаті під солом'яною стріхою, розташованій на краю села*). Для цього доведеться не просто насичувати висловлювання другорядними членами (багато залежних від однієї і того ж члена речення слів зробили б вислів дуже громіздким і немилозвучним), а збільшувати глибину синтаксичних зв'язків між компонентами, використовуючи другорядні члени речення, залежні від інших другорядних (*жили (де?) у хаті (якій?); розташованій (де?) на краю (чого?) села*).

У вжитих учнями складних реченнях сурядні зв'язки переважають над підрядними та безсполучниковими. Багатокомпонентні складні речення, особливо такі, в яких були б різні типи зв'язку, трапляються рідко. Тому смислові відношення між фактами дійсності учні часто виражають невиразно і непереконливо. Це також мусить бути враховане при виборі вправ.

Характеризуючи учнівське мовлення, не можна не сказати і про те, що воно не залишається незмінним. За роки навчання учні, звичайно, удосконалюють своє мовлення, поповнюють свій запас виражальних засобів, в тому числі й граматичних. Досліджуючи ці зміни, М. Р. Львов визначив¹ провідні тенденції розвитку граматичної структури учнівських висловлювань. Збільшується обсяг речень, кількість другорядних членів, а серед них — додатків. Різко падає процент головних членів речення. Зростає число відокремлених зворотів і складних речень. Частотність підрядних зв'язків збільшується, сурядних — різко падає. Урізноманітнюються і види підрядних речень. Отже, в цілому спостерігається ускладнення структури речень і зростання їх різноманітності. Приблизно з 8 класу починає виявлятися тенденція до уніфікації способів вираження певних смислових відношень.

Разом з тим встановлено, що процеси ці відбуваються в результаті практичного оволодіння мовою на рівні наслідування зразків та підвищення загального розвитку школярів, на їх характер та інтенсивність мало впливає

¹ Див.: Львов М. Р. Развитие грамматического строя письменной речи четвероклассников.— Рус. язык в шк., 1974, № 3, с. 41; Його ж. О речевом развитии учащихся средней школы.— Советская педагогика, 1973, № 9, с. 35.

опрацювання граматичних тем: час активізації певних конструкцій у мовленні не збігається з часом їх вивчення на уроках. Ці дані свідчать про необхідність більш тісного взаємозв'язку між опрацюванням граматики і практичним оволодінням її виражальними засобами, що неможливе без продуманого добору найбільш ефективних вправ, спрямованих на вдосконалення мовної діяльності школярів.

Лексична і граматична структура учнівського мовлення нерозривно пов'язана з його стилістичними ознаками, яким також властива певна динаміка.

На перших порах учнівське мовлення відзначається близькістю до розмовно-побутового стилю: його характеризують експресивність, ситуативність, відсутність чіткої граматичної організації.

Мовні засоби запозичуються з повсякденного мовлення дорослих, з якими спілкується дитина. В усному мовленні переважає діалогічна форма як засіб контактного мовного спілкування. Монологічні висловлювання (як усні, так і писемні) часто не відзначаються зв'язністю і послідовністю.

У процесі навчання діти зазнають могутнього впливу стилів книжного мовлення, елементи якого несвідомо вводять у власні висловлювання. Спершу це виявляється у безсистемному змішуванні елементів і ознак, притаманних різним стилям, потім — до певної стильової стабільності мовлення. При цьому у різних учнів цей процес проходить неоднаково. Якщо мовлення окремих учнів характеризується стилістичною диференціацією у 7 класі або й раніше, то є чимало й таких школярів, що і в старших класах не дотримуються, та й не намагаються дотримуватись такої вимоги, як єдність стилю.

Багатьом учням нелегко дається оволодіння різними стилістичними різновидами мовлення. Навіть добре знаючи ознаки стилів, безпомилково розрізняючи тексти за їх приналежністю до того чи іншого стилю, переважна більшість школярів не може стилістично диференціювати власних висловлювань.

Вплив книжного мовлення виявляється в двох основних напрямках. Ті школярі, у яких переважає логічне мислення над образним, частіше всього піддаються впливові стилю шкільних підручників та засобів масової інформації. Поряд з такими тенденціями, як прагнення до повноти і точності вираження змісту, ці учні сприймають і небажані ознаки мовлення: немилословність, надмірну ускладненість речень, наявність канцеляризмів і штампів. Дуже часто за готовими, завченими фразами, з яких учень komponує свій

«твір», важко або й взагалі неможливо дошукатися його власної думки. При перевазі ж образного мислення помічається тяжіння до художнього мовлення (цьому сприяє читання й вивчення художньої літератури). Однак і цей потяг іноді призводить до небажаних наслідків. Прагнення обов'язково говорити красиво, навіть тоді, коли цього не вимагають тема, зміст і мета висловлювання, заводять учня у лабіринти метафоризації, фальшивої красивості, словесної плутанини, за якою іноді теж не стоять ніякі життєві спостереження і враження.

Основною причиною стилістичних недоречностей в учнівських висловлюваннях є те, що в навчальному процесі часто порушується відповідність між можливостями учнів і вимогами до них. Якщо вчитель не дбатиме про поступове нарощування трудності поставлених перед учнями завдань і неухильний розвиток їх комунікативних можливостей, задовольняючись на початкових етапах навчання такими видами самостійної роботи, що не вимагають максимального напруження зусиль, то рано чи пізно настає час, коли учень вже не в змозі справитися з вимогами програми. Поставлений перед необхідністю висловлюватися на різноманітні, часто досить складні теми і не маючи для цього належної підготовки, він запозичує готові фрагменти, формулювання і прийоми із текстів, з якими краще ознайомлений. Тому і для формування стилістичних навичок першою передумовою є систематичне застосування вправ, що передбачають продуктивну мовну діяльність школярів.

На основі аналізу учнівських творчих робіт можна вказати такі види стилістичних помилок:

1. Невідповідність стилістичного забарвлення мовних засобів змістові висловлювання (*Проти Давида виступили реакційні кола села*).

2. Порушення єдності стилю (*Механізатори достроково полагодили степові кораблі*).

3. Штучна образність (*На крилах поезії Рильського читач здіймався високо над землею*).

4. Штампи (*На повну потужність виявилися його організаційні здібності*).

До стилістичних узвичаєно відносити й мовні похибки, пов'язані з порушенням загальних норм комунікативного правильного мовлення:

—1. Немилозвучність вислову та інші недоліки звукового оформлення тексту (*Кожен каже, що якщо вступить до вузу, то буде старанно вчитися*).

2. Нагромадження одних і тих же частин мови, здебільшого іменників (*Треба усунути недоліки виконання плану роботи загону*).

3. Вживання громіздких, важких для сприймання речень.

В учнівських роботах немало й недоліків у побудові тексту. Намір розповісти про щось не завжди реалізується з достатньою точністю. Дещо залишається невисловленим або ж висловленим нечітко і непослідовно. Найчастіше трапляються такі недоліки:

1. Безсистемність викладу.

2. Дублювання змісту попередніх частин тексту.

3. Сміслові розриви у викладі змісту.

4. Невдалі початкові і кінцеві частини тексту, логічно не пов'язані з основною частиною розповіді.

5. Незавершеність, необгрунтованість висловлених тверджень.

6. Відсутність смислового зв'язку між реченнями або абзацами.

7. Непослідовне розташування абзаців.

8. Поєднання в одному абзаці речень, що стосуються різних питань теми.

9. Зайві речення в середині надфразної єдності.

10. Відсутність у тексті абзацного поділу.

11. Безпідставне виділення абзаців.

12. Відсутність засобів зв'язку між елементами тексту.

13. Одноманітність засобів міжфразного зв'язку.

14. Вживання не зумовлених контекстом часово-видових дієслівних форм.

15. Розташування компонентів речень, яке суперечить вимогам контексту.

В усному мовленні учнів, як не підготовленому, ситуативному, таких недоліків ще більше.

Цілком очевидно, що система тренувальних вправ повинна бути розрахована і на запобігання таким помилкам та усунення їх.

ВИДИ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНИХ ВПРАВ

ЧЛЕНУВАННЯ ТЕКСТУ НА СКЛАДОВІ ЧАСТИНИ

Чимало помилок в учнівських письмових роботах пов'язані з тим, що діти не завжди бачать межі, що відділяють одну мовну одиницю від іншої. Тоді з'являється роз-

дільне написання префікса (*по підкреслювали, будь коли*), приєднання прийменника до слова (*із-запізненням, вшколі*), поділ складного слова (*три поверховий*) і сполучення в одне двох окремих слів (*добревідомо*). Висловлення думки не вкладається в речення. І тоді появляється або нерозчленований мовний потік, або ж безпідставний поділ речення на кілька частин (*Коли я закінчу школу. Я піду працювати на завод*). Зв'язні висловлювання не завжди поділяються на абзаци або ж поділ цей виявляється безсистемним. Усі ці недоліки зумовлені невмінням розпізнавати мовну одиницю як певний структурно-семантичний комплекс, бачити її контекстні зв'язки з іншими елементами висловлювання.

Уникнути цих помилок допоможе членування зв'язних висловлювань на складові частини. В основі своєї ця вправа має більше аналітичний, ніж конструктивний характер.

Дидактичним матеріалом для вичленування слів можуть бути як словосполучення, так і речення. Але словосполучення — надто мала одиниця, тому робота не становить труднощів і, отже, не викликає інтересу. Краще пропонувати речення, записані так, як це робилося у старовинні часи, — без пробілів між словами. *Далекозаобрійбіжитьдорога*. Спершу погляд може вхопити певні буквосполучення, що здаються словами (наприклад, *коза, до рога* — здається, що є навіть тематичний зв'язок). Але поступове виділення слів у їх зв'язках покаже справжній лексичний склад фрази: *Далеко за обрій дорога біжить*. Особливо ефективна така робота в тих випадках, коли допустимі різні прочитання (*Тамаркавпала — Тамарка впала; Там арка впала; Та марка впала. Неоглядайсяборись — Не оглядайся, борись; Не оглядайся, бо рись. Всірадїборисгарний росте — Всі раді, бо рис гарний росте; Всі раді: Борис гарний росте*). Для того, щоб могли виникати різні смислові зв'язки, різне трактування змісту, буває доцільно подавати й ширший контекст: *Колгоспниціповерталисяполяпонадставом. Всістомилися. (Всі стомилися чи Всі стомилися?)* Якщо в одних випадках можливі варіанти цілком рівноцінні (*Мишібігаютьпозапічку — ... поза пічку і по запічку*), то в інших може виникнути комічний ефект (*Соловейкотамвиспівує: крім Соловейко там виспівує, ще Соловей котам виспівує*). Поділ звукового комплексу на слова вимагає і ґрунтовного синтаксичного і понятійно-ситуативного аналізу (*Цеглиначицеглина — уже стане зрозу-*

мілим лише тоді, коли зробимо речення питальним: *Це — глина чи цеглина?*).

Усе це вказує на те, що такий поділ на слова вносить здебільшого розважальний елемент у навчальний процес. Епізодично до нього можна вдаватися на уроках, а головне місце таких операцій — позакласні заняття.

Оскільки подібні «двозначні» речення важко добирати, можна обмежитися сполученнями слів або й такими звуковими комплексами, що можуть розглядатися як одне і як два чи три слова (*купувати, незграба, уранці, вчителя, сороканіжок, задачею, дорідного* тощо). Тільки в цьому разі доцільно буде, не обмежуючись самим членуванням, пропонувати вводити аналізовані вирази в такі контексти, з яких видно було б і кількість слів, і їх характер (*Уранці робимо зарядку.— І ось том у ранці в мене!*). До речі, якщо при цьому хтось зауважив би, що друге речення не дозволяє встановити форму місцевого відмінка від слова *ранець*, бо його можна трактувати по-іншому, розуміючи слово *Том* як ім'я (*І ось Том уранці в мене!*), то це можна було б тільки вітати.

Більш широке застосування знаходить членування ускладнених і складних речень чи уривків зв'язного тексту не на слова, а на певні семантично окреслені відрізки з розстановкою розділових знаків. Щоб виконати завдання, потрібно передусім проаналізувати смислові зв'язки у тексті, висловлену там інформацію. Оскільки ця аналітична робота здійснюватиметься на зв'язному висловленні, ніяких змін ні в номенклатуру мовних одиниць, ні в їх розташування вносити не доведеться. Слід буде лише розставити розділові знаки — між реченнями і всередині кожного з них, а також, якщо текст досить великий і складний за змістом, поділити його на абзаци.

Незважаючи на позірну простоту, вправа може знайти широке застосування на різних етапах навчання. У найпростішому вигляді її можна запропонувати навіть у I класі з метою формування початкових уявлень про речення.

Завдання. Визначте, скільки речень є в наведеному тексті, скажіть, про що говориться в кожному з них. Перепишіть, розставляючи в кінці речення потрібні розділові знаки, а на початку — великі букви. Виразно прочитайте одержані речення.

Зрозуміло, що в цьому випадку слід давати уривки, що складаються з кількох неускладнених двочленних поширених або непоширених речень:

Була собі коза у неї було семеро козенят
зробила вона хатку в лісі кожного дня ходила
коза в ліс за їжею.

(Нар. тв.)

Членуючи текст на речення, тут можна орієнтуватися на підмети (не вживаючи поки що терміна), доведеться лише дещо уточнити: наприклад, на кого вказує слово *вона*.

Згодом діапазон застосування цього виду роботи розширюватиметься, причому в різних напрямках. Після ознайомлення з головними членами речення виділення предикативних одиниць буде починатися з визначення граматичної основи. Спершу також тільки в двоскладних реченнях. Пізніше доцільно вводити і односкладні речення.

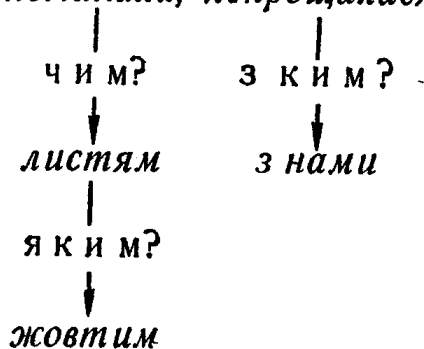
Завдання. Поділити текст на речення. Вказати в них головні члени речення. Чи в кожному реченні є підмет і присудок?

Помахала осінь жовтим листям і попрощалася з нами не видно сонця зрідка виходить воно погуляти важкі хмари табунами по небу бродять похолодало. (З журналу.)

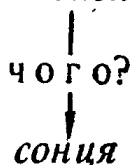
У цьому випадку доведеться з'ясувати, що з підметом зв'язані два присудки (*осінь помахала і попрощалася*), що є речення без підмета (*не видно сонця*), що речення може складатися лише з одного слова (*похолодало*). Шлях до цих висновків — з'ясування того, де закінчуються граматичні зв'язки слів, що групуються навколо головних членів, і взагалі, чи такі зв'язки є:

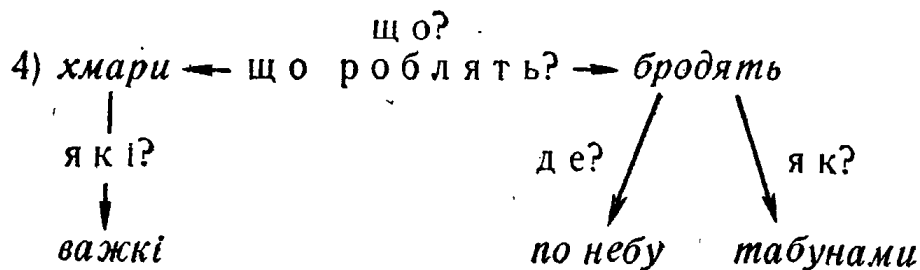
що?

1) *Осінь* ← що зробила? → *помахала, попрощалася*



2) *не видно* 3) *воно* ← що робить? → *виходить*





5) Похолодало

Встановлення таких зв'язків — надійний засіб корекції в ході роботи і остаточного контролю за результатом виконання.

Якщо для поділу на речення взято віршований текст, така робота буде запобіганням поширеній помилці, зв'язаній з тим, що діти кожен рядок вважають окремою предикативною одиницею (що, зокрема, виявляється в зайвих комах у кінці рядків).

Завдання. Визначте, скільки у тексті речень, вкажіть головні члени кожного з них. Доведіть, що речення не збігається з рядком. Поставте потрібні розділові знаки.

Сміється сонечко вгорі (.)
В метро вбігають школярі (.)
Ми на доріжку йдем мерщій
І зупиняємось на ній.

(М. Познанська.)

Коли у сферу уваги потрапляють більш складні синтаксичні структури, під час поділу тексту на речення доведеться розв'язувати важчі проблеми. Одна з них — об'єднувати дві предикативні частини, між якими є різні смислові зв'язки, в одне речення чи кожному з них дати як самостійну синтаксичну одиницю:

Катерина Іванівна повела своїх маленьких першокласників у поле був тихий осінній ранок високо в небі летів ключ перелітних птахів вони тихо курликали і від цього в степу було сумно. (В. Сухомлинський.)

Якщо виділення перших трьох речень, виразно відмежованих одне від одного своїм змістом, цілком очевидне, то дальша частина тексту може викликати і певні суперечки — адже є, навіть у цій же розповіді, окремі речення,

що починаються з *і*. Підставою для з'єднання двох предикативних частин у складне речення тут послужить смислова (але не граматична!) залежність другої з них, інформативна неповноцінність її як самостійного речення.

У ході такої роботи є можливість показати смислову і граматичну неповноцінність підрядного речення і, отже, недопустимість його виділення в окрему синтаксичну одиницю.

Вправу доцільно застосувати під час вивчення прямої мови. Із тексту доведеться вичленувати конструкції з прямою мовою, відмежувавши їх від розповідного тексту, а в складі кожної з них знайти слова автора і чужі репліки, які він передає, з'ясувати, дослівна ця передача чи ні, пунктуаційно оформити записане. Необхідно буде пізнати й пряму мову, що вводиться в текст без дієслів мовлення:

Він прийшов на збори раніше від усіх на високих коричневих дверях висіло оголошення закриті комсомольські збори біля дверей стояв стрункий ставний курсант і перевіряв комсомольські квитки він не пропустив Матросова вам треба почекати комсорга Олександр постояв біля дверей всього хвилини з десять але йому здалося що він чекає нестерпно довго нарешті підійшов комсорг і сказав його сьогодні приймаємо пропустіть. (З журналу.)

Першою передумовою успішного виконання такого завдання є виділення граматичних основ і врахування синтаксичних зв'язків кожного з її компонентів. Немаловажну роль відіграє також інтонування (хоча б у внутрішньому мовленні) переписуваного тексту. Засобом самоконтролю може послужити вставка слів, які вводили б пряму мову: *не пропустив Матросова, сказавши ...; висіло оголошення, на якому було написано...*

Ще складнішу аналітико-синтетичну роботу потрібно виконати при відтворенні форми діалогу: для того, щоб встановити межу між репліками, слід уявити, кому з учасників розмови може належати та чи інша репліка, тобто подумки підставити авторські слова:

Один час Зоя ходила в школу з Леною дівчинкою з сусіднього будинку і раптом я побачила що вони йдуть з дому і повертають назад окремо-ти посварилася з Леною (очевидно, це запитання Зоїної матері, якій належить уся розповідь) ні не посварилася тільки я дружити з нею не хочу (ці слова вже не можуть належати

матері, це відповідь на її запитання) чому ж (мати хоче дізнатися про причину цього; далі йде пояснення Зої) знаєш вона мені каже (тут у репліку Зої вводяться слова Лени) неси мій портфель я іноді носила а потім сказала (далі Зоя наводить слова, сказані Лени) сама неси в мене є свій. (*Л. Космодем'янська.*)

У ході такої роботи весь час приходиться з'ясовувати, до якої з граматичних основ належить той чи інший другорядний член речення. Найбільші труднощі викликає встановлення граматичної залежності обставин, які можуть займати різні позиції щодо граматичних основ і, зокрема, присудків, для пояснення яких вони здебільшого служать. Буває, що речення або й текст може бути розчленовано по-різному. Так, в уривку «Учителька сказала дітям сьогодні ми будемо вчитися розповідати про осінне небо хай кожен з вас добере для цього в рідній мові красиві і точні слова» (*В. Сухомлинський*) слово *сьогодні* може бути віднесене не тільки до другої, як у автора, граматичної основи (*сьогодні будемо вчитися*), а й до першої (*сказала дітям сьогодні*), і лиш урахування змісту всього тексту забезпечить вибір правильного варіанта: зі слів учительки видно, що робота виконуватиметься негайно. Так же подвійно можуть пов'язуватись й інші елементи висловлювань — прикладки, виражені дієприслівниковими зворотами поширені обставини тощо: *Стародавні люди жили стійбищами біля великих річок та озер займались рибальством вони придумали човен з веслами.* (*З журналу*).

Іноді виникає питання, як слід розцінювати структуру окремого речення: *Сніг вкрив усе село ліс поле* (чим є слово *усе* — означенням до слова *село* чи узагальнюючим словом при однорідних членах речення?); *Ми зустріли сестру тренера нашого однокласника* (скільки ж зустріли — одного, двох чи трьох?); *Потім ми часто дивились інші цікаві кінофільми* (чи був перший цікавим, чи ні?); *Переміг Петренко чемпіон області Іванов на другому місці* (хто з них чемпіон?). Вплітаючись у семантичні зв'язки тексту, такі речення вимагають зіставлення й оцінки варіантів, надають виконуваний роботі пошукового характеру. Варіанти виникають і при з'ясуванні, як слід оформити кілька предикативних одиниць — як окремі речення чи деякі з них об'єднати в складні конструкції:

Узимку я не давала замерзнути Сонцю / а влітку воно зігрівало мене / я дуже берегла

його / коли йшов дощ і на нашій вулиці з'являлася велика калюжа / Сонце купалося в ній / а я охороняла його від голубів і автобуса. (В. Запорожець.)

У наведеному тексті варіантні рішення можливі у всіх місцях, позначених косою рисою. При розв'язанні таких питань доводиться враховувати семантичні зв'язки.

Розглянемо уривок з трьох предикативних частин: *Початок матчу давав підстави сподіватися перемоги господарів з великим рахунком / вони гостро атакували / але досягти результату їм не вдалося.*

Аналіз смислових зв'язків дозволить встановити, що не можуть бути об'єднані друга і третя предикативні частини: в такому разі своєю сумарною семантикою утворене складне речення різко суперечило б думці, висловленій у першій. Отже, можна поділити уривок на три прості речення або ж перше і друге об'єднати в складну безсполучникову конструкцію.

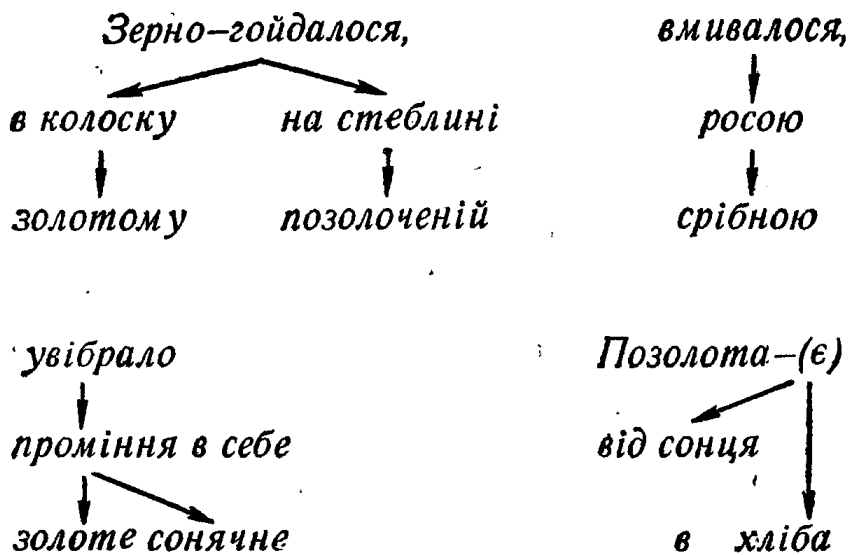
У процесі опрацювання структурних особливостей зв'язного мовлення можна поєднати виділення речень з поділом тексту на абзаци. Для цього доведеться проаналізувати зміст, виділити мікротеми. Для такої роботи потрібно дібрати короткий, виразний, чітко побудований текст.

Принесли хліб на столі поклали пахучий теплий ще із шкоринкою золотавою це від вогню позолота в нього та не тільки од вогню золоте зерно на борошно мололи а зерно в золотому колоску на стеблині золоченій гойдалося срібною росю вмивалося золоте проміння сонячне в себе увібрало від сонця позолота в хліба та чи тільки від нього золоті роботящі руки зерно у ріллю послали урожай доглянули й зібрали роботящі руки зерно змололи... хліб спекли роботящі руки в дім його принесли на вишивану скатертину поклали. (Т. Коломієць.)

Послідовність виконання завдання може бути така:

а) Визначення предикативних основ: 1) принесли, поклали; 2) позолота; 3) мололи; 4) зерно гойдалося, вливалось, увібрало; 5) позолота; 6) руки посіяли, доглядали й зібрали; 7) руки змололи, спекли; 8) руки принесли, поклали.

б) Визначення меж між реченнями на основі синтаксичних зв'язків:



в) Виділення окремих структурних елементів речень: Принесли хліб. На столі поклали. Пахучий, теплий ще. Із шкоринкою золатою. Золоті роботящі руки зерно у ріллю посіяли.

Урожай доглядали й зібрали.

г) Встановлення мікротем (1) позолота хліба від вогню; 2) позолота в хліба від сонця; 3) позолота в хліба від золотих робочих рук) і виділення абзаців.

Враховуючи, що до тексту входять речення різної граматичної структури (двоскладні, неозначено-особові, еліптичні), його доцільно використати після вивчення типів простого речення.

Ще складнішою буде робота над текстом, у якому необхідно, крім вказаного, виділити і належно оформити пряму мову. Для цього можна рекомендувати, наприклад, казку В. О. Сухомлинського «Сьома дочка», казку Л. М. Толстого «Два товариші».

На етапі підсумкового повторення членування тексту на складові частини варто поєднати з повторенням орфографії.

Трохи конкретних даних видовж.на (із, з) (З, з)аходу (на) (С, с)хід смуга ш.р.ною від 20 до 40 і довж.ною бли.ко 250 кілометрів це буд.вельний майданч.к м.ліорації заплави (П, п)рип?яті 15 років така тр.валіс?ть її (з, с)порудж..я в 1995 році с..стема (за)працює (на)повну потужність 51,3 тисяч.. г.ктарів ось ро(з, с)мах будови на т.р.торії (В, в)олин?с?кої (Р, р)ов..н?с?кої та (К, к)и..вс?кої област.. а що далі якою стане заплава (П, п)олі(з, с)?кої ріки за 10—15 літ впокор..ною і лагідною ві..пові..

певне лірик еф..ктивною (з, с) точки зору еконо- міки ві..каже сп..ц..ліст і те(ж) буде правий ро- дуючою радісно мов..ть хлібороб і мабу..ь у цьо- му слові й буде (най)ви..а іст..на здобута (б.. гато)річними зуси(лл, л)ями тисяч і тисяч люд..й. (За ж. «Наука і суспільство»)

Під час перевірки доцільно зіставити варіанти члену- вання. Наприклад:

Видовжена із заходу на схід смуга шириною від два- дцяти до сорока кілометрів. Видовжена із заходу на схід смуга шириною від двадця- ти до сорока кілометрів — Це будівельний майданчик. це будівельний майданчик.

Обидва варіанти прийнятні, але лівий відзначається більшою експресивністю, тому й виразніше . передає за- хоплення розмахом меліоративних робіт.

Різноманітними будуть і придумані учнями заголовки (їх слід оцінити з погляду відповідності змістові), і поділ на абзаци (кожен варіант необхідно розглянути, з'ясовуючи, чи виділений уривок являє собою певну структурну єд- ність, висвітлює одну мікротему).

ЗМІНА МОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Суть цього типу вправ полягає в тому, що учням про- понується внести у наведений матеріал певні зміни, що сто- суються форми чи структури мовних одиниць, їх семанти- ки, комунікативного призначення. Серед них можна виді- лити такі різновиди: 1) доповнення мовними одиницями, що завершили б структурну організацію матеріалу; 2) вве- дення елементів, необхідних для змістового завершення вислову; 3) розширення завершеного вислову з метою збільшення його інформативної місткості; 4) скорочення висловлювань чи окремих їх компонентів; 5) заміна одних мовних елементів іншими в структурі одиниць вищого рів- ня; 6) перебудова мовних одиниць відповідно до дидак- тичних чи комунікативних цілей.

Найкращий матеріал для таких перетворень — речення і уривки з учнівських творчих робіт. Навіть тоді, коли вони не містять ніяких помилок, завжди доцільним буде питання, чи не можна було висловитись повніше, чіткіше, виразніше (адже кінцева мета будь-яких перетворень — формувати уміння вдосконалити вислів). Придатні для цього й інформативні тексти з періодичної преси.

Брати матеріал з художньої літератури, як правило, недоцільно: втрачалось б найголовніше — прагнення до поліпшення вислову. Можливі лише два винятки. Перший — коли потрібно перевірити розуміння змісту метафоричного вислову чи зв'язного тексту (переказ немислимий без мовних трансформацій). Другий — у процесі стилістичного експерименту, метою якого є показ наполегливої роботи письменників над добором найкращих мовних засобів реалізації задуму.

Розглянемо кожен з названих видів вправ.

Доповнення мовного матеріалу необхідними компонентами

Вправи цього типу не становлять якоїсь єдності. Вони здійснюються на різному мовному матеріалі, сприяють виконанню різних дидактичних завдань. Спільне в них одне: необхідність доповнень впливає із структурних і семантичних властивостей мовних одиниць, а не з суб'єктивних міркувань мовця. Тому найголовніше їх призначення — забезпечити більш ґрунтовне засвоєння учнями теоретичних відомостей. Інші навчальні цілі реалізуються принагідно.

Оскільки необхідність певного елемента впливає з самої суті мовної одиниці, що характеризується єдністю семантичних і формальних показників, матеріалом для таких вправ можуть служити слово, словосполучення, речення, текст.

**Введення
елементів,
необхідних
для завершення
слова.**

Слово як одиниця лексичної системи мови складається з фонем, кожна з яких, як відомо, має смислорозрізнявальне значення. Це зумовлює можливість вправи на доповнення запропонованих звукосполучень певними фонемами (в шкільній термінології — звуками); внаслідок чого утворилось би слово: *..теп*, *..руг*, *..рок*, *г..ива*, *п..сня* і т. д. Такі вставки не тільки показують роль окремої фонемі у формуванні слова. Їх можна використати і для закріплення певних орфографічних правил (*кни..ка*, *ні..ті*, *гр..бок*), для активізації тої чи іншої тематичної групи слів (*..рія*, *ду..т*, *ро..анс*) або й для поєднання цих двох завдань (*оп..ра*, *д..ригент*).

Пропонуючи таку роботу, вчитель має змогу урізноманітнювати завдання так, щоб розширити сферу пошуку утворюваного слова: 1) не обмежувати кількість звуків, що мають бути вставлені (*урок*, *строк*); 2) не вказувати

місця, куди слід вставити звук (*рам — крам, рама*); 3) вимагати утворення кількох слів (*..айка — майка, чайка, гайка, сайка; ..ік — рік, вік, сік, тік, пік, лік*); 4) практикувати послідовне введення звуків з утворенням все нових слів (*міс-міст-місто і зміст; а-ар-дар-удар; акт* $\left\{ \begin{array}{l} \text{накт — пакет} \\ \text{такт — тракт} \end{array} \right.$).

Подібні вправи часто набувають ігрового спрямування і знаходять застосування як на уроках, так і в позакласній роботі. Цікавим для учнів є, наприклад, такий варіант: вставити звук або комплекс звуків, який був би завершенням першого і початком другого слова: *ри(с)ин; би(тва)рина, піо(нер)па*.

Компонентами слова є морфеми. Роль їх також можна з'ясувати у процесі виконання вправи на доповнення мовного матеріалу. Передусім це стосується кореня як найголовнішої частини слова. Пропонуючи учням слова, в яких відсутня одна з морфем, запитуємо, чи можна в такому вигляді сприйняти їх значення: *стук..ти, ..гляд, баз., пере..ка*. В кожному з цих слів не можемо встановити точного значення слова. Конкретність вносить лише вставка потрібного елемента: *стукнути* або *стукати; огляд* чи *погляд, вигляд, перегляд, база* або *базис*. І все ж у всіх цих словах є вказівка (більш чи менш виразна) на семантику слова — носієм її є корінь, морфема понятійна. Отже, й вибір можливих способів дооформлення слова не дуже багатий і здебільшого не складний. Інша справа з останнім прикладом. Хоч префікс *пере-* і суфікс *-к(а)* мають певне значення (перший означає, що йдеться про дію, виконувану повторно або зв'язану з переміщенням чогось, а другий, — що слово має бути іменником жіночого роду), догадатися про значення слова неможливо через відсутність кореня. З використанням наведених морфем можна утворити чимало слів цього словотвірного типу: *переписка, переробка, перевозка, переноска* тощо, цілком різних за своїм лексичним значенням. Ці відомості учні закріплюють, наповнюючи реальним змістом моделі: *..ист, ..ачка, по..єння, обез..ити* тощо.

За допомогою таких же вставок доцільно показувати, що обов'язковим буває і префікс чи суфікс. Так, для того, щоб фрагменти слів *..міжок, ..тінок, ..глинок* перетворити в слова, необхідно додати префікси *про-, за-, су-*: всі вони утворені префіксально-суфіксальним способом. Фрагмент *..кричатися* не може сприйматися як слово без префікса *на-* або *роз-, сміяти..* — без постфікса (по-шкільному — *су-*

фікса) *-ся, підберез..* — без суфікса *-ник, чит..* — без одного або кількох афіксів: *чит-а-ти, чит-а-в, чит-к-а, чит-а-ч, груш..видний* — без інтерфікса (сполучного голосного звуку): *грушовидний*.

Усі ці моменти можуть лягти в основу вправ на вставку морфеми, які водночас сприятимуть закріпленню чи повторенню орфографічних правил.

Додавання закінчень сприяє усвідомленню учнями слова як одиниці не тільки лексичного, а й граматичного рівня мовної системи.

Вправу такого типу можна підпорядкувати з'ясуванню граматичних особливостей тієї чи іншої групи слів, наявності лексичних варіантів, сфери вживання кожного з них:

1. До наведених слів допишіть закінчення називного відмінка, якщо можливо — декілька. Зробіть висновки про граматичні особливості цих слів.

Книг(а, и), озер(о, а), зошит(-, и);

Висок(ий, а, е, і), кам'ян(ий, а, е, і).

Наслідком роботи буде висновок, що іменники мають рід і змінюються за числами, а прикметники змінюються за родами і числами.

2. Використовуючи словник (бажано — тлумачний), допишіть кінцеві букви поданих слів: *санаторі.., адре.., клаві.., оаз.., баз..*. Визначте, до яких значущих частин слів належать додані вами звуки. З'ясуйте значення цих слів. Який висновок зробите з виконаної роботи?

В результаті з'ясується, що дані звукові комплекси можна оформити як іменники чоловічого або жіночого роду. У першому випадку додані звуки будуть частиною кореня (*клавіш*) або суфіксом (*оазис, санаторій*), в другому — обов'язково буде властиве іменникам жіночого роду закінчення *-а* (*баз-а, клавіш-а, санаторій-а*). Деякі з цих слів (*санаторій* — *санаторія, клавіш* — *клавіша, зал* — *зала*) не відрізняються значенням, тільки можуть мати різну поширеність у мові, різну сферу вживання, інші ж мають різні лексичні значення (*база* — *базис, адрес* — *адреса*).

Додавання закінчень допоможе з'ясувати роль цієї морфеми у зв'язку слів, а отже, й у вираженні відношень між названими поняттями. Ця закономірність простежується тоді, коли доповнювані слова входять у словосполучення або речення: *подарунок брат..* (брата або братові), *виборц..* (виборці, виборців, виборця), *зустріча..* (зустрічає, зустрічають), *депутат..* (депутат або депутата). Залежно від того, які буде вставлено закінчення, утвориться кілька різних за змістом словосполучень або речень.

Вставка закінчення сприятиме і показу його ролі в до-

сягненні милозвучності вислову тоді, коли норма допускає паралельні форми: *Моєму друг.. Іван.. я можу звірити будь-яку таємницю. Будівельники з України добре працюють у далек.: Ургалі.*

Введення
необхідних
службових
частин мови.

Елементом, що вводиться у словосполучення чи речення і служить засобом їх формального завершення, є й службові частини мови. Однією з них є прийменник. Найбільш типове формулювання

завдання: «У дані словосполучення (чи речення) ввести прийменники, необхідні за змістом (*звернутися ... проханням, Дніпро довший ... Дністер, розповідь ... школу, зошит ... математики*)».

Дидактичний діапазон такої вправи досить широкий. Її можна застосувати для показу ролі прийменника як частини мови (служить для зв'язку слів у словосполученні), для засвоєння прийменникового керування, для практичного освоєння учнями певних моделей словосполучень (*колесо від мотоцикла, щітка для взуття, цікавий для всіх, кожен з нас, високо над землею, прагнути до знань*), для ілюстрування синонімічності прийменників (*сторіччя ... дня народження*) та вибору їх варіантів на основі критерію милозвучності (*бачив ... сні, написав ... вступі, поїхали ... Африку, посуд ... скла*).

При потребі за допомогою такої вставки можна з'ясувати, що прийменник суттєво впливає на семантику словосполучення, сприяючи навіть утворенню антонімічних пар (*зупинитися ... роздоріжжям, пролітати ... хмарами, стежка ... ділянки*).

У кожному разі завдання вправи розширюється відповідно до навчальної мети.

У багатьох синтаксичних конструкціях обов'язковим виявляється і сполучник. Зокрема, з цього погляду заслуговують уваги сполучники розділові, протиставні, парні. Як відомо, розділові сполучники учні використовують рідко, збіднюючи цим своє мовлення. Вправа на вставку допоможе їм зрозуміти значення цього засобу зв'язку і оволодіти ним (*небо ... ясніє, ... вкривається хмарами; Після уроків піду в читальний зал ... на спортмайданчик*).

Протиставні сполучники учні вживають часто. Але, поперше, не всі (здебільшого *а* та *але*), по-друге, не завжди правильно. Вправи на вставку дозволяють зрозуміти семантичні відтінки сполучників (для зіставлення — *а*, для протиставлення — *але* та ін., з відтінком компенсації — *зате*): *Часу він затратив чимало ... одну задачу розв'язав.*

Другу ж намагався розв'язати ... не зміг; Похід був нелегкий ... дуже багатий враженнями.

Уникнути порушення цілності парного сполучника допоможуть вправи на вставку однієї з його частин (частіше другої): *Газета не тільки колективний пропагандист і агітатор, ... колективний організатор.* (В. І. Ленін.) *Важлива ... кількість виробленої продукції, так і її якість.* (Газ.)

Урізноманітненню учнівського мовлення сприяє і вставка сполучників підрядності: *З повістю учні ознайомились зразу ... вона вийшла з друку.*

Такі вправи дозволяють зосередити увагу на синонімічності сполучників, на критеріях вибору одного з них — смислових (у наведеному вище реченні про похід можливі *але, проте, однак, та, зате*; і все ж найбільш точно суть логічних відношень передає останній), стилістичних (повсякденне *не прийшов, бо захворів*, офіційне *не прийшов у зв'язку з тим, що захворів*), евфонічних (у вислів *Підемо в клуб ... читальний зал слід вставити або, а не чи*).

Вставка сполучника дозволяє переконливо показати смислові зв'язки як між однорідними членами, так і між частинами складносурядного чи складнопідрядного речення (*Візьму участь у читацькій конференції ... встигну підготуватись*). Доцільно застосувати їх і під час ознайомлення з засобами міжфразного та міжабзацного зв'язку у тексті: *Багато зроблено в Узбекистані з розвитку фізичної культури і спорту ... ще більше належить зробити.* (Журн.) *Слідом за 112-річною Хадичубуві на збирання бавовни вийшли майже сто дорослих членів її сім'ї. ... всього в родині триста чоловік: діти, онуки, правнуки і праправнуки.* (Журн.)

Вставка ще одного допоміжного синтаксичного засобу — зв'язки дозволить усвідомити зв'язок між підметом та іменною частиною складеного присудка: *Красивим ... Ташкент до трагічного квітневого дня 1966 року. Після відбудови він ... ще набагато кращим.* (Журн.)

Доповнення
структурно
зумовленими
елементами
речення.

Необхідність введення певного елемента може бути продиктована структурою висловлення. Так, у реченні *Особливо вражає могутній дуб* немає прямої необхідності у поширенні його ще якимсь членом. Однак, якщо далі стоятиме, скажімо, прийменник *серед*, це зобов'язуватиме до введення відповідного іменника у родовому відмінку (наприклад, *серед білоторих беріз*). Завдання на вставку може бути сформульоване так: введіть у речення необхідний іменник, обгрунтуйте вжи-

вання відмінкової форми і пояснить правопис відмінкового значення: *Молода співачка дуже хвилювалася перед ...* (виходом на сцену, концертом, генеральною репетицією тощо).

Подібні структурно зумовлені вставки доцільно вводити і до інших конструкцій: *Всі учні класу захоплюються малюванням або ... Про це дітям розказала не вчителька ...* тощо.

Не відрізнятимуться у цьому плані й доповнення складних речень: *Так потрапила до рук хлопчика ця книжка, з якою ... Бригада виконає завдання достроково, якщо ...* Такі вправи майже не застосовуються до систематичного вивчення складнопідрядних речень. Між тим, їх можна практикувати значно раніше, підпорядковуючи засвоєнню програмових тем, якщо врахувати специфіку різного типу підрядних конструкцій.

Відомо, що складнопідрядні речення, залежно від того, до чого відноситься підрядна частина, поділяються на речення нерозчленованої (одночленні) і розчленованої (двочленні) структури.

У першій з названих груп підрядне речення поширює слово як лексико-морфологічну одиницю¹, а отже, й може бути використане у всіх тих випадках, коли необхідне уточнення змісту висловлювання. Навіть під час вивчення значення слова доцільно вдаватися до тлумачення слів за допомогою підрядного речення: *грейдер — машина, яка ...* (вирівнює ґрунтові дороги); *емігрант — особа, що ...* (залишила батьківщину і виїхала в іншу країну для постійного чи тривалого проживання). Підрядні речення в такій ролі учні спостерігають у процесі роботи з тлумачним словником.

Цей же прийом використовується для пояснення термінів: *фонетика — розділ мовознавства, який ...* (вивчає звуковий склад мови), *префікс — частина слова, яка ...* (стоїть перед коренем).

Послідовне застосування правильно побудованих тлумачень і визначень підготовляє до усвідомлення синтаксичної функції відносних займенників. А під час вивчення тем «Займенник» та «Прислівник» таким же способом здійснюється пропедевтичне ознайомлення учнів з усіма можливими сполучними словами, а отже, й з відповідними моделями складнопідрядного речення: *Цей хлопець один*

¹ Див.: Бабайцева В. В., Максимов Л. Ю. Современный русский язык, ч. III; Синтаксис. Пунктуация. М.: Просвещение, 1981, с. 197.

з тих, *чий* ... (малюнки ми бачили на виставці); *У книжковий магазин, куди ... ми зайшли після уроків* (... завезли нову літературу).

При індивідуальному виконанні завдань виникає можливість для зіставлень, для оцінки використаних учнями варіантів.

Завершення речень
на підставі
семантичних
і граматичних
зв'язків.

У цьому випадку наводиться фрагмент речення, а учні знаходять і дописують елементи, необхідні для остаточного оформлення конструкції. Вправа, зрозуміло, може виконуватися лише на рівні комунікативної одиниці — простого чи складного речення. Елементи, потрібні для завершення, можуть бути найрізноманітнішими — слова чи словосполучення, навіть частини складних речень. При виборі їх керуємося не тільки граматичними зв'язками, а й змістом і стилістичним колоритом усього висловлювання.

Кравці нашого ателье ... чудові костюми. Хор технічного училища ... в огляді художньої самодіяльності. Музиканти ... кілька народних мелодій. ... вирощують високі врожаї зернових.

... нашого міста написали багато гарних пісень. ... школи встановили два обласні рекорди. Селекціонер ... нові сорти рослин.

Здійснюючи такі вставки, діти переконуються передусім, що між компонентами граматичної основи двоскладного речення існує тісний смисловий зв'язок. Це ж можна спостерігати й тоді, коли при наявних присудках необхідно вжити відповідні підмети. В обох випадках очевидною стає й необхідність узгодження в числі: якщо *хлібороб*, то *вирощує*, якщо *вирощували*, то *хлібороби* і т. д.

Взаємна семантична зумовленість характеризує не тільки підмет і присудок, а й інші пари слів. Так, у реченні *Гори були оповиті* ... можливі лише два слова *хмарами* або *туманом*, у фрагменті ... *туманом гори* можна вставити одне з небагатьох семантичних близьких слів: *закривати*, *обволікати*, *оповивати*.

Здебільшого в розпорядженні учня є кілька слів, які семантично можуть сполучатися з компонентами наведеного фрагменту. Так, щоб доповнити речення *Школярі ... ілюстрації до казок*, слід зважити, що ілюстрації можна *малювати*, *розглядати* чи *підбирати*.

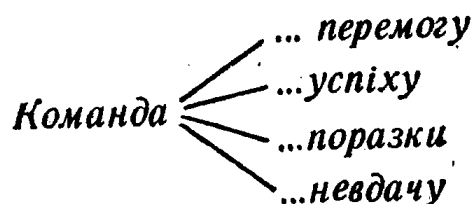
Вибір потрібного слова звужується змістом повідомлення. *З усіх шкільних предметів я найбільше люблю ... Ланковим знову обрано ... На початку 1979 року в нашій*

країні проведено перепис ... У ці речення вже не можна вставити будь-яке слово, що пов'язується зі словами *люблю, обрано, перепис* (напр., морозиво, шлях, інвентаря), а лише ті, які не суперечать семантиці інших слів: назву однієї з навчальних дисциплін, прізвище або ім'я людини, загальну назву всіх жителів країни.

Тісні семантичні зв'язки слів дозволяють практикувати вставку необхідних слів не лише в ізольовані речення, але й у фрагменти тексту: *З-під скелі ... джерельце. Воно перетворюється у вузький струмочок, який весело ... поміж камінцями.*

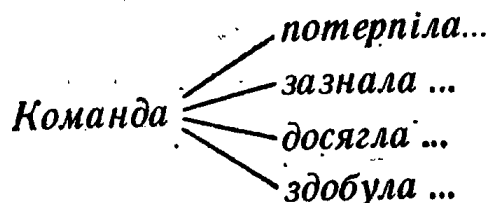
Наведемо кілька характерних прикладів застосування таких доповнень.

1. Доповніть речення, вставляючи дієслова.



Обґрунтуйте вживання відмінкових форм іменників.

У процесі виконання учні засвоюють усталені сполучення слів. Цій же меті служить і доповнення іменниками:



2. Заповніть пропуски. Зробіть висновок про сполучуваність близьких за значенням дієслів.

Кожної перерви чергові ... вікна. Вчитель ... журнал і зробив перекличку. Через кілька хвилин хворий ... очі. На зборах переможцям змагання ... нагороди. Дружині ... ім'я піонера-героя Васи Шижковського.

При потребі набір необхідних для вставки слів наводиться у довідці (розплющити, відкрити, відчинити; вручити, присвоїти, удостоїти).

3. Доповніть наведені речення, вставляючи у кожне один із синонімів.

Нова асфальтована ... веде до центральної садиби колгоспу. Нелегка ... вела до перемоги.

Через наше село проходить ... Київ — Львів. Цією ... проїжджають щодня тисячі машин. Кожен повинен ... умінням водити машину. Робітник зобов'язався ... суміжною професією.

4. Доповніть речення, використовуючи наведені в дужках синоніми. Вибір слова чи фразеологізму обґрунтуйте, спираючись на відомості про стилістичне забарвлення лексико-фразеологічних мовних засобів.

I. В майстерні учні ... більше сотні шпаківень. Бригада Н. Іваненка ... найбільш помітні будівлі міста. В колгоспі ... новий свинарник. Воїнам-визволителям народ ... десятки величних пам'ятників. (Збудувати, спорудити, виготовити, воздвигнути).

II. При наближенні партизанів фашистські карателі ... Після запеклих боїв загін змушений був ... На третій раз молодому комісарові вдалось ... з концтабору. (Утекти, дременути, накивати п'ятами, відступити).

III. Навіть найбільші успіхи у навчанні не дають права ... (зазнаватись, задирати носа, спочивати на лаврах).

Якщо допустимі кілька способів доповнення, вкажіть, у якій ситуації мовлення буде доцільним кожен з них.

5. Завершіть висловлювання, добираючи антоніми до одного з наявних слів.

Краще ... стоячи, ніж жити на колінах. Готуй віз ..., а сани влітку.

6. Доповніть наведені речення, вживаючи для цього іменники, утворені від дієслова *збирати*.

Комсомольськ.. ... розглянули план підготовки до свята. Шестикласники провели цікав.. ... загону. Поет опублікував трет.. ... віршів. Батько купив мені ... цікавих задач і вправ з математики. Видано 50-томн.. ... творів І. Я. Франка. Обурення трудящих викликають... неофашистів. (Збір, збори, збірка, зібрання, збірник, зборище).

7. Перепишіть, вставляючи потрібну форму вищого ступеня порівняння прикметників.

Пояснення, наведене у шкільному підручнику, виглядає ... (переконливішим, більш перекон-

ливим). Фільм цей здається мені ... (цікавішим, більш цікавим). Наша команда ..., ніж сусідньої школи (більш сильна, сильніша).

Виконання дає змогу показати стилістичне забарвлення морфологічних синонімів.

8. Доповніть речення, намагаючись уникнути лексичних повторів.

Тарас Шевченко народився у сім'ї кріпака. ... рано втратив батьків. Тяжко жилося ..., але ніколи не покидав ... до знань ... мріяв навчитися малювати. Тільки через багато років мрія ... здійснилась. Молодий ... став одним з найосвіченіших людей свого часу.

Поясніть, які засоби ви для цього використали.

За допомогою вправи на доповнення речень зручно розкривати обов'язкову і факультативну сполучуваність слів.

1. Введіть у речення слова, які відповідали б на питання, що впливають з наведеної частини висловлювання.

Трудова перемога колективу сповнює наші серця (радістю, гордістю). Всі трудящі нашої країни мають право ... (на працю, освіту, відпочинок). У школі є чимало зручних ... приміщень (для праці і відпочинку).

2. Введіть у речення в ролі однорідних членів неозначені форми дієслова. Визначте, якими членами речення вони є.

Щоб здобути спеціальність, треба багато ... і ... і ... першокласники навчилися за два місяці. Змагання з п'ятиборства вимагають умінь ... і ...

3. Вкажіть кілька можливих способів завершення речень.

Завтра комсомольські збори відбудуться ... (коли саме? відразу після уроків, о третій годині; де? в актовому залі, в цеху навчально-виробничого комбінату).

Сьогодні Шевченка знають ... (хто? читачі багатьох країн; де? в багатьох країнах, у найвіддаленіших куточках нашої неосяжної Вітчизни). Безводний степ, який небезпідставно називали Голодним, ... (невпізнанно змінився, перетворився в квітучий оазис, став районом розвинутого сільського господарства),

Є теми, у яких доповнення речень — не тільки бажаний, а й необхідний вид роботи. До них належить, наприклад, тема «Ступені порівняння прикметників».

Якщо можна сказати *Мій годинник точний*, то вислів *Мій годинник точніший* виявиться незрозумілим: вищий ступінь порівняння вимагає обов'язкового уточнення, вказівки на те, з чим порівнюється (*точніший за твій; точніший від твого*). Такого поширення вимагає і форма найвищого ступеня прикметників та прислівників: *Ріка Волга найбільша* (в Європі); *Київ — найбільше* (на Україні) *місто; Івась — найсильніший* (з п'ятикласників) *у математиці*.

Для уточнення змісту висловлювання можуть бути використані й підрядні речення: *До уроку він підготувався краще ...* (ніж минулого разу; ніж інші; ніж ми сподівалися).

Місце для такої роботи знаходиться і при вивченні синтаксису простого речення: скрізь, де розглядаються синтаксичні одиниці, виражені іменниками або займенниками, може йти мова про уточнення їх семантики за допомогою не лише слів, але й предикативних конструкцій. Аналогічні вправи будуть корисними й під час опрацювання складних речень -

1. Додайте до головного речення підрядне, яке конкретизувало б його зміст.

Добре вчити того ... (хто хоче все знати; кому знання приносить радість; у кого ніколи не зникає прагнення до знань).

Грамотами нагороджено тих спортсменів ... (які стали чемпіонами школи; успіхами яких пишається школа).

2. Використовуючи підрядні речення, завершіть висловлювану думку.

З лекції ми дізналися, ... (яких успіхів досягла радянська космонавтика; як космонавти готуються до польотів).

Важко навіть уявити, ... (скільки праці вкладено у запуск міжпланетної автоматичної станції; якої точності обчислень вимагає запуск міжпланетної автоматичної станції).

Іноді необхідність доповнення речення зумовлена не граматичними особливостями слів і структурою речення, а виключно смисловими властивостями тих чи інших елементів висловлювання. Так, зміст висловлювання вимагає,

щоб ввести означення у речення *Лікарі не радять пити воду* — необхідно: *непереварену воду*. Речення *На екзамені учні не одержали ні однієї оцінки* позбавлене змісту: так не буває. Тут необхідне уточнення. Причому одне справі не зарадить. Також не відповідатимуть дійсності речення *На екзамені учні сьомого класу не одержали жодної оцінки* та *На екзамені учні не одержали жодної незадовільної оцінки*. Перше твердження не може стосуватися будь-яких оцінок, друге — всіх абсолютно учнів. Отже, треба: *На екзамені учні сьомого класу не одержали жодної незадовільної оцінки*.

Уточнення вимагають і слова неконкретної семантики — займенники, займенникові прислівники: *Там Кожедуб збив 9 ворожих літаків*. Для уникнення інформативної неповноцінності речень необхідні доповнення тексту: *Там, на Курській дузі ...*

В конкретній ситуації мовлення нерідко виявляються недостатніми і повнозначні слова. Так, вислови *Книжка мене зацікавила*. *Учні перемогли у змаганні на першість школи* інформативно неповноцінні: невідомо, про яку книжку, про яких учнів ідеться. Це зумовлює необхідність поширення слів і утворення словосполучень чи навіть конструкцій з підрядними реченнями, які більш точно називають потрібні предмети: *учні сьомого класу; книжка, яку ти мені рекомендував*, тощо.

Обов'язкових доповнень вимагають і вислови типу: *побачили багато цікавого (що саме?)*, *у цьому переконують факти (які саме?)* і т. п. Для уточнення можуть служити як члени речення (*побачили багато цікавого: музей історії атеїзму, картинну галерею, виставу драматичного театру*), так і предикативні частини складного речення (*У закономірності успіху команди переконують факти: вона вдесяте стала чемпіоном*).

Іноді необхідність доповнення диктується не мовними, а позамовними факторами: те, про що говориться в реченні, не відповідає дійсності, не повністю вичерпує питання. Найвиразніше це видно в реченнях з однорідними членами: *Містами-героями є Москва і Ленінград (а ще які?)*. *Радянські воїни-визволителі пройшли через румунські і угорські землі (а ще через які?)*. Якщо у реченні й нема однорідних членів, зміст може вимагати їх введення: *У поліських лісах ростуть сосни (хіба тільки сосни?)*. *У нашому колгоспі вирощують пшеницю (нічого більше не вирощують?)*.

Вимагаючи самостійного уточнення висловлювання, вправа набуває певного комунікативного спрямування. Учням необхідно зіставити зміст повідомлення з фактами дійсності, усвідомити невідповідність між ними, знайти і ввести в речення компоненти, що усували б її.

**Введення
необхідних
елементів тексту.**

Необхідні з тих чи інших причин вставки можуть вводитися і в зв'язний текст. У цьому разі елементом, що вставляється, виступає будівельний матеріал зв'язних висловлювань — речення. Так, наприклад, у фрагмент. тексту «Всі предмети, що вивчаються в школі, по-своєму цікаві. Математика вчить логічно мислити. Математичні обчислення застосовують у всіх сферах людської діяльності. Без них не було б і космічних польотів» необхідно вставити речення *Але найулюбленіший для мене — математика* (усуваючи після цього необгрунтовані лексичні повтори).

Як уже зазначалось, бувають випадки, що певне повідомлення вимагає уточнень і обгрунтувань, і це зумовлює необхідність розгортання речення у сполучення кількох речень — складне синтаксичне ціле. Завдання можна сформулювати так:

До кожного з наведених речень додайте ще кілька таких, які завершували б повідомлення, робили його повноцінним.

1. Наші комсомольці здійснили ряд корисних справ. 2. Усім відомі трудові досягнення хліборобів нашої артілі. 3. Його мрії про майбутнє не залишилися незмінними.

Доповнення можуть бути продиктовані і композицією тексту. До таких належать: 1) введення вступних речень чи абзаців; 2) встановлення т. зв. «містків» переходів від однієї мікротеми до іншої; 3) завершення тексту реченням чи абзацом, які були б зв'язані не тільки з попереднім фрагментом, а з усім викладеним змістом.

Розширення мовних одиниць

На рівні слова така робота фактично неможлива. Введення нових звуків приводить до утворення нового слова з іншим лексичним значенням (*лан — план, битва — бритва*). Введення морфем також має наслідком появу іншого слова (*писати — описати, кобза — кобзар*) або іншої форми тієї ж лексеми (*ліс — лісу, читай — читайте, мамин — мамина, писати — написати*).

Винятками є тільки ті випадки, коли префікси чи суфікси не змінюють лексичного значення слова, а лише надають йому нового відтінку. Тоді спостерігаємо ускладнення семантичної структури слова (*перестрибнути* — стрибнути через щось, *препоганий* — дуже поганий), нашарування додаткових стилістичних відтінків (*рука* — *рученька*, *ручище*; *чудовий* — *пречудовий*; *найбільше* — *якнайбільше*; *спати* — *спатоньки*). Однак для показу цих явищ нема потреби вдаватись до вправ на ускладнення будови слова. Тому вправи цього типу знаходять застосування лише на синтаксичному рівні.

Поширення слова як структурного компонента речення.

Термін «поширення» у шкільній практиці вживається часто: поширені речення, поширені другорядні члени речення, поширені однорідні члени речення, поширені звертання. При всій різноманітності мовних явищ, для характеристики яких він застосовується, неважко помітити спільність: йдеться про наявність компонента, який служить для пояснення, конкретизації змісту, вираженого головним словом тієї чи іншої конструкції. У поширеному реченні він пояснює один з елементів граматичної основи чи граматичну основу в цілому або ж якийсь з другорядних членів речення, слово, що виступає у функції звертання. Так, речення *Доземний уклін і сердечний привіт прийми, зореносна Москва* (Воронько) поширене однорідними додатками (*прийми що? — уклін і привіт*), кожен з яких в свою чергу поширений узгодженим означенням. Таким же означенням поширене і звертання *Москва*. У реченні *З боку острова долинає тихий спів, і музика, і невгамовний гуркіт земснаряда* (Довженко) маємо і другорядний член, що пояснює всю граматичну основу (*спів долинає — з боку острова*) і такі, що поширюють один з однорідних підметів (*тихий спів, невгамовний гуркіт земснаряда*).

З подібних прикладів неважко зробити узагальнення, що суть поширення полягає у заміщенні певної синтаксичної позиції не окремим словом, а словосполученням (*Москва — зореносна Москва, уклін — доземний уклін, долинає — долинає з боку острова* і т. д.). Оскільки словосполучення є розчленованою назвою певного поняття, воно дозволяє більш виразно, рельєфно, емоційно висловити потрібний зміст (пор., напр., наскільки біднішим був би зміст другого речення, коли б у ньому не було засобів поширення того чи іншого елемента висловлювання: *Долинає спів, і музика, і гуркіт*).

Цим і пояснюється увага письменників до вибору найбільш влучного слова. Показові з цього погляду рукописні тексти віршів М. Т. Рильського, в них нерідко трапляються пропуски, які потім, після наполегливих шукань, заповнювались яскравими, виразними епітетами:

1. Щоб брат до брата броду-переходу у ріках
У У / У не шукав (бурноплинних).

2. І розіллється знов медами ... Земля, що
окрилив Тарас У У У / У У словами (громовозвукими).

Цікаві приклади уточнення вислову знаходимо й у творах інших письменників:

Далі за соняшниками, за залізницею, куди нам іти, степ рівний, відкритий ... (потім: полігонно відкритий) (Гончар).

Уміння поширювати вислів, поповнювати його все новими елементами у відповідності з потребою якнайточнішого висловлення думки є невід'ємною складовою частиною оволодіння мовою.

Поза реченням доцільно говорити лише про поширення словосполучень як вправу, яка дозволяє більш точно окреслити певні поняття: *читати книжку — запоєм читати книжку — запоєм читати цікаву книжку — запоєм читати цікаву книжку про розвідників — запоєм читати цікаву книжку про безстрашних розвідників.*

Таку вправу можна застосувати з метою зіставлення словосполучень і речень: скільки б слів не було у складному словосполученні, воно не стає реченням, бо не має граматичної основи, не оформлене інтонаційно, не виконує функції повідомлення.

Враховуючи це, доцільно розглядати поширення не слова як лексичної одиниці, а як структурного компонента речення.

Роль його — забезпечити більшу інформативну місткість, більшу точність повідомлення. Можна висловитися, скажімо, так: *Неподалік видно будинок.* Речення структурно завершене, але бідне змістом. Значно багатше інформацією більш поширене речення *Неподалік видно новий триповерховий будинок середньої школи.*

Поширення тих чи інших елементів речення залежними від них словами є передумовою засвоєння і закріплення багатьох програмових тем. Найголовніша з них — формування поняття про другорядні члени речення і зв'язаного

з ним уміння будувати розгорнуті, повні; інформативно насичені висловлювання. Крім того, без поширення тих чи інших елементів речення неможливо засвоїти поняття про звертання, однорідні члени речення, відокремлені члени речення й оволодіти відповідними пунктуаційними нормами. Навіть орфографічне правило про правопис *не* з дієприкметниками вимагає від учнів уміння розрізняти поширені елементи висловлювання від непоширених (*Учень згадав про невиконане завдання.— Учень згадав про невиконане вчора завдання*); з умінням поширювати слова, вводячи залежні від них елементи, пов'язане й розрізнення прислівників та однозвучних з ними слів (*Удень гріло сонечко ясне.— У день Першотравня майоріло багато прапорів*).

Отже, вправи, що формують навички поширення, знаходять широке застосування. Рівень складності їх буває різний, залежно від того, які проблеми доводиться розв'язувати учням.

Говорячи про вправи на поширення речень, ми маємо на увазі не конструкції; у яких другорядний член виявляється структурно необхідним (наприклад, прямий додаток при перехідних дієсловах), а ті моменти, коли введення слова продиктоване прагненням до більш ґрунтовного, більш повного висловлення думки.

Завдання, залежно від змісту граматичної теми, можна сформулювати по-різному: доповнити речення наведеними словами чи словосполученнями (увага зосереджується на характері граматичного зв'язку), вказаними частинами мови чи граматичними формами (з'ясовуються їх синтаксичні функції), словами, які виражали б певні смислові відношення (розглядаються способи вираження того чи іншого другорядного члена речення).

Такі вправи пов'язуються з закріпленням правопису відмінкових форм. Скажімо, на основі речення *Піонери зустріли гостей-ветеранів* можливі такі завдання: 1) введіть у речення іменник в орудному відмінку з прийменником; 2) введіть у речення обставину способу дії, виражену іменником з прийменником (*з радістю*). З опрацюванням комунікативної функції порядку слів, поширюючи речення *Солдат повернувся додому обставиною часу після війни*, учні порівнюють два можливі варіанти: *Після війни солдат повернувся додому; Солдат повернувся додому після війни*. Вони сприяють доборові і зіставленню синонімічних засобів синтаксису. Наприклад, при уточненні змісту висловлювання за допомогою означення: *У святковому нака-*

зі було відзначено багатьох казахських студентів (студентів з Казахстану).

Результатом пошуку слова, адекватного власним уявленням учнів, може бути і створення різних, іноді й контрастних текстів:

Повіяв $\left\{ \begin{array}{l} \text{холодний} \\ \text{теплий} \\ \text{морозний} \end{array} \right\}$ вітер. Настали $\left\{ \begin{array}{l} \text{похмурі} \\ \text{світлі} \\ \text{холодні} \end{array} \right\}$ дні $\left\{ \begin{array}{l} \text{осені.} \\ \text{весни.} \\ \text{зими.} \end{array} \right\}$

Земля вкрилася $\left\{ \begin{array}{l} \text{бурим} \\ \text{зеленим} \\ \text{білим} \end{array} \right\}$ килимом $\left\{ \begin{array}{l} \text{опалого листя.} \\ \text{молодої трави.} \\ \text{пухнастого снігу.} \end{array} \right\}$

Добираючи член речення, що відповідав би на вказане питання, учні наочно побачать ширину його семантичного діапазону. Так, в речення *На факультативних заняттях ми виконуємо багато завдань (яких?)* можна вставити означення складних, ігрових, пошукових, цікавих, з математики і т. п., в кожному разі по-іншому характеризуючи предмет. Це ж можна бачити і при виборі інших членів речення: *В класі відбудуться комсомольські збори (коли?)* — *незабаром, згодом, в четвер, увечері, наступного тижня.* *Практикант уважно придивлявся (до чого?)* — *до наставника, до колективу, до заводу, до верстата, до обстановки тощо.*

Одним із завдань, виконанню яких служить вправа, є т. зв. збільшення глибини синтаксичних зв'язків. З цією метою пропонуємо учням поширення другорядних членів речення: *Без зусиль, без наполегливості не можна досягти успіху (в чому?) у змаганні.* *Політична активність радянських людей є свідченням їх монолітної згуртованості (навколо чого?) навколо партії (якої?) комуністів.*

З погляду розвитку мовлення особливо продуктивним є поступове поширення речення все новими членами в інтересах якнайповнішого висловлення думки, якнайбільшої інформативності висловлювання.

Колектив переміг.

↓ який?

Дружний колектив переміг.

у чому? ↘

Дружний колектив переміг у змаганні.

школи ввести легко, вони уточнюють зміст висловленої думки. Означення до слова *жовтенята* може допускатись лише в окремих контекстах (напр., якщо йшлося про те, що їм важко зосередитись, незвично сидіти за підручником), а до іменника *навчання* будь-яке означення було б недоцільним.

Таким чином вправа починає набувати певного комунікативного спрямування.

Ще більші можливості для пошуку потрібних мовних засобів відкриває поширення речення членами, які пояснювали б вказані слова. Тут учень добирає і член речення, і спосіб його вираження. У реченні *Підготовлено 2 тисячі фахівців* останнє слово можна поширити узгодженим означенням (*кваліфікованих*), прикладкою (*будівельників*), додатком (*виробництва*), додатком і означенням (*промислового виробництва*). Кожен з цих засобів поширення сприяє більш точному і повному висловленню думки. До дієслова *підготовлено* теж можна підібрати ряд залежних членів: *чудово підготовлено, в технікумі підготовлено; минулого року підготовлено* тощо. Але не всі вони можуть бути введені в речення. Зокрема, наведена обставина способу дії використана бути не може, очевидно, тому, що все-таки не всі випускники підготовлені однаково.

Поширюючи речення *Екскурсанти ділилися з товаришами враженнями*, можна вибрати додаткове *від поїздки*, але недоцільно було б вжити означення *незабутні*: враження ще свіжі, отже, незабутніми їх називати не слід. Недоречним було б і означення *своїми*: і без цього ясно, що чужими враженнями ділитися не можна. Навіть обравши вже потрібний член речення і змістову суть доповнення, слід подумати про найдоцільніший спосіб його вираження: *З дитинства Тарас мріяв* (вчитися, про навчання); *Кожен з теплотою і ніжністю згадує руки* (маміні, материнські, матері).

Принагідно з'ясовується і доцільність дальшого поширення введеного члена речення (*Жодної хмарки не видно на блідому* (від спеки, від липневої спеки) *небі*).

Найбільш творчого підходу вимагає від учня поширення речень членами, необхідними для можливо повнішого висловлення думки.

Він має самостійно обрати зміст доповнення, визначити смисловий зв'язок між членами речення, граматично правильно оформити як окремі слова, так і висловлювання в цілому. Так, речення *Зацвіли каштани* можна поширити обставиною часу, обставиною способу дії, обставиною міс-

ця, узгодженим означенням, неузгодженим означенням, що вказує на місце: *На початку травня рясно зацвіли кучеряві каштани на Хрещатику.*

Поширюючи таким способом речення, важливо не втратити почуття міри, вживати той чи інший член речення лише тоді, коли він справді необхідний. Інакше процес поширення речень може перетворитись на самоціль, призвести до конструювання неточних, громіздких синтаксичних структур.

Під час виконання вправи варто звернути увагу учнів на те, що можливе з граматичного погляду поширення не завжди прийнятне. Розглянемо цілком правильне з точки зору граматики речення *Всі учні сьомого класу повинні старанно виконувати домашні завдання з математики.* Якщо додаток *завдання і означення домашні* в ньому необхідні, бо виражають суть думки, а обставина *старанно* доцільна, бо уточнює характер дії, то обидва неузгоджені означення позбавлені логіки: Чому тільки учні сьомого класу? Чому тільки завдання з математики? Необхідну думку цілком висловлює речення *Всі учні повинні старанно виконувати домашні завдання.*

Названі види вправ допускають поширення не тільки членів речення, а й інших слів у його структурі — звертань (*Люди, бережіть мир! — Люди праці, бережіть мир!*), вставних слів (*Цей колгосп, відомо, один з найбагатших в області. — Цей колгосп, як нам відомо, один з найбагатших в області. Завдання ми, без сумніву, виконаємо. — Завдання ми, без всякого сумніву, виконаємо*).

Комунікативне спрямування вправи посилює вказівка на ситуацію мовлення, на адресата. Наприклад, з цією метою варто запропонувати підбір означень, що їх потрібно вжити при звертаннях на початку листа: *...друзе; ...мамо; ...товаришу Петренко.*

Для поширення речень можуть бути використані не тільки слова, а й словосполучення — дані в готовому вигляді або тут же сконструйовані.

У першому випадку розумові операції практично нічим не відрізняються від поширення речення словом: *Слова доповідача були зустрінуті (чи м?) бурхливими оплесками.* Учнім треба тільки визначити головне слово словосполучення і, орієнтуючись на умову вправи, граматично зв'язати його з даною частиною речення.

Дидактичним результатом такої роботи є, по-перше, усвідомлення того, що всі члени речення можуть бути поширеними, тобто мати залежні від них другорядні члени;

по-друге, практичне оволодіння такими синтаксичними мо-
делями, як конструкції з одним чи кількома рядами по-
ширених однорідних членів, конструкції з кількома рівня-
ми синтаксичної залежності:

	<i>Попрацювали</i>	<i>студенти</i>
	як? ↙	де? ↘
I рівень	<i>добре</i>	<i>на будівництві</i>
		чого? ↓
II рівень		<i>корпусу</i>
		якого? ↓
III рівень		<i>навчального</i>

В другому випадку поширенню речення передують кон-
струювання словосполучень вказаним в умові способом
(з даних слів; з самостійним доборою залежних слів; з
утворенням похідних від даних слів тощо):

1. *Зі школи виходять дорослі вже юнаки і дівчата*
(як і? готовий, праця — готовий до праці). — *З школи ви-
ходять юнаки і дівчата, готові до праці.*

2. *Серця трудівників повнилися радістю і щастям* (для
поширення використати словосполучення, утворені від слів
працювати, колектив; труд, перемога) — *Серця трудівни-
ків повнилися радістю колективної праці і щастям трудо-
вої перемоги).*

Таким чином, поширення речень переплітається з інши-
ми видозмінами мовного матеріалу, що, безсумнівно, під-
вищує ефективність вправи.

Засобом поширення слова як лексико-синтаксичної оди-
ниці можуть служити й підрядні речення — частіше всього
означальні та з'ясувальні (пор.: *запропоновані учням те-
ми — теми, які запропоновано учням*).

І якщо під час вивчення словосполучень чи членів ре-
чення доцільні лише принагідні зіставлення цих способів
поширення слова, то розгляд ускладненого речення без
таких спостережень і вправ не може бути всебічним. Адже
підрядним означальним може поширюватись і звертання
(*Народи, що звільнилися від колоніального гніту, активно
боріться за мир на Землі!*), і будь-який з однорідних чле-
нів, виражених іменником чи субстантивованим словом
(*Учень — не посудина, яку треба наповнити, а факел, який
слід запалити*).

Підрядні речення, як і слова, служать також для реалізації
обов'язкової сполучуваності перехідних дієслів та
інших дієслів, яким властиве сильне керування, предика-

тивних прислівників (слів категорії стану), деяких прикметників (*впевнений, задоволений*) та іменників (*повідомлення, звістка, сумнів*). Про це може йти мова під час опрацювання лексики та морфології, зв'язку між словами у словосполученні та реченні: *слухати* — що? (*спів птахів; як співають птахи*); *вимагати* — чого? (*пояснення; щоб пояснили*); *жаль* — чого? (*втраченого часу; що втрачено час*); *впевнений* — у чому? (*у перемозі; що переможе*); *сумнів* — у чому? (*у точних даних; чи дані є точними*).

У процесі розгляду всіх цих конструкцій застосовуються вправи на поширення одного із слів головного речення підрядним. Як і при поширенні словом *чи* словосполученням, завдання формулюються по-різному, вимагають більшого чи меншого ступеня самостійності.

Розгортання речень, збільшення їх інформативної місткості може полягати і в ускладненні їх структури. Один із засобів ускладнення — однорідні члени речення. Вправи цього типу бувають здебільшого аналогічними: вводячи однорідні члени речення, можемо орієнтуватись на призначені для виконання цієї ролі слова, на певну частину мови, на граматичне питання, на синтаксичну функцію слів, на синтаксичну залежність, на потребу уточнення висловленої думки.

Ускладнення речень.

Наведемо приклади найбільш характерних завдань.

1. Ввести члени речення, що були б однорідними з виділеними.

За роки одинадцятої п'ятирічки в районі побудовано дві середні школи (лікарню, дитячий садок, будинок культури).

Хворі дерева треба не рубати (а викорчувувати).

Передумовою виконання є аналіз підкресленого слова як члена речення, встановлення його синтаксичного зв'язку з іншими словами в реченні. Така вправа може стосуватись будь-якого члена речення, а також звертання: *Піонери, зустрінемо партійний з'їзд відмінними успіхами у навчанні! — Піонери і комсомольці, зустрінемо партійний з'їзд відмінними успіхами у навчанні і праці!*

2. Дані слова використати в ролі однорідних до одного з членів речення.

У невисокий зал набивалося все більше схвилюваних людей (просторий, збуджений). Дощі дуже ускладнили збирання цукрових буряків (заморозки, картопля, вивезення).

Виконання вправи вимагає, крім граматичного, ще й семантичного аналізу, з'ясування того, які із слів можуть виступати однорідними членами речення.

Ускладнювати речення слід не лише одиничними, але й поширеними однорідними членами. Завдання при цьому будуть сформульовані так само, тільки вводити в речення доведеться не слова, а словосполучення: *Матеріальні цінності нашого суспільства створюються повсякденною працею робітничого класу (і колгоспного селянства).*

Ряд конструктивних вправ можна провести у зв'язку з опрацюванням узагальнюючих слів при однорідних членах речення. Суть завдань полягатиме в доборі семантично більш містких слів, які охоплювали б усі поняття, названі однорідними членами або, навпаки, ряду семантично співвідносних слів, що конкретизували б назване у реченні широке поняття.

1. До речення з однорідними членами ввести слово або кілька слів, які виступали б у ролі узагальнюючих.

Майже одночасно дозріли пшениця і овес, огірки й помідори (різні культури). Делегати з'їжджалися здалека і зблизька, з міст і сіл (звідусіль). Автотраси звідси ідуть на схід і захід, на південь і північ (у всі сторони світу).

Робота може виконуватись не тільки під час опрацювання теми «Однорідні члени речення», але й у курсі лексики (значення слова) та морфології — вивчення іменників, прикметників, займенників, прислівників. Тут вони, з одного боку, забезпечують усвідомлення спільних елементів семантичної структури певного ряду слів, з другого — заздалегідь формуючи поняття однорідності, готують до сприйняття синтаксичного і пунктуаційного матеріалу.

2. У речення вставити ряд однорідних членів, які конкретизували б зміст виділених слів.

Все навколо вкрите снігом. Іграшки виготовляють з найрізноманітніших матеріалів. У нашому селі працюють люди багатьох професій. Ніщо не могло зломити відважних партизанів. П'ять міст України мають більше мільйона мешканців.

Така вправа також може бути застосована ще до вивчення однорідних членів — переважно з метою розкриття контекстуального значення слів узагальненої семантики (займенників *все, всі*, прислівників *скрізь, всюди, звідусіль*), конкретизації реального значення певних слів чи

словосполучень (*машини, овочі, меблі; навести порядок; п'ять міст; фруктові дерева*).

Добираючи узагальнюючі слова та однорідні члени, доводиться розв'язувати й питання про їх розташування у структурі наведеного речення — адже завжди можливі кілька варіантів (наприклад, *Київ, Харків, Дніпропетровськ, Одеса, Донецьк — п'ять міст України мають більше мільйона жителів. П'ять міст України: Київ, Харків, Дніпропетровськ, Одеса, Донецьк — мають більше мільйона жителів*). Якщо в ізольованому реченні взаємне розташування компонентів суттєвої ролі не відіграє — граматична суть конструкції від цього не змінюється, то зовсім інша ситуація виникає, якщо запропоновано ускладнити речення в контексті. При цьому набувають ваги певні смислові відтінки конструкції: якщо узагальнююче слово знаходиться у постпозиції, більший наголос падає на нього, коли ж воно у препозиції, то більшого значення у висловленні набувають однорідні члени, що виконують уточнюючу роль. Так, наприклад, у реченні *Скрізь сяє, міниться, грає, палахкотить, сліпить очі дорогоцінне каміння — діаманти, сапфіри, турмаліни, ізумруди, олександрити, рубіни, аметисти, топази...* (А. Дрофань) зміна взаємного розташування однорідних членів речення та узагальнюючих слів просто неможлива: у поширеному тексті йшлося про блискучий, багато оздоблений костюм вельможі, і тут треба уточнити, чим саме він був прикрашений. І навпаки, в реченні *Глеки, миски, супниці, вази, іграшки, цукерниці — різноманітні вироби, зроблені з глини і розмальовані опішнянськими майстрами, відомі усьому світу* недоцільною була б перестановка, бо важливий, власне, не перелік виробів, а їх різноманітність.

Застосовуємо й ускладнення структури шляхом введення уточнюючих членів речення. Для початку варто взяти ті випадки, коли уточнення необхідне, зумовлене надто широкою, неконкретною семантикою певних слів:

З'ясуйте, які з членів речення вимагають уточнення. Вставте необхідні для цього слова.

Там стояв табір одного з партизанських загонів. Завтра відбудуться збори.

Часто уточнення не є необхідним, а тільки бажаним або можливим. Тут важливо, щоб учні відчули можливість уточнення і, якщо воно сприятиме виконанню комунікативної функції висловлювання, ввели в речення потрібні елементи. Для цього можна використати такі речення:

У нашій області споруджується АЕС. У туристському поході взяли участь усі учні класу. У капіталістичних країнах зростає число безробітних.

У першому з них напрошуються уточнення місця — адже область велика, тому й треба вказати, де саме знаходиться будова. Друге й третє речення допускають різні способи уточнення; залежно від змісту, що його потрібно висловити. Якщо є учні, які раніше участі в таких заходах не брали, скажемо: «навіть Катя і Галя»; якщо хтось все-таки не пішов у похід, уточнимо: «крім Саші»; коли маємо на увазі усі капіталістичні країни, бажано буде назвати хоча б деякі з них: «наприклад, в США, Великобританії, Японії», якщо в якійсь з них цей процес найбільш помітний, вкажемо на це: «особливо в США». Отже, з'являється можливість поєднати виконання вправи, завданням якої є усвідомлення граматичної конструкції, практичне оволодіння нею, засвоєння застосовуваних при цьому правил пунктуації, з оцінкою конкретних фактів реальної дійсності.

Завдання на поширення речень уточнюючими словами також можуть бути складені по-різному. По-перше, можна запропонувати учням самим знайти слова, що вимагають уточнення чи допускають його, вказати слова, які слід уточнити, або й дати у довідці потрібний для цього мовний матеріал, вказати місце для вставки: *Гора була невисока... але дуже крута. Посеред лісу... туристи влаштували привал. Тут залягають поклади озокериту...* (земляний віск, метрів на двісті, на мальовничій галявині).

По-друге, можна дати морфологічну характеристику уточнюючих членів речення (вказати, якою частиною мови вони мають бути виражені), вказати слова, за допомогою яких вводяться уточнюючі члени речення (*крім, тобто, за винятком, в тому числі, зокрема* тощо), чи смислові зв'язки їх з уточнюваними словами (виділяють певну групу понять, обмежують зміст уточнюваних понять тощо) або ж покластися повністю на розсуд учнів. Це не тільки дасть змогу диференціювати завдання за рівнем трудності, але й побудувати систему вправ, яка забезпечила б всебічний розгляд аналізованих конструкцій, з урахуванням їх як семантичних, так і формальних ознак.

Уточнювати, обмежувати зміст, виражений певним словом, можна і за допомогою відокремлених членів речення. Найбільш виразно в цій функції виступає відокремлена прикладка, використовуючи яку, можна ввести додаткову

інформацію про той чи інший предмет: вказівку на національність, місце народження, ім'я, професію людини, приналежність рослини до певного класу, призначення інструмента і т. п. Найбільш зримо сприймуть учні функцію відокремленої прикладки, виконуючи вправу на вставку. У формулюванні завдання можемо вказати на семантику прикладки, на слово, до якого слід підібрати прикладку відповідно до змісту речення, запропонувати вибрати прикладку з числа наведених виразів чи самостійно знайти уточнюване слово, зміст і засоби уточнення. Такі завдання відрізнятимуться не лише рівнем труднощі, але й кількістю можливих рішень. Наприклад, якщо запропонуємо ввести в речення *Мій друг добре знає і любить літературу* прикладку, що вказувала б на професію, варіантів буде небагато: *Мій друг, будівельник, ... і Мій друг, за спеціальністю будівельник* (можливі, звичайно, й інші слова цієї ж семантичної групи: механізатор, монтажник, слюсар і т. д., але для граматичної структури вислову це несуттєво). Коли ж учні вводитимуть у це речення прикладки самостійно, вони утворять багато варіантів речення, які відрізнятимуться один від одного змістом: *Мій друг (будівельник, уродженець сусіднього села, випускник профтехучилища...) добре знає і любить літературу*. У цьому разі проявиться змога зіставити варіанти висловлювання, зважити, як впливає прикладка на загальний зміст речення, в яких комунікативних ситуаціях та чи інша прикладка виявилась би необхідною. У зіставленні варіантів неважко встановити й те, що смислові зв'язки між прикладкою і пояснюваним іменником невідривні від семантики слова чи словосполучення, яке виступає прикладкою. Так, якщо прикладкою у наведеному реченні буде, наприклад, *людина з технічною освітою* чи *мешканець гірського села*, зв'язок буде допустовий; прикладки ж *студент філологічного факультету, вчитель, випускник університету* тощо пов'язані з базовим реченням причиновими відношеннями.

Такі ж смислові відтінки можуть мати й інші відокремлені члени речення — означення, обставини. Під час вивчення їх також можливі різні варіанти вправ на вставку.

1. Вставити в речення кілька означень, які уточнювали б виділені словосполучення.

Червнева ніч, ... і ..., швидко минула. Нова асфальтована дорога, ... і ..., дозволила розвинути максимальну швидкість.

2. Вставити в речення поширене означення, яке одночасно вказува-
ло б на причину дії.

Мандрівники швидко поснули (втомлені важ-
кою дорогою; звиклі до частоті зміни обста-
новки).

3. Уточнити характер дії, вводячи в речення дієприслівники.

Дідусь хитрувато поглядав на слухачів (роз-
повідаючи). Один за'одним пролітали літаки
(гуркочучи).

Ускладнювати речення можуть і слова, граматично з
ним не зв'язані,— так і *ні* та їх семантичні еквіваленти,
вигуки, звертання, вставні слова, словосполучення і речен-
ня. І при вивченні кожної з цих тем доцільно застосовува-
ти вправу на вставку. У ході роботи учні можуть зіставити
неускладнений і ускладнений вигуком чи словами типу
так, ні варіанти речення, зробити висновок про їх відмін-
ність з погляду емоційності та експресивності: *Багато горя*
зазнали люди під час війни.— Ой, багато горя зазнали
люди під час війни! Ми пам'ятаємо і пам'ятатимемо героїв
боротьби проти фашизму.— Так, ми пам'ятаємо і пам'ята-
тимемо героїв боротьби проти фашизму. Ми не забудемо
подвигів піонерів-героїв.— Ні, ми не забудемо подвигів
піонерів-героїв.

Більш широкий діапазон спостережень, зв'язаних з
вставкою звертань і вставних слів. Здавалось би, кон-
струкції зі звертанням не складні для сприйняття, і учні
легко справляються з вправами типу:

Вставте в речення слова, які вказували б, до кого звертається
мовець.

Прочитай обов'язково цю книжку! До бороть-
би за справу Комуністичної партії будьте напо-
готові! Допоможемо зібрати вирощений колгосп-
никами врожай! До тебе линув думками Тарас
із далекого заслання.

Але і в таких вправах учням є над чим подумати. Крім
вибору самого слова, яким виражене звертання (а тут
діапазон пошуків буває дуже широкий), треба знайти й
місце для звертань, їх морфологічне оформлення (клична
форма чи називний відмінок). Адже теоретично можливі
варіанти зі звертанням на початку, в середині або в кінці
речення виявляються рівноцінними лише зрідка. У закли-
ках звертання, як правило, ставиться на початку: *Юні слі-*
допити, організуйте похід по місцях партизанської слави!

Піонери, до боротьби за справу Комуністичної партії будьте наготові! Інколи перешкодою до вставки звертання може бути граматична форма сусідніх слів. Наприклад, небажано оформляти речення *Товариші, шефи нам допоможуть* чи *Шефи, товариші, нам допоможуть*, бо виникне підстава вважати звертання одним з однорідних підметів, краще: *Шефи нам допоможуть, товариші*. При звертанні у кличній формі такого обмеження немає: *Товаришу, тренер вам допоможе; Тренер, товаришу, вам допоможе*.

Не менш важливе питання про те, чим може бути виражене звертання. Крім звичних іменників, у цій функції можуть виступати словосполучення з іменником або субстантивованим словом у ролі головного слова (*Бажаючи взяти участь у волейбольній секції, записуйтесь у фізорга класу*) або й підрядним реченням (*Хто бажає взяти участь у волейбольній секції, записуйтесь у фізорга класу*). Такі вставки учні також можуть робити, орієнтуючись на запропоновані зразки (напр., *Вставай, хто серцем кучерявий!* — П. Тичина).

Ускладнення за допомогою вставних слів, словосполучень і речень також розкривають широкий простір для спостережень над структурою і семантикою синтаксичних конструкцій. Найпростішим завданням може бути таке: на місці крапок вставте слова, що вказали б на ставлення до висловленої думки. *Цей музикант ... досягне великих успіхів. Після перегляду екранізації багато хто ... захоче ще раз перечитати роман.*

Можливі й інші варіанти завдань: полегшений — дібрати з довідки відповідні за змістом слова; складніший — самостійно вибрати місце вставного слова (так, в наведених реченнях вони можуть знаходитися на початку речення, після слів *досягне, екранізації, захоче*).

Оскільки до будь-якого факту ставлення може бути різним, при самостійному виборі вставного слова появляється більше чи менше варіантів висловлювання (*мабуть, можливо, напевно, очевидно* тощо), зіставлення яких також становитиме інтерес. Якщо ж учитель визнає за необхідне обмежити кількість варіантів чи надати висловлюванню конкретного семантичного відтінку, він сформулює завдання по-іншому: висловити припущення, впевненість, радість і т. п. Це особливо важливо тоді, коли учні не володіють практично засобами вираження того чи іншого відтінку значення. Доречні й такі завдання: вказати, кому належить висловлена думка; висловити власні почуття; вказа-

ти порядок думок; вставити слова і вислови, що підкреслювали б ввічливий тон висловлювання, і т. п.

В учнів, безсумнівно, з'являться варіанти, які дозволять зіставити вставні слова чи словосполучення і речення: *будь ласка — будьте ласкаві; на думку Івана Івановича — як вважає Іван Іванович, за повідомленням зарубіжних газет — так повідомляють зарубіжні газети.*

У всіх цих вправ є багато спільного. Виконання їх не зводиться до самої механічної вставки. По суті, це вправи комплексні, вони вимагають інтонаційного оформлення фрази, уваги до пунктуації, допомагають усвідомити комунікативну роль тих елементів, що вводяться у речення. Усім цим визначається їх позитивний вплив на розвиток мовлення учнів.

Усі вони дозволяють поступово ускладнювати вимоги до учнів, застосовувати до них диференційований підхід. Так, можна: вказати місце вставки або доручити знайти його самостійно; вказати слова, з якими мають бути зв'язаними вставляювані елементи, або покласти на усвідомлення школярами суті переданої реченням інформації; дати лексичний матеріал для вставки або вимагати самостійного уточнення.

Ускладнення структури речення — ефективний спосіб повторення і узагальнення вивченого. Покажемо це на прикладі одного з підсумкових уроків у 8 класі (тема «Розділові знаки в простому реченні»).

Для колективного аналізу пропонується речення *Тваринники виконують соціалістичні зобов'язання.* Воно й береться за основу для дальшої роботи, яка проходить у формі послідовних завдань комунікативного і конструктивного характеру.

1. Що треба змінити в структурі речення, щоб показати, що зобов'язання виконують і інші працівники? Введіть у речення однорідні члени відповідного змісту (*Кормодобувники, тваринники, механізатори, буряководи виконують соціалістичні зобов'язання*).

Звертається увага на пунктограму «Кома при однорідних членах речення».

2. Як надати перелікові більшій експресії, підкреслити різноманітність професій, про які йдеться у повідомленні? (*І кормодобувники, і тваринники, і механізатори, і буряководи...*). Які знаки треба застосувати в цьому випадку?

3. Як ще можна подати перелік? Які знаки при цьому поставимо? (*Кормодобувники і тваринники, механізатори і буряководи...*).

4. Як можна сказати про це коротше, підкреслюючи, що маємо на увазі не тільки людей чотирьох спеціальностей, а колгосників взагалі? (*Всі трудівники колгоспу виконують соціалістичні зобов'язання*).

5. Давайте додамо ще одне означення до слова *зобов'язання*: *підвищені*. Чи поставимо кому між двома означеннями? Як довести, що ці означення неоднорідні?

6. А чи можна зберегти узагальнення і вказівку на конкретні спеціальності в одному реченні? Яку структуру доведеться утворити? (*Усі трудівники колгоспу: кормодобувники і тваринники, механізатори і буряководи — виконують соціалістичні зобов'язання*).

7. Чи можна змінити розташування однорідних членів речення та узагальнюючих слів? Як пунктуаційно оформимо ці варіанти речення?

8. Як можна виразити своє ставлення до висловленої думки? (*Кормодобувники і тваринники, механізатори і буряководи — всі трудівники колгоспу, безумовно, виконують підвищені соціалістичні зобов'язання*).

При цьому з'ясовується пунктограма «Кома, дужки і тире при вставних словах». Принагідно виконуються інші завдання: заміна вставного слова (*мабуть, здається, безперечно, ми переконані*) з аналізом-спричинених нею відтінків у змісті речення, зміна місця вставного слова або речення.

9. А тепер давайте підкреслимо, що це повідомлення було комусь адресоване. Як це зробити? Вставимо звертання.

Тут же з'ясовується, які були б розділові знаки, якби звертання стояло в середині речення. При цьому підкреслимо, що в нашому тексті така перестановка була б недоцільною, оскільки в реченні є багато іменників. Звертаємо увагу і на збіг двох знаків — коми і тире, обгрунтуємо вживання кожного з них.

10. А чи можна показати, що дане речення — відповідь на якийсь запитання? Вставте відповідний елемент. (*Так, товариші, всі трудівники...*).

11. Чи можна якось уточнити, які саме зобов'язання маємо на увазі? (*...зобов'язання, взяті на честь 40-річчя Перемоги*). Чи можна б не відокремлювати це поширене означення? Внесіть у речення відповідні зміни (*...взяті на честь 40-річчя Перемоги підвищені соціалістичні зобов'язання*).

12. Внесемо ще таку додаткову інформацію: вкажемо на причину, на запоруку виконання зобов'язань (*працюючи самовіддано*), на час (*в цьому році*), уточнимо, що це за рік (*четвертому році одинадцятій п'ятирічці*): *Так, товариші, всі трудівники колгоспу: кормодобувники і тваринники, механізатори і буряководи в цьому році, четвертому році одинадцятій п'ятирічці, самовіддано працюючи, безумовно, виконують підвищені соціалістичні зобов'язання, взяті на честь 40-річчя Перемоги*.

13. Чим ще можемо доповнити речення? Очевидно, вказівкою на те, кому належить це повідомлення, тобто словами автора при прямій мові. (*«Так, товариші, — відповів бригадир, — всі трудівники колгоспу...»*).

Роботу цю найбільш доцільно проводити в усній формі, з застосуванням розбірних таблиць.

Отже, шляхом практичної роботи над уточненням і поглибленням змісту висловлювання учні повторюють найважливіші правила вживання розділових знаків у простому реченні, краще усвідомлюють їх функції.

Додавання
до речення
предикативних
частин.

У попередніх розділах уже йшлося про використання предикативних мовних одиниць як засобу поширення слова, уточнення його семантики, структурного завершення речення. Підрядні речення, які там розглядалися, були необхідними структурно-семантичними компонентами синтаксичних конструкцій, і тому вправи на введення їх призначені в основному для ознайомлення з певними мовними засобами.

Значно більший вплив на розвиток продуктивного мовлення школярів мають вправи на введення підрядних речень чи інших предикативних одиниць тоді, коли ними доповнюються цілком завершені (як з погляду змісту, так і з погляду форми) висловлювання. Найпростішим видом такої роботи є застосування підрядних речень, які пояснюють окремі слова головного речення:

1. Додайте підрядні речення, які уточнювали б чи конкретизували зміст виділених слів:

Молодий робітник працює на заводі токарем. (... , який завітав сьогодні до піонерів; ... з яким дружить наш учитель). Робота йшла добре, люди любили свого керівника (якій бригадир віддавав усі знання і сили; з якими він працював).

2. У наведених реченнях вкажіть слова, які можна уточнити підрядними реченнями. Поясніть, як зміниться від цього зміст висловлювання.

Серце кожного сповнювалося ненавистю до фашистських убивць (кожного, хто побував у Хатині; убивць, які принесли стільки горя мирним радянським людям). У колгоспі тепер вистачає цегли. (У колгоспі, де ведеться таке інтенсивне будівництво; цегли, яку виробляють на своєму заводі).

Введення підрядних речень у структурно і семантично завершену конструкцію дозволяє особливо виразно побачити, наскільки при цьому збагачується зміст висловлювання.

Ще ширшого застосування така робота набуває під час опрацювання складнопідрядних речень, у яких підрядне служить для пояснення не окремого слова, а головного речення в цілому.

Оскільки речення — багатоаспектна мовна одиниця, її можна розглядати з різних точок зору. Основні з них: реальний зміст кожної його частини; логічні відношення між частинами; формальне вираження залежності чи відсутності його; спосіб зв'язку між частинами; взаємне розташування частин; лексичний склад кожної частини; граматична структура кожної частини.

Кожна із цих характеристик важлива для усвідомлення комунікативної ролі того чи іншого речення, тому всі вони можуть і повинні стати об'єктом уваги. Відповідним чином можна й організувати вправу на доповнення речень.

1. Доповнити речення підрядним, у якому говорилося би про вказані факти.

Урожай значно підвищився (внесено багато мінеральних добрив). (Оскільки було внесено багато мінеральних добрив, урожай значно підвищився. Там, де було внесено багато мінеральних добрив, урожай значно підвищився. Урожай значно підвищився, коли було внесено багато мінеральних добрив).

2. Доповнити повідомлення підрядними реченнями, що вказували б на причину сказаного.

Розвідників представили до нагороди (тому що вони добули важливі відомості; бо вони успішно виконали надзвичайно складне завдання; оскільки у полоненого офіцера виявилися надзвичайно важливі документи).

3. Ввести у речення такі вказівні слова, які вимагали б його доповнення підрядними реченнями різного виду. Завершіть кожне речення.

Ми зустрілися біля стадіону.

(Ми зустрілися біля стадіону тому, що хотіли разом подивитися футбольний матч; Ми зустрілися біля того стадіону, що недавно появився на околиці міста; Ми зустрілися біля стадіону тоді, коли змагання вже наближалися до кінця; Ми зустрілися біля стадіону для того, щоб подивитися цікаві змагання).

4. Доповнити дане речення підрядним двоскладним і підрядним односкладним того ж виду.

До школи він приходив за півгодини до початку занять (щоб провести з учнями фіззарядку; щоб учні могли погратися в спортивному залі). Бригада повернулася з поля (коли вже смеркало, коли вже настав вечір).

Такі і подібні завдання варто давати під час опрацювання всіх видів складнопідрядного речення.

Та доповнювати можна не тільки прості речення, утворюючи двокомпонентне складнопідрядне речення. Так же можуть бути утворені й багатокомпонентні складнопідрядні речення, складні речення з сурядністю і підрядністю, з сполучниковим і безсполучниковим зв'язком. Вихідним матеріалом при цьому послужать будь-які складні речення — складнопідрядні, складносурядні, безсполучникові. Додаючи до них третю предикативну частину, одержимо основні конструкції — речення з однорідною та неоднорідною (паралельною) підрядністю, з послідовною підрядністю, з сурядним, підрядним чи безсполучниковим зв'язком. Візьмемо, наприклад, складне речення: *Колгоспники зібрали високий урожай, бо виконували всі вимоги агротехніки*. Приєднуючи ще одну предикативну частину, одержимо чотири конструкції:

1. Колгоспники зібрали високий урожай, бо виконували всі вимоги агротехніки, бо кожен працював з почуттям відповідальності за загальну справу. 2. Хоч погодні умови були несприятливі, колгоспники зібрали високий урожай, бо виконували всі вимоги агротехніки. 3. Колгоспники зібрали високий урожай, бо виконували всі вимоги агротехніки, про які раніше нерідко забували. 4. У цьому році підвищилась продуктивність праці, колгоспники зібрали високий урожай, бо виконували всі вимоги агротехніки.

Виконання таких вправ можна організувати по-різному. Найлегше для учнів — приєднувати до складного речення просте, наведене вчителем. Учні самостійно чи шляхом колективного пошуку встановлюють характер смислового зв'язку, знаходять слово, від якого підрядне речення має залежати, питання, на яке воно може відповідати, добирають засоби вираження цього зв'язку. Так, у першому випадку запропонуємо приєднати до складнопідрядного речення просте: *Кожен працював з почуттям відповідальності за доручену справу*. Учні з'ясовують, що це речення

розкриває одну з причин одержання високого врожаю, а тому воно може стати підрядним реченням причини, однорідним до того, яке є вже у складнопідрядній конструкції, і відповідатиме на те ж питання ч о м у?

У другому випадку, приєднуючи просте речення *Погодні умови були несприятливі*, учні вкажуть, що зміст його ніби суперечить змістові головного речення, отже, тут маємо відношення допустовості, і для з'єднання речень слід використати сполучники *хоч, незважаючи на те, що*.

У третьому — пропонуємо приєднати речення *Про вимоги агротехніки раніше нерідко забували*. Помітивши, що група слів у ньому (слово *вимоги* із залежними від нього членами речення) наявна у реченні, яке підлягає поширенню, учні встановлюють можливість заміни цієї групи слів займенником, що виражає означальні відношення: *вимоги, про які раніше нерідко забували*.

У четвертому — з'ясуємо наявність двох повідомлень (*продуктивність праці підвищилась, колгоспники зібрали високий урожай*), між якими може бути або сполучник *і*, або ж безсполучниковий зв'язок.

У ході цієї роботи зосереджуємо увагу на синонімічних засобах вираження смислових зв'язків. Так, у другому варіанті можливі два способи приєднання простого речення: крім допустового, ще й сурядний зв'язок за допомогою протиставного сполучника *але*: *Погодні умови були несприятливі, але колгоспники зібрали високий урожай*.

Усі ці види роботи не обов'язково використовувати на одному уроці, їх можна розподілити між окремими темами (складне речення з кількома підрядними, складне речення з сурядністю і підрядністю). Крім того, систематизуючи й узагальнюючи виконану роботу, можемо в одній конструкції зосередити всі способи доповнення.

Складнішим є доповнення речень за схемою і запитанням. Аналізуючи речення, учні накреслюють його схему, а потім знаходять можливість приєднати до нього ще одну частину, встановлюють смислові зв'язки, добирають сполучники чи сполучні слова, конструюють потрібний вислів. Так, у реченні *Хоч минуло небагато років, село невпізнанно змінилося* можемо доповнити і головну, і підрядну частини. У головній частині можемо уточнити, про яке саме село йдеться, додавши підрядне речення, що відповідало б на питання *яке?* (*Хоч минуло небагато років, село, яке було дуже зруйноване під час війни, невпізнанно змінилося*). У підрядній частині можна вказати час, від якого лічимо минулі роки, за допомогою речення, що відповідає

на питання з якого часу? відколи? (*Хоч минуло небагато років відтоді, як востаннє я приїжджав сюди, село невпізнанно змінилося*). При нагоді згадуємо про наявність синтаксичних синонімів і можливість висловлення цього ж змісту за допомогою поширеної обставини: (*Хоч минуло небагато років з часу мого останнього приїзду сюди, село невпізнанно змінилося*).

Якщо завдання виконувалось самостійно, під час перевірки з'ясуємо не лише правильність доповнень, але й можливість поєднання їх в одній конструкції: *Хоч минуло небагато років, як востаннє я приїжджав сюди, село, яке було зруйноване під час війни, невпізнанно змінилося*.

Звертаємо увагу на немилозвучність внаслідок уживання сполучника *як* і сполучного слова *який*, знаходимо можливість синонімічної заміни останнього сполучним словом *що*.

Доцільно підкреслити, що конструкція допускає даліше розгортання, уточнення змісту думки. Так, можемо одною чи кількома предикативними частинами вказати, у чому ж полягають зміни, що відбулися в селі. Найкраще використати безсполучниковий зв'язок: *... змінилося: з'явилися просторий сільмаз, будинок культури і триповерхова школа, вирости цілі вулиці нових чепурних будиночків, зашумів кронами яблунь і груш молодий колгоспний сад*.

Прийоми виконання цієї роботи можуть бути різноманітні. Пропонуючи складне речення, вчитель може вказати, на які питання повинні відповідати приєднані частини, навести схему, якій має відповідати остаточно конструкція, запропонувати учням самостійно знайти можливості для дальшого уточнення змісту вислову і реалізувати їх.

Знаючи, на яке питання повинно відповідати приєднане до складної конструкції підрядне речення, учень встановить його вид, зможе знайти слово, від якого ставиться питання, дібрати засоби зв'язку. Питання, таким чином, одночасно визначає межі пошуку і гарантує успішне виконання завдання. Коли пропонуємо схему будови шуканої конструкції, не вказуючи смислових зв'язків між її елементами, перед школярами відкривається ширший простір для творчої роботи — адже часто одне і те ж речення можна пояснити не одним, а кількома підрядними, що виражають різні логічні зв'язки і відношення. Наприклад, речення *Жнива було проведено швидко й організовано, і в селі влаштували Свято врожаю* можна доповнити такими:

1. Як і планувалось, жнива було проведено швидко й організовано, і в селі влаштували

Свято врожаю, яке давно вже стало традиційним. 2. Хоч погода і не сприяла цьому, жнива було проведено швидко й організовано, і в селі влаштували Свято врожаю, щоб відзначити трудову перемогу. 3. Жнива було проведено швидко й організовано, як ніколи раніше, і в селі влаштували Свято врожаю, бо у ньому — підсумок цілорічної напруженої праці хліборобів.

Найбільше вигадки й ініціативи учнів потребують завдання на самостійне розширення речень. Тут і зміст, і логічні зв'язки, і сполучники, і кількість предикативних частин будуть, звичайно, різними.

Отже, плануючи такі вправи, вчитель може іти від простого до складнішого, якщо застосовують колективні форми роботи або ж враховують можливості кожного учня при індивідуальному виконанні завдань за картками.

Подібним способом можна приєднати нові предикативні частини до будь-якого складного речення.

Особливу увагу варто звернути на доповнення складно-підрядного речення кількома підрядними реченнями, однорідними з наявним: *Якщо ти щоденно готувався до уроків, то ніякого екзамену тобі не треба боятися. (Якщо постійно твоєю ціллю було знання, а не оцінка; якщо тобі розкривали свої таємниці науково-популярні фільми і книги).*

Нанизування кількох однотипних препозитивних підрядних речень, що залежать від головного, дає конструкцію, що має виразне експресивне забарвлення, — період. Практичне оволодіння цим способом увиразнення мовлення дуже бажане.

Заслуговує уваги й те, що кожна позиція в структурній схемі речення може бути заміщена не тільки підрядним реченням, але й складною конструкцією: *Я переконався, що... (село змінилося; село змінилося, і люди стали невпізнаними; село, в яке я знову приїхав, змінилося; хоч минуло небагато часу, село змінилося; село змінилося: виросло багато нових будинків).*

Варто запропонувати і вправи такого типу: до кожного з однорідних членів речення додати залежне від нього підрядне речення, звернути увагу на інтонацію, з якою вимовляється речення такої структури:

У пам'яті знову зринула сільська вулиця, сусідський садок, вигін край села — усе, що було зв'язане з таким далеким уже дитинством. — У пам'яті знову зринула сільська вулиця, на якій не раз доводилось місити босими ногами густу, в'язку грязюку; сусідський садок, що так і ма-

нив рум'янобокими яблуками, але все залишався далеким і недоступним; вигін край села, де з задоволенням ласували соковитою травою віддані під його опіку телята,— усе, що було зв'язане з тим далеким уже дитинством.

Такі вправи переконливо покажуть учням, як додавання підрядних частин збагачує зміст висловлення, формуватимуть уміння вживати складні речення з метою якнайточнішого вираження думки.

**Розширення
зв'язних
висловлювань.**

Здатність розгорнути висловлену вже думку, викласти зміст більш докладно належить до найважливіших умінь, що знаходить застосування у різних сферах мовного спілкування. Готуючись до виступу на зборах, пишучи шкільний твір чи статтю до газети, ми завжди думаємо, якого обсягу має бути наше висловлювання, в якому вигляді воно буде найбільш зрозумілим і переконливим для адресата. Тому в загальній системі підготовки до продукування власних висловлювань слід приділити увагу й формуванню цього вміння.

Ускладнює виконання цього завдання те, що ця робота безпосередньо не пов'язується з жодною програмовою темою. Місце їй, очевидно, на уроках розвитку зв'язного мовлення, передусім у процесі підготовки до написання та аналізу і вдосконалення виконаних уже письмових робіт.

Розширення висловлювань може здійснюватися в двох напрямках: деталізація, уточнення вже сказаного і введення в текст нової, логічно пов'язаної з його змістом інформації. Візьмімо, наприклад, речення *На виставці учнівської творчості представлено багато гарних робіт*. Воно цілком завершене і граматично, і за змістом. Без будь-яких ускладнень сприймається висловлене в ньому повідомлення. І все ж така інформація здебільшого не задовольнить адресата: У нього виникне питання: які ж роботи було експоновано? Доповнити сказане можна по-різному. Наприклад, так: *На виставці учнівської творчості представлено багато гарних малюнків, вишивок, інкрустацій*. Повідомлення стало конкретнішим внаслідок заміни слова широкої семантики *роботи* рядом вузких за значенням. Та є й інші варіанти: *На виставці учнівської творчості представлено багато гарних робіт. Тут і малюнки, і вишивки, і інкрустації. Окремий куточок відведено під вироби з пластиліну*. Тут наступні речення уточнюють, конкретизують зміст першого і, отже, роблять повідомлення більш містким. Однак і такий зміст може виявитися недостатнім. Чи не цікаво адресатові дізнатися, що зображене на ма-

люнках, на чому і якими фарбами їх виконано, хто автори цих робіт? Усю цю інформацію вже не вдасться вмістити в одному реченні. Доведеться про кожен вид робіт повідомити в кількох зв'язаних між собою реченнях, що разом становитимуть складне синтаксичне ціле. Такі тематично об'єднані групи будуть більшими чи меншими, залежно від того, наскільки вичерпною хоче мовець зробити інформацію. Так, після першого вступного речення можливі варіанти:

I. Особливо багато малюнків. На них учні здебільшого відтворюють красиві куточки села.

II. Особливо багато малюнків. Виконані вони і кольоровими олівцями, і фломастерами, і акварельними та олійними фарбами. Крім пейзажів рідного краю (таких найбільше), є тут і жанрові сценки, і портрети, і ілюстрації до художніх творів.

III. Особливо багато малюнків. Першокласники користувалися кольоровими олівцями і фломастерами. А старші виявили й уміння користуватися фарбами — акварельними і навіть олійними. Увагу авторів привертають чарівні куточки рідного села та його околиць. Ось малюнок «Ранкова вулиця» Колі М., «Над тихим плесом» Наді П. Та є й інші сюжети: учні малюють портрети своїх товаришів і подруг, ілюстрації до художніх творів.

Так само розгортаються й інші елементи повідомлення — про вишивки, інкрустації. Очевидно, вже недоречно буде записувати всі речення підряд — доведеться кожному тематично пов'язану групу речень виділяти в окремий абзац. Коли ж виклад кожної з намічених частин повідомлення виявиться дуже громіздким, у кожній з них доведеться вичленовувати ще дрібніші елементи і виділяти їх в окремі абзаци. Так, ґрунтовно можна розповісти про жанрові сценки, про ілюстрації до художніх творів і т. п.

Іноді доцільно запропонувати учням розгорнути стислу газетну інформацію про відомі їм події — футбольний матч на міському стадіоні, огляд художньої самодіяльності, допомогу колгоспові у збиранні врожаю тощо.

Добрим матеріалом для такого поширення тексту є фрагменти з учнівських творчих робіт. Якщо, наприклад, у творі про свою школу учень опише класні кімнати, спортивний зал, майстерні, можна порадити, щоб — для повноти картини — розповів ще й про вестибюль і коридори, їх

оформлення. Якщо в описі навчального кабінету буде сказано, що тут є два стенди, треба буде, очевидно, додати, який матеріал вміщений на них; повідомлення про участь піонерського загону у суботнику варто доповнити вказівкою на те, яку роботу виконували піонери, хто як працював, що зроблено.

Робота над розширенням тексту є складовою частиною системи підготовки до зв'язного висловлювання, пов'язується з роботою над осмисленням теми, складанням плану, добору фактичного і мовного матеріалу.

Нехай, наприклад, треба розповісти про такий факт: Хлопчик врятував пташеня, яке випало з гнізда. Оформлення буде здійснюватися в такій послідовності: питання, які слід висвітлити, — повідомлення про основні факти — розгорнута розповідь:

1. Ластів'яче гніздо.	Над вікном у будинку було ластів'яче гніздо.	Над вікном будинку ластівки виліпили гніздо. Незабаром у ньому з'явилися пташенята.
2. Нещастя.	Одного разу з гнізда випало пташеня.	Одного разу трапилося нещастя. Пташеня випало з гнізда. Воно безпорадно лежало на землі і жалібно пищало.
3. Порятунк.	Петрусь підняв його і поклав у гніздо.	Петрусь пожалів пташеня. Він підняв його і відігрів. А потім приставив драбинку, підліз до гнізда і поклав туди пташеня.
4. Радість пташок.	Ластівки кружляли навколо гнізда і радісно щебетали.	Навколо гнізда кружляли дві ластівки. Побачили пташеня знову в гнізді і радісно защебетали. Петрусеві здалося, що пташки йому дякують.

Поступове розгортання тексту можна здійснювати колективно. Такий прийом доцільно застосувати у молодших класах, на перших етапах ознайомлення із закономірностями зв'язного мовлення.

В подальшому подібне розгортання тексту можна практикувати під час підготовки до твору-роздуму; до характеристики персонажа з художнього твору.

В результаті такої роботи в учнів формується чітке уявлення про взаємозв'язок між темою, планом, тезами і остаточним докладним текстом, про різницю між стислим і розгорнутим викладом змісту. Уміння розгортати текст особливо необхідне для усних висловлювань — відповідей на екзаменах, публічних виступів. Той, хто ним володіє, вже не відчуватиме потреби в дослівному записі майбутнього висловлювання: орієнтуючись на розгорнутий план або тези, він зможе вільно викладати свої думки, що знач-

но посилює дієвість усного мовлення. Для нього не буде й труднощів у висвітленні теми і реалізації плану при письмовому викладі.

Згортання мовних одиниць

Як відомо, у мові діють дві протилежні тенденції — тенденція до максимальної точності і повноти висловлення і тенденція до стислості. І мовцеві завжди потрібно вміти знаходити варіант, оптимальний для конкретних обставин мовної комунікації. Якщо, скажімо, художній опис якогось об'єкта, емоційна розповідь про певні події допускають деякі мовні надмірності, то формулювання правила, військова команда, телефонна розмова, текст телеграми мусять бути гранично лаконічними.

Працюючи над мовою художніх творів, письменники дуже часто вдаються до скорочення вислову, вилучаючи слова, що несуть незначне смислове навантаження. Ось три приклади із творів М. Коцюбинського (у дужках вказані вилучені слова): 1. *Непорушно стоять (сонні) дерева, загорнені в сутінь, рясно вкриті краплистою росою.* Наявність слів *сутінь* і *непорушно* робить слово *сонні* зайвим. 2. *Василько з батьком підійшли до ялинки [і стали].* Раз уже підійшли, то мусили ж зупинитися. 3. *Він [Василько] не міг бачити того пенька... того місця, де за хвилину перед цим стояла його ялинка, і почав нагортати [ногами] снігу на пеньок.* І не так важливо, як саме нагортав; та й навряд чи став би нагортати руками. 4. *Щедро субсидійовані дєрвіші жовто-блакитного націоналізму стріляли народові в спину, [як це роблять бандити], але впливу на народ і підтримки народу вони ніколи не мали (Я. Галан).* І без порівняння ясно, що дії — бандитські.

Які ж об'єктивні можливості надає мова для «ущільнення» наших висловлювань? Передусім це наявність різних за обсягом семантичних відповідників у лексичній і граматичній системах мови. До них можемо віднести словосполучення і слова *шахова дошка — шахівниця*, *стати причиною — спричинитися*, сполучення слів і складне слово (*переговори між Угорщиною і Польщею — польсько-угорські переговори*, *половина села — півсела*), сполучення і аббревіатура (*педагогічний інститут — пединститут*, *партійний комітет — партком*, *вищий учбовий заклад — вуз*), аналітичні і синтетичні морфологічні форми (*найбільш докладно — найдокладніше*, *буду розглядати — розглядати*), неоднакові за кількістю звукових компонентів від-

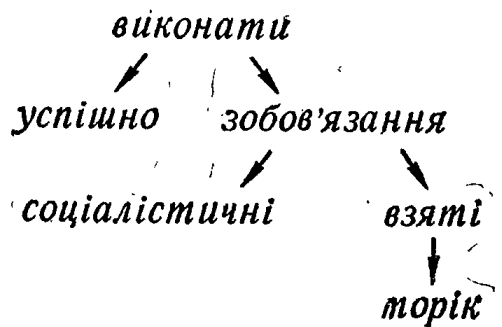
мінкові закінчення (*Іванові — Івану, у другому — у другім*), варіанти інфінітива (*працювати — працювать*), прислівникові суфікси (*по-українському — по-українськи*), варіанти прийменників (*уві сні — у сні*), часток (*же — ж, би — б*), синонімічні сполучники (*незважаючи на те, що — хоч; у зв'язку з тим, що — бо*). Більш і менш розгорнуті способи висловлення певного змісту знаходимо і між синтаксичними одиницями: складений і простий присудок (*працював учителем — вчителював, почав говорити — заговорив*), обставини, виражені прийменниково-іменниковими сполученнями і прислівниками (*з радістю — радо*), підрядні речення і відповідні члени речення (*коли я читаю — читаючи*), сполучникові і безсполучникові складні речення (*Прийдеш — поговоримо. — Коли прийдеш, то поговоримо*) тощо.

Виявом тенденції до скорочення вислову є поява нових словосполучень (*завод по ремонту автомобілів — авторемонтний завод, зобов'язання, взяті колективом — зобов'язання колективу*), в тому числі типу *Олімпіада-80* (замість *Олімпіада 1980 року* чи навіть *Олімпіада, що відбулася в 1980 році*), *абітурієнти-83* (*абітурієнти 1983 року*). На можливість заміни одного з таких елементів іншим (в тому числі й розгорнутого більш стислим), на критерії вибору було вказано в попередніх розділах. Але, звичайно, цього не досить для досягання стислості висловлювань. Нерідко виникає потреба застосувати й інші способи скорочення. До них належать: 1) узагальнення змісту кількох елементів в одному; 2) пропуск другорядних, семантично менш важливих компонентів.

Практичну роботу над скороченням мовних одиниць можна почати зі складних словосполучень, перетворюючи їх у прості: *випустити стінну газету — випустити стіннівку; піти в книжковий магазин — піти в книгарню, відібрати у ворога зброю — обеззброїти ворога*. Як бачимо, інформацію, передану двома словами, виражаємо одним.

На прикладі складних словосполучень показуємо і скорочення шляхом вилучення другорядних елементів. У складному словосполученні *успішно виконати взяті торік соціалістичні зобов'язання* головними носіями інформації є стрижневе слово *виконати* і керований ним компонент *зобов'язання*. Інші ж можуть бути скорочені як такі, що не є інформативно необхідними: з самого контексту висловлювання, до якого ввійде словосполучення, буде видно, що йдеться про зобов'язання соціалістичні, з попередніх фрагментів може бути відомо, коли саме їх було взято,

слово *успішно* суттєвого семантичного навантаження не несе. Використовуючи структурну модель, легко показати, що скоротити можна лише кінцеві елементи у ланцюжку зв'язаних між собою слів:



Тут допустима більша чи менша міра згортання = вилучення одного, двох, трьох чи чотирьох слів. Якщо пропускати одне слово, то це може бути *успішно*, *соціалістичні*, *торік*. Можна опустити їх усі: *виконати взяті зобов'язання*. А слово, що стоїть у середині ланцюжка, може бути пропущене лише разом з тим чи тими, що залежать від нього: *успішно виконати соціалістичні зобов'язання*. Особливо виразно це видно при скороченні словосполучень з послідовним зв'язком слів: *розповіді* → *про подвиги* → *партизанів* → *Ровенщини*. Поелементне скорочення можна провести єдиним способом: опускаючи щоразу кінцевий член словосполучення. У тих випадках, коли маємо кілька слів, залежних від одного, пропускати можемо будь-яке з них: *новий декоративний посуд з кераміки* → *новий посуд з кераміки*; *декоративний посуд з кераміки*; *новий декоративний посуд*. Коли ж одне слово залежить від кількох (*нові книжки, газети, журнали*), пропустити без суттєвої зміни змісту можна лише його (*нові*).

Поряд з такими суто технічними вправами можуть бути рекомендовані і більш складні, наприклад, зв'язані з вибором тих словосполучень, у яких допустимі скорочення. Скажімо, з подібних на перший погляд словосполучень *зміст цікавого фільму і хлопець високого зросту* скоротити можна лише перше (*зміст фільму*), бо компонент *високого зросту* у другому словосполученні нерозкладний: не можна пов'язати *хлопець зросту*, адже головним носієм семантики є слово *високого* (тут можна скоротити вираз шляхом узагальнення змісту обох компонентів: *високий хлопець*).

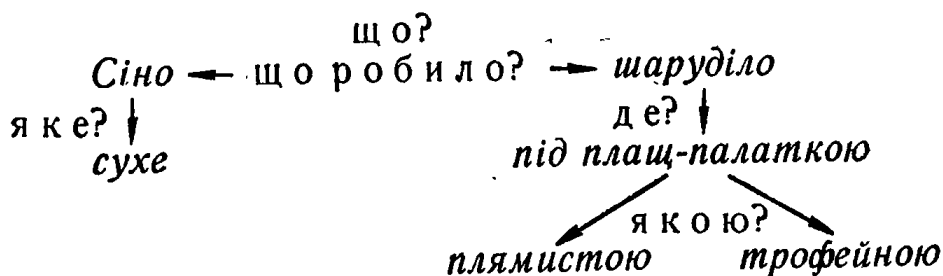
Якщо такі спостереження і вправи проводяться на матеріалі завершених речень, то в ході їх можна показати, що скороченню може перешкоджати виконання певним словосполученням функції одного члена речення. У речен-

ні *В селищі нема багатоповерхових будинків* не можна із складного словосполучення *нема багатоповерхових будинків* вилучити слово *багатоповерхових*, бо в реченні додатком виступає словосполучення: *нема чого? багатоповерхових будинків* (вислів *у селищі нема будинків* позбавлений змісту).

Різноманітні й способи скорочення речень.

Як і в словосполученнях, тут можливий пропуск менш важливих для висловлення думки елементів.

Ця вправа нерозривно пов'язана з умінням аналізувати речення, будувати його структурну схему. Адже вилучати можна не будь-який член речення, а тільки крайній у ланцюжку синтаксичних зв'язків. Так, у реченні *Під плямистою трофейною плащ-палаткою шаруділо сухе сіно* (Л. Первомайський) маємо такі синтаксичні зв'язки:



Тут, крім граматичної основи — підмета і присудка, є чотири другорядні члени речення, але будь-який з них пропустити не можна. Зокрема, не можна скоротити обставину місця *під плащ-палаткою*, від якої залежать два означення. Натомість будь-яке з означень може бути пропущене. Це позначиться лише на змістовому діапазоні речення, але не зашкодить його завершеності і комунікативній спрямованості. Якщо не було б потреби вказувати одну чи кілька із наведених ознак предметів, ми мали б речення: *Під плямистою трофейною плащ-палаткою шаруділо сіно. Під плямистою плащ-палаткою шаруділо сухе сіно. Під трофейною плащ-палаткою шаруділо сухе сіно. Під плащ-палаткою шаруділо сухе сіно. Під плащ-палаткою шаруділо сіно.*

Поступове згортання синтаксичної конструкції дозволяє побачити, що скорочувати речення можна лише до тієї межі, за якою втрачається його інформативність. Далеко не завжди кінцевим пунктом скорочення може бути граматична основа речення: часто у реченні виявляються необхідними і другорядні члени, без яких речення не виражатиме думки. Так, у реченні *Майже всі учні сьомого кла-*

су добре виконують складні обчислення можемо провести таке поступове згортання:

Учні сьомого класу добре виконують складні обчислення.
Учні добре виконують складні обчислення.
Учні виконують складні обчислення.
Учні виконують обчислення.

Пропуск самого числівника можливий лише тоді, коли з ширшого контексту відомо, про який клас йдеться (*учні класу...*). Хоч у реченні залишається прямий додаток обчислення, його пропускати не можна: підмет і присудок у даному випадку думки не виражають, бо перехідне дієслово-присудок вимагає після себе назви предмета, на який переходить дія.

Така робота дає усвідомлення того, що граматична основа та інформативний мінімум речення не завжди збігаються, привчає аналізувати і власні висловлювання з погляду їх смислової завершеності.

Скороченню можуть підлягати не тільки другорядні члени речення, а й усі ускладнюючі елементи. Ту конструкцію, яку ми одержали, добиваючись максимальної інформативності речення, можна поступово спрощувати, скорочувати, зводити до мінімуму (якщо ситуація мовлення дозволить обмежитись таким мінімумом).

Отже, вправа на пропуск елементів речення може мати суто ілюстративне призначення. Однак їй неважко надати і мовленнєвого, комунікативного характеру. Адже скорочення кількості членів речення у практиці зумовлюється і тим, що не завжди всі вони виявляються необхідними. Виходячи з цього, сформулюємо й навчальні завдання: вилучити члени речення, без яких легко обійтись:

Найвищої якості виноград, привезений з Криму (виноград з Криму). Всім сподобався будинок лісництва, розташований на березі дзвінкоголової гірської річки (...будинок лісництва на березі...). Обрано президію для проведення зборів (...президію зборів).

Інформативно зайвими виявляються і підрядні речення:

Гості, що приїхали зі столиці, цікавилися життям колгоспників.— Гості зі столиці цікавилися життям колгоспників. Діти залишилися після уроків, щоб провести збір загону.— Діти залишилися після уроків на збір загону.

Своєрідним згортанням є й усунення т. зв. «розщеплення» присудків, що набуло значного поширення у діловому

мовленні, у мові газет: *дав обіцянку — пообіцяв, зробив зауваження — зауважив, відчув радість — зрадів.*

Якщо при поступовому згортанні речення з пропуском тих чи інших членів або ускладнюючих елементів необхідно було щоразу вдаватися до аналізу змін в його інформативній місткості, то тут, навпаки, доводиться зосереджувати увагу на тому, що пропуск на обсяг інформації не вплинув, на сприйнятті думки не позначився, скорочення кількості слів не завдало жодної шкоди, тобто було доцільним. Такий аспект спостережень привчає учнів оцінювати, яке навантаження несе слово в реченні, аналізувати з цього погляду текст і, помічаючи не обов'язкові для контексту елементи, усувати їх.

Вдячним матеріалом для такої роботи є спеціально підготовлений діалог, що складається із логічно пов'язаних між собою повних реплік, на зразок:

- Де ти побував під час літніх канікул?
- Під час літніх канікул я побував у Криму.
- Де саме у Криму ти був?
- Я був у піонерському таборі «Артек».
- Що тобі там найбільше сподобалося?
- Найбільше мені сподобалися чудові кримські парки.
- А море хіба тобі не сподобалося?

З'ясовуючи, які з елементів кожної репліки не є інформативно необхідними, учні надають діалогові природної форми:

- Де ти побував під час літніх канікул?
- У Криму.
- Де саме?
- В «Артеку».
- І що тобі там найбільш сподобалося?
- Чудові кримські парки.
- А море?

Якщо за основу повних реплік узяти діалог з якогось художнього твору, то потім можна зіставити згорнутий варіант з авторським.

Так же доцільно побудувати двокомпонентні складні речення з повторенням якогось члена в обох частинах: *Його старший брат працює механізатором, а сестра його працює дояркою. Дуже гарно виступав хор і дуже гарно співали солісти.* Надання реченню нормального вигляду (*Його старший брат працює механізатором, а сестра — дояркою. Дуже гарно виступав хор і співали солісти*) готуватиме учнів до усунення подібних недоліків у текстах письмових робіт.

Проте згортання синтаксичних структур, скорочення кількості слів у фразі не може мати суто граматичного аспекту. Суть справи полягає не тільки в тому, чи можна скоротити певний компонент речення; необхідно ставити питання і про стилістичну доцільність такої операції. Згадаймо знамените «Плачуть голі дерева, плачуть солом'яні стріхи, вмивається сльозами убога земля...» Зміст не змінився б, якби було сказано «Плачуть голі дерева, солом'яні стріхи і убога земля...», але скільки втратила б фраза у своїй поетичності, емоційності, виразності! Таку ж емоційно-експресивну функцію можуть виконувати й повторювані означення при однорідних підметах чи додатках, повторювані обставини при кількох дієсловах.

Тому завдання для таких вправ доцільно формулювати так: «У наведених реченнях пропустіть, де можна, повторювані слова. Поясніть, чому деякі висловлювання скорочувати недоцільно».

У зв'язку з такими спостереженнями варто звернути увагу і на речення типу *Нехай ні жар, ні холод не спинять вас* (І. Франко). *Ні вдень, ні вночі не спадає трудовий ритм заводу*. Поєднання антонімів тут надає однорідним членам семантичної спаяності, значення, близького до того, що було б виражене одним словом: *Нехай ніщо вас не спинить, Ніколи не спадає трудовий ритм заводу*. Але, при тотожності висловленої інформації, другі з наведених варіантів незрівняно бідніші з погляду емоційності, експресивності. Тому, звичайно, згортання у таких випадках було б псуванням.

Заслугове на увагу і пропуск не обов'язкових службових частин мови — прийменників і сполучників: *На заводах і на фабриках міста розгорнулося змагання на честь ювілею країни.— На заводах і фабриках міста... У школі відбулися олімпіади і з математики, і з фізики, і з хімії.— ...олімпіади з математики, фізики і хімії.*

При виконанні такої роботи теж треба активізувати мислення учнів, зосередити їх увагу на тому, чи можливий і чи доцільний у кожному конкретному випадку пропуск прийменника. Пропуск неможливий, якщо 1) прийменники не однакові: *в колгоспах і на заводах...* 2) прийменникові конструкції дуже розгорнуті, що може ускладнити сприймання смислових відношень; 3) останній з однорідних членів речення має узагальнюючий характер: *У музеї Я. Галана часто бувають юнаки і дівчата зі шкіл і профтехучилиць, з усіх навчальних закладів міста*. Пропуск небажаний, якщо він веде до зниження емоційності вислову: *Пар-*

тія бореться за підвищення добробуту трудящих, за зміцнення дружби, за мир у всьому світі. (Газ.)

Подібні вправи і спостереження можна виконати і на матеріалі конструкцій з повторюваними сполучниками при однорідних членах речення і однорідних підрядних реченнях.

Об'єктом згортання може бути і текст. Власне, на текстовому рівні найвиразніше виявляється комунікативний характер такої роботи. Адже про будь-яку подію можна розповісти і стисло, і більш докладно, нерідко доводиться мовцям (наприклад, у видавничій практиці) скорочувати зв'язне висловлення до встановленого обсягу. На рівні тексту також застосовуються два способи — пропуск другорядного і узагальнений виклад потрібного змісту. Вчити учнів виконувати такі операції (місце їх — підготовка до написання переказів і творів та уроки аналізу письмових робіт) найкраще на матеріалі абзаців, вилучених із знайомого учням тексту, причому таких, що містять синтаксичну одиницю вищого рівня — складне синтаксичне ціле, тобто кілька зв'язаних між собою речень, які висвітлюють певну мікротему. В таких абзацах, як правило, є одне інформативно повнозначне (т. зв. автосемантичне) речення, інші ж уточнюють, доповнюють, ілюструють те, що висловлене в ньому. При необхідності скорочення тексту окремі з цих речень або й усі можуть бути опущені. Так, в абзаці *Ураз побачив дівчину, що бігла півцем назустріч. Ногами землі не торкалася. Зелена хустина зсунулася з голови, затріпотіла на вітрі й злетіла долу, мов передчасно збитий листок. А дівчина знай поспішала* суть повідомлення стає зрозумілою з першого речення, і воно мусить бути збережене. Всі інші речення на сприймання суті подій впливають набагато менше, жодне з них не можна назвати інформативно необхідним. Їх роль — уточнити, деталізувати вже сказане.

На таких невеличких уривках добре показати й небажаність багатослів'я, що виявляється в наявності слів, які не несуть ніякого інформативного і стилістичного навантаження. Наприклад, в абзаці *Того дня ланка, очолювана Героїнею, вперше прийшла сюди започаткувати останній, завершальний акорд цілорічної турботи про солодкий цукор. Прийшла збирати корені. (Газ.)* надто вже відчувається штучний пафос. *Започаткувати акорд турботи* — звичайне словесне брязкальце без будь-якого змісту, а *солодкий цукор* — просто мовна помилка. Зміст же чудово вкладається в таке, наприклад, речення: *Того дня ланка*

Героїні почала збирання цукрових буряків. Розуміється, словесне пустодзвонство слід відрізнати від образності, поетичності вислову. На яблуні пахучій медову взятку рій бере. (М. Рильський) не можна звести до інформативного *Бджоли збирають з квітів яблуні мед* — безслідно зникає художній образ. Згортання тексту, отже, вимагає значної аналітичної роботи мислення.

Такі вправи проводяться і на матеріалі завершених висловлювань, і навіть на етапі підготовки до письмових робіт.

Згортання зв'язного висловлювання неодмінно має починатися з членування тексту на частини, з встановлення змісту кожної з них, тобто зі складання плану (незалежно від того, записується цей план чи ні). Тільки в цьому випадку можна бути певним, що буде передано всі найважливіші відомості. Розглянемо приклад:

Мужній вчинок.

Діти з'їжджали з крутого берега річки на санчатах і лижах. А лід уже почав підтавати. І ось один хлопчик провалився у воду. Намокла одежа потягнула вниз. Розгублено дивилися хлопчики на товариша, який потрапив у біду. Ще кілька хвилин — і трапилось би непоправне. Та до потопаючого кинувся якийсь хлопчина. Схопив за комір, почав тягнути з ополонки. Лід тріснув, рятівник сам опинився у воді. Здається не ймовірним, що в цій ситуації в хлопчини вистачило сил вибратися з товаришем з води. На урочистій лінійці у школі першокласникові Саші Наговіцину було оголошено подяку за мужність.

Перш ніж скорочувати текст, слід з'ясувати, як розгортаються події: один хлопчик провалився у воду, другий кинувся на допомогу і врятував товариша, сміливому хлопчикові оголошено подяку. Це ті факти, що становлять кістяк розповіді, їх обов'язково треба зберегти.

Після цього можна приступити до скорочення. Перший епізод можна висвітлити більш або менш стисло:

Один хлопчик провалився у воду. Один з хлопчиків, які гралися над річкою, провалився у воду.

Як бачимо, в першому варіанті взято, та й то не повністю, найголовніше щодо змісту речення (вилучення другорядного). У другому до найголовнішого речення введено додаткові відомості з інших речень (узагальнення, синтез відомостей). Другий епізод також допускає варіанти, наприклад:

Його товариш кинувся на допомогу і, хоч сам викупувався в ополонці, врятував потопаючого.

Саша Наговіцин не розгубився, кинувся на допомогу. Хоч він сам опинився в крижаній купелі, але товариша врятував.

І в першому, і в другому варіанті маємо скорочення за допомогою узагальнення фактів, об'єднання в одному реченні важливих повідомлень, які були висловлені в кількох, тільки міра такого узагальнення не однакова.

У завершальній частині можна пропустити лише окремі слова:

На шкільній лінійці першокласни- За це сміливому першокласникові
кові Саші Наговіцину оголошено оголошено подяку.
подяку за мужність.

Деякі формальні зміни (наприклад, перенесення імені хлопчика з третього абзаца в другий і зв'язана з цим зміна слів у кінцевій частині) зумовлені намаганням уникнути повторів (*один з хлопчиків, один з його товаришів* тощо).

Таке скорочення зв'язного висловлювання є доброю підготовкою до написання стислих переказів.

Заслуговує на увагу скорочення тексту, до складу якого входять абзаци, функціонально рівнозначні:

Хліб! Скільки б не мали його люди — завжди говорять про нього зі щирою повагою, беруть його до рук трепетно й урочисто.

Ми кажемо «хліб» і згадуємо Великий Жовтень, який скинув владу капіталістів і поміщиків і приніс трудящим людям жадану свободу. Тоді Радянська влада проголосила: хто не працює, той не їсть. Слово «хліб» пов'язане зі словом «праця».

Хліб! І в пам'яті постають блокадні дні Ленінграда. Ворог хотів задушити місто на Неві. Та воно вистояло. Разом зі снарядами і медикаментами, як найдорожче, найпотрібніше, доставляли в героїчне місто хліб.

Хліб! Це — підкорені трудом людей цілинні землі, на яких росла колись тільки ковила. Це звитяжні подвиги героїв праці — комбайнерів, трактористів, сіячів. (*З календаря.*)

Всі три абзаци, що йдуть після вступного, тут рівнозначні.

По-перше, кожен абзац можна згорнути до одного речення, більш чи менш стислого. Тоді матимемо вже не 4 абзаци, а чотири речення.

Люди завжди говорять про хліб зі щирою повагою. Хліб нагадує нам про звільнення Великим Жовтнем людей праці з-під влади поміщиків і капіталістів. Хліб викликає в пам'яті тяжкі блокадні дні Ленінграда. Хліб — це підкорені людьми пустинні колись цілинні землі.

По-друге, згортання може бути доведено до одного складного речення.

Люди завжди з повагою говорять про хліб, бо він нагадує про звільнення Великим Жовтнем людей з-під влади капіталістів і поміщиків, він викликає у пам'яті тяжкі блокадні дні Ленінграда, він є втіленням подвигу покорителів цілини.

По-третє, основне зі змісту уривка можна вмістити і в простому реченні з однорідними членами.

Зі щирою повагою говорячи про хліб, люди згадують і завоювання Великого Жовтня, і блокадні дні Ленінграда, і подвиги покорителів цілини.

Уміння згортати текст необхідне як у навчанні, так і в інших видах мовної діяльності. Воно знаходить застосування передусім у конспектуванні — стислому викладі змісту прочитаної статті, прослуханої лекції.

Конспектування тісно пов'язане з умінням членувати зв'язний текст на складові частини, з усвідомленням часткового питання, яке висвітлюється в кожній частині, бо тільки сприйнявши думку, яку слід зафіксувати в конспекті, можна приступати до запису. Особливо важко це дається в процесі сприймання усних повідомлень: далеко не всі студенти здатні задовільно законспектувати зміст лекції. Тому необхідною умовою навчання конспектувати є навички тезування.

Тези — це стисло сформульовані основні положення, думки, які автор має намір викласти (або вже виклав) у письмовій чи усній формі. Тези, таким чином, можуть стосуватися як майбутнього, так і готового вже тексту. Для конспектування важливий, звичайно, другий випадок, коли тезування виявляється наслідком усвідомлення змістової структури висловлювання. У цьому разі сукупність тез, між якими, розуміється, мають бути збереженими внутрішні логічні зв'язки тексту, становитиме максимально стислий виклад змісту. Тільки на цій основі можливе більш докладне конспектування.

Покажемо це на прикладі уривка із промови М. І. Калініна на зборах учнів-старшокласників¹, в якому йдеться про найважливіші навчальні предмети. Прочитавши цю частину тексту, ми передусім схоплюємо його структуру, план: 1. Значення російської мови. 2. Значення математики. 3. Значення фізкультури. Потім у кожній з цих частин знаходимо головні думки — тези, які обґрунтовуються промовцем. У конспекті стисло вказуємо і на зміст обґрунтувань.

Тези

І. Треба знати рідну мову: вона допомагає в навчанні і в повсякденному житті.

Конспект

Немає такої науки, для засвоєння якої не потрібне було б знання мов. Знання мови потрібне для висловлення власних думок і почуттів. Мова — це знаряддя для вислов-

¹ Див.: М. І. Калінін про виховання і освіту. К.: Рад. шк., 1983, с. 196—199.

- лення думки, і тому знання її — найосновніше.
- II. Необхідним для молоді предметом є математика. Другий важливий предмет — математика. Вона дисциплінує розум, привчає до логічного мислення. Знаходить застосування у всіх галузях науки і народного господарства (промисловості, будівництві, сільському господарстві і навіть у медицині).
- III. Третій надзвичайно важливий предмет — фізкультура. Нашій країні потрібні здорові люди, умілі трудівники. Здоровими, сильними і витривалими робить людей тренування, загартовування (приклад — життя Суворова). Здоров'я і сила потрібні для захисту Батьківщини. Зрештою, тільки здорова людина може бути щасливою.

Пропускаючи другорядне (наприклад, про почуття, для вираження яких «немає слів», про книгу, рекомендовану учням, тощо) конспект передає найголовніше у змісті промови.

Так само — від тези до конспекту — треба йти і при записі змісту усних висловлювань.

Подібним для конспекту видом згорнутого викладу змісту є реферат. Найбільш суттєва різниця між ними полягає в тому, що конспект допускає певну фрагментарність, його найголовніше завдання — пригадати основні положення та їх аргументування, реферат же має на меті дати початкове уявлення про певну працю чи проблему, тому при всій своїй стислості він мусить відповідати тим вимогам, що ставляться до зв'язного тексту.

Заміна мовних одиниць

Найменшою одиницею, у складі якої доречно виконувати заміни, є слово. Оскільки воно складається з фонем, то, природно, можна заміняти їх одну одною і спостерігати зміни, яких зазнає при цьому семантика слова. Такі вправи великого пізнавального значення не мають, але все ж можуть бути використані для показу смислорозрізняльної функції фонем (по-шкільному — звука). Повною мірою сприяють вони і збагаченню словника учнів (*бик — бук — бак, читати — питати — витати — хитати*).

Вправи на заміну звуків проводяться здебільшого в ігровій формі — розгадування метаграм. При цьому дається значення слова, вказується характер звукової заміни і значення слова, одержаного внаслідок заміни. Учні знаходять і називають обидва слова. Наприклад: слово означає дрібну тварину, а після заміни **б** на **г** — те, по чому

вона стрибає (*білка — гілка*). Здебільшого такі завдання подаються у віршованій формі. Інша характерна форма: через послідовний ряд замін утворити назване слово, наприклад, від початкового слова *коза* — слово *парк*: *коза — кора — кара — карк — парк*. Типовими для ігрових завдань є й формулювання: відведіть козу в парк; знайдіть найкоротшу дорогу з гори на Марс (*гора — горе — море — морс — Марс*).

Цікавою є і вправа, що вказує значення двох слів, утворених внаслідок заміни, орієнтуючись на які, слід назвати задумане слово. Наприклад: після заміни голосного утвориться назва напою, після заміни приголосного — мешканця водойм (задумане слово *рік*: *сік, рак*).

Слово складається і з морфем, і кожна з них також може бути замінена іншою. Залежно від того, яка морфема підлягає заміні, змінюється і застосування вправи. Заміна кореня дає змогу спостерігати слова однакової морфемної будови і часто — одного словотвірного типу: *придорожний — прибережний — присадибний — принагідний*. Заміна префікса чи суфікса дає ряди споріднених слів, дозволяє порівняти їх семантику і стилістичне забарвлення (*заговорити — поговорити — домовити — переговорити; дівчина — дівчатко — дівчисько*). Заміна закінчення приходить до утворення іншої форми слова (*рук-а — руки — рук-ою; вез-у — вез-еш — вез-и*).

Вже з цих прикладів можна бачити, що дидактична цінність таких вправ визначається тим, що проведені заміни не можуть не позначитись на семантиці, структурі чи особливостях функціонування тієї одиниці, до якої входять обидва елементи — замінюваний і використаний для заміни. А якщо так, то самий процес заміни не можна виконувати механічно. Він неодмінно пов'язується з оцінкою і аналізом мовних одиниць, зі стилістичним експериментуванням (особливо тоді, коли заміни здійснюються у зв'язному висловлюванні).

Вправи на заміну можуть бути застосовані під час опрацювання багатьох тем і розділів програми. Оскільки в центрі уваги під час виконання їх завжди перебувають змінні елементи, саме їх характер визначає час і місце застосування вправ.

Найважливішою структурно-семантичною одиницею мови є слово. Воно служить як для найменування предметів, процесів і властивостей, так і для вираження зв'язків і відношень між ними. Тому не може не представляти навчального інтересу те, до яких змін ведуть заміни одного

слова іншим. Такі спостереження можуть стосуватись і повнозначних, і службових частин мови. Але, звичайно, не може стояти питання про заміну будь-якого з наявних слів будь-яким іншим. Змінні елементи спостережуваної конструкції мусять мати певну семантично-граматичну спільність; якщо спільність слів тільки граматична, спостереження наслідків заміни втрачає смисл, оскільки різниця цілком зумовлюється семантичною відмінністю лексем. (Пор.: *Хлопчик купив зошит.*— *Хлопчик купив морозиво;* *Розповідь була дуже цікава.*— *Розповідь була дуже коротка*). Інша річ, коли спостерігаємо заміну слів, співвідносних щодо семантики: *Т. Г. Шевченко вічно житиме у пам'яті народу.*— *Автор «Кобзаря» навіки житиме у пам'яті народу.* Тут, при збереженні семантики, змінюється стилістичне забарвлення вислову. Отже, може йти мова не тільки про саму техніку заміни, але й про її доцільність у конкретній комунікативній ситуації.

Такі заміни, в основі яких лежать семантика і стилістичне забарвлення слова як лексичної одиниці, здійснюються найчастіше під час вивчення лексики і фразеології, а також повнозначних частин мови (при розмежуванні яких передусім враховуємо семантику). Основні елементи для заміни:

слово — інше слово цього ж синонімічного ряду (*йти* — *простувати*); слово — його контекстний синонім (перифраза, родова назва замість видової (*Шевченко* — *поет* — *автор «Кобзаря»*); слово у прямому значенні — метафоричний вислів (*Сонце вже освітлює вершини гір.*— *Сонце вже заливає потоками променів вершини гір*); слово — фразеологічний зворот (*До кінця навчального року ще дуже далеко.*— *До кінця навчального року ще як до неба пішки*); слово — словосполучення (*Гуртківці випускають стіннівку.*— *Гуртківці випускають стінну газету*); стилістично нейтральне слово — слово з суфіксом, який надає певного стилістичного забарвлення (*Нарешті сонце показалося з-за хмар.*— *Нарешті сонечко показалося з-за хмар*); складне слово — словосполучення з тим же реальним значенням (*Завод випускає кукурудзозбиральні комбайни.*— *Завод випускає комбайни для збирання кукурудзи*); сполучення слів — абревіатура (*будівники Байкало-Амурської магістралі* — *будівники БАМУ*).

Інколи заміником слова виступає і складова частина слова — морфема, якщо значення її чітко виражене. *Про цю подію згадують дуже давні перекази* — ...п р а д а в-

ні перекази. Долиною в'ється невелика річка.— Долиною в'ється річка). Зрозуміло, місце для вправ на таку заміну — уроки вивчення будови слова.

Як правило, значення слова цілком розкривається у мінімальному контексті — словосполученні. Тому і дидактичний матеріал може являти собою набір словосполучень (*широке поле — безмежне поле; уміти мовчати — уміти тримати язика за зубами; принести шахівницю — принести шахову дошку*). Проте для з'ясування питання про сферу застосування заміни, про її доцільність часто виявляється недостатньо навіть речення, необхідно враховувати колорит ширшого тексту. Видом до лексичних заміни є заміни іменників, прикметників, числівників займенниками, завдяки чому вдається уникнути лексичних повторів тоді, коли вони не передбачені як прийом увиразнення висловлювання (*Слово — то дивний витвір людини. Воно народилося в праці, які пісня.*— І. Цюпа).

Взаємно замінювати один одного можуть не тільки семантичні еквіваленти, але й слова з різним значенням, але обов'язково семантично співвідносні: власні і загальні назви (*підійшов Івась — підійшов хлопчик*), назви однотипних об'єктів, ознак, дій (*відбудова Києва — відбудова Мінська; вузька вулиця — широка вулиця; вчитися читати — вчитися малювати*), родові і видові назви (*зрубати дерево — зрубати смереку*) тощо. Нерідко заміна певного елемента вимагає й інших структурних змін (*наш учитель — наша вчителька, придивлятися до схеми — вдивлятися у схему*).

Замінювати можна не тільки повнозначні, але й службові слова. І мінімальною одиницею, якою доводиться оперувати, є та, у якій розкривається функція даної частини мови. Для прийменника, який разом із відмінковими закінченнями служить для зв'язку слів, такою одиницею є словосполучення.

Мета заміни прийменника у словосполученні буває різна. В одних випадках воно лише демонструє факт синоніміки прийменників:

Під час канікул учні теж часто збиралися біля (коло, поблизу) школи.

Отже, її місце — у темі «Прийменник». В інших — заміна прийменника зумовлює і зміну відмінкової форми іменника: *іти в театр — іти до театру, зустрітися по обіді — зустрітися після обіду, ходили по опеньки — ходили за опеньками; графин на воду — графин для води*. Виконання вправ тут має ширший навчальний діапазон: спосте-

рігаючи синонімічність прийменників, учні разом з тим засвоюють і ту чи іншу модель словосполучення. Такі заміни доцільні і під час вивчення прийменників (тут у центрі уваги — засіб зв'язку, словосполучення виступає як побічний продукт роботи, служачи одночасно ілюстрацією того, що прийменник виконує свою функцію разом з відмінковим закінченням), і при опрацюванні тем «Словосполучення», «Керування».

І в тому, і в іншому разі матеріалом для роботи можуть бути словосполучення. А тоді, коли прийменники відзначаються виразним стилістичним забарвленням (*ради, внаслідок, у зв'язку з тощо*), для здійснення заміни необхідні речення і тексти. І завдання може полягати не просто в заміні, а передусім у визначенні, чи доцільна вона в контексті. Скажімо, в реченні *Радянські люди роблять усе для збереження миру* заміна на *ради збереження миру* доцільна, вона вносить відтінок урочистості у зміст висловленої інформації. У реченні *Група збиралась для обговорення сценарію вечора* аналогічна заміна була б недоцільною: стилістичне забарвлення прийменника контрастувало б з цілком буденним, звичайним змістом висловлювання.

Заміну сполучників можна здійснювати лише в реченні, оскільки ця частина мови служить для зв'язку компонентів речення — однорідних членів і частини, що структурно нагадують прості речення. *Усі в сім'ї уміли грати на піаніно і на баяні (...на піаніно або на баяні)*. Навіть синонімічні заміни (*і — та; але — однак, зате, проте; або — чи; як... так — не тільки... а й; хоч — незважаючи на те, що; бо — тому що — через те, що — у зв'язку з тим, що*) можуть бути розглянуті й обгрунтовані у складі речення, а ті, що змінюють стилістичне забарвлення конструкції, — лише у більшому чи меншому тексті.

Книга збагачує духовний світ людини, а значить, і сприяє її вихованню (*а отже; а тому*). Шахтар — одна з найважливіших, я б сказав, героїчних професій. Героїчною робить працю шахтаря саме обстановка, оскільки працювати доводиться у специфічних умовах — на десятках, а то й сотнях метрів під землею, де про комфорт як такий поки що мови не заходить. (Гірше звучало б: *...бо працювати доводиться...*).

Це ж стосується і часток, які мають функціональні відповідники: *лише — тільки; саме — якраз; чи — хіба — невже* (Пізніше люди додумались писати на глині, яку потім

сушили і загартовували у вогні. Та чи на глиняних сторінках-цеглинах багато напишеш? — *невже, хіба*).

Великі можливості для застосування вправ на заміну виникають і при вивченні форм змінних частин мови, між якими є чимало співвідносних чи синонімічних.

І такі заміни здійснюються з різною метою.

В одних випадках завдання суто граматичне (наприклад, при заміні доконаного виду недоконаним), в інших — граматико-орфографічне (заміна дієслів першої особи третьою, третьої особи однини третьою множини). Такі заміни не змінюють ні синтаксичної будови речення, ні його стилістичного забарвлення, отже, на розвиток мовлення учнів впливають мало.

Частіше ж заміна веде до суттєвих структурних або стилістичних змін. Навіть заміна однини множиною, для більшості слів структурно і стилістично нейтральна, може виявитись стилістично значимою. Так, у реченнях *Наволодо — безкрає поле цілинного радгоспу; Пересуватися по пустині дуже перешкоджає сипучий пісок* заміна на *поля, піски* посилює експресію вислову. У реченні *Для сьогоднішніх механізаторів характерний високий загальноосвітній рівень* заміна множини на однину (*Для сьогоднішнього механізатора...*) підкреслює спільність цієї риси для усієї суспільної групи людей, представленої як певна цілість. Такі ж спостереження над граматичними і стилістичними особливостями вихідного і одержаного варіантів виконуються під час взаємної заміни кількісного числівника і збірного іменника з кількісним значенням (*два відра — двоє відер, п'ять дівчат — п'ятеро дівчат*), аналітичних і синтетичних форм ступенів порівняння прикметників і прислівників (*Сьогодні електростанції ще потужніші — ...ще більш потужні*), родового відмінка іменників і присвійних прикметників (*Дуже мені дорогий подарунок від брата — ...братів подарунок*) тощо.

Виразна зміна стилістичного забарвлення висловлювання досягається й заміною ряду дієслівних форм: майбутнього часу теперішнім або минулим (*А ми завтра йдемо (підемо) в театр*), минулого часу теперішнім (*Тарас вирішує будь-що навчитися малювати і шукає вчителя*), наказового способу дійсним або умовним (*Ви готуйте (підготуйте) на огляд танці і дві пісні; Пішли б ви (підіть) по мікрорайону, відвідали (відвідайте) ветеранів, запросили (запросіть) їх до школи*), повних форм скороченими, так званими дієслівно-вигуківими формами (*Ех, був би у нас зараз фотоапарат з телеоб'єктивом! Ми б його клац...* —

З журн.). Усі ці мовні факти ґрунтовно опрацьовуються при виконанні вправ на заміну.

Здебільшого організовуються вони так, щоб учні замість звичних для них конструкцій, властивих розмовному мовленню, вживали менш відомі елементи книжних стилів, замість вивчених і добре засвоєних мовних засобів ті, які щойно вивчаються і закріплюються. Принагідно здійснюється пропедевтичне ознайомлення і з певними елементами синтаксису. Наприклад, спостерігаючи заміну присвійного чи відносного прикметника іменником в родовому відмінку, діти практично знайомляться з неузгодженими означеннями.

Вдумуючись у те, як змінилось значення дієслів після заміни форми 1-ї особи на 2-у (*Дивлюсь на безмежну гладінь моря і відчуваю в душі такий же безмежний спокій — Дивишся... і відчуваєш...*), учні помічають, що дія відноситься уже не до конкретної, а до будь-якої особи. Таким чином, відбувається попереднє ознайомлення з окремим видом неозначено-особових речень — узагальнено-особовими.

За допомогою заміни найпростіше показати суть дієприслівника як форми дієслова, яка означає другорядну дію і пояснює дію головну. Для цього слід використати вправу на заміну одного з наявних у реченні дієслів: *Іван Іванович прийшов додому, прочитав листа і відразу сів писати відповідь.*— *...прийшовши додому, прочитав листа і сів писати відповідь.*— *...прийшов додому і, прочитавши листа, відразу сів писати відповідь.*

Найширше застосування знаходять вправи на заміну на уроках синтаксису. Про заміну прийменників у структурі словосполучень уже було згадано. Можливі й інші заміни:

1) В дієслівних словосполученнях, не змінюючи смислових відношень, замініть зв'язок прилягання на керування (*захоплено слухати — слухати з захопленням*).

Для цієї ж роботи формулювання може бути й дещо іншим, із зміщенням акценту на морфологічні характеристики компонентів, з необхідністю з'ясування можливостей заміни в даному контексті:

В наведених реченнях замініть, де це можливо, прислівники на іменниково-прийменникові конструкції (*Школярі радо привітали гостей, захоплено слухали їх розповідь про те, як мужньо захищали ленінградці своє місто*).

2) В іменникових словосполученнях, зберігаючи смисловий зв'язок між головним і залежним словом, замінити прикметник іменником з прийменником або без нього (чи в іншому формулюванні — замінити

зв'язок узгодження зв'язком керування): *шовкова хустина — хустина з шовку, п'ятирічний план — план на п'ять років, лабораторна посуда — посуда для лабораторії, пташині голоси — голоси птахів.*

3) Орудний відмінок залежного слова замінити іменниково-прийменниковою конструкцією (*їхали велосипедом — їхали на велосипеді, іти тротуаром — іти по тротуару*).

4) Замінити порівняльні звороти словосполученням з іменником в орудному відмінку (*мчати, як стріла — мчати стрілою; стояти, як стовп — стовпом стояти*).

З таким же матеріалом можемо працювати і під час вивчення другорядних членів речення. Тільки завдання будуть звучати по-іншому: замінити узгоджені означення неузгодженими чи навпаки; замінити обставини способу дії, виражені прислівниками, на іменниково-прийменникові конструкції, порівняльні звороти — на обставини, виражені орудним відмінком, і т. д. Крім того, доцільно запропонувати й заміну означень прикладками: *Завершено спорудження велетенського заводу (заводу-велетня); Пустотливий вітер так і намагається вирвати газету з рук (вітер-пустун)*.

Взаємній заміні підлягають і різні способи вираження головних членів речення. Для підмета їх небагато: іменник і відповідний субстантивований прикметник (*Бідняк робить, а багатієві родить. — Бідний робить, а багатому родить*), інфінітив і віддієслівний іменник (*Перетягувати канат — цікаве змагання. — Перетягування каната — цікаве змагання*), складний підмет, виражений сполученням форм називного та орудного відмінків — два однорідні підмети (*батько з сином — батько і син*). Значно більше є можливостей для взаємної заміни різних видів присудка, різних засобів його вираження. По-перше, тут можна застосувати всі названі раніше способи заміни дієслівних форм, адже всі особові форми дієслова у реченні виконують роль присудка. По-друге, у зв'язку з вивченням складних присудків доцільно організувати й заміни такого типу: *міцніємо — стаємо міцнішими, головував — був головою, заспівав — почав співати*. Заслугове на увагу і заміна відмінкових форм в іменній частині присудка (*завдання буде виконане — буде виконаним, був ковалем — був за коваля*); заміна дієслів минулого часу майбутнім часом (*Дитина заплакала. — А тут дитина як заплаче!*), неозначеною формою (*От ми й розпитували. — От ми й давай розпитувати*), дієслова — семантично рівнозначним словосполученням (*наказати — оголосити наказ, подякувати — висловити подяку*) тощо. Такі вправи дозволяють усвідомити стилістичні відтінки і сферу застосування кож-

ного із засобів вираження присудка¹, створюють передумови для вживання їх у власних висловлюваннях.

Під час вивчення однорідних членів речення не тільки можна, але й часто треба застосувати заміну сполучників. Це передусім сполучник *та*, заміна якого на *і* (*й*) або *але* (*проте, однак*) дозволяє визначити характер смислового зв'язку між однорідними членами і, на основі цього, поставити чи не поставити кому перед сполучником. Шляхом заміни легко встановити, що являє собою слово *або* — розділовий сполучник чи засіб приєднання уточнюючого слова: *Це питання може розв'язати директор або (=чи) його заступник; У музеї багато виробів з теракоти, або (=тобто) випаленої кольорової гончарської глини.*

Заміна виразно показує функцію сполучників як виразників смислових відношень між словами (*Під час канікул поїдемо до Москви і Ленінграда. — ...до Москви або Ленінграда. Вчителька наша сувора, вимоглива і справедлива. — ...сувора, вимоглива, але справедлива*), логічних відтінків (*В суботнику взяли участь і піонери, і жовтенята. — ...як піонери, так і жовтенята. — ...не тільки піонери, але й жовтенята*), наочно демонструє стилістичні відмінності між окремими з них (*Тому що багато учасників захворіли на грип, концерт відклали. — У зв'язку з тим, що багато учасників захворіли...*).

Взаємно замінюватись можуть однорідні члени речення і узагальнюючі слова. Така заміна доцільна як підготовча вправа, яка дозволяє усвідомити суть узагальнюючих слів.

У соціалістичному змаганні беруть участь *працівники різних сільськогосподарських професій.*
трактористи і комбайнери, тваринники і городники.

Відбулися вибори *ради дружини, комсомольського комітету, учкому.*
органів учнівського самоврядування.

Такі зіставлення дозволяють перейти до того, що обидва повідомлення — більш загальне і більш конкретне — мож-

¹ Докладніше див.: Коваль А. П. Практична стилістика сучасної української мови. Вид. 2-е К.: Вища шк., 1978, с. 194—195, 208; Мельничайко В. Я. Робота з граматичними синонімами на уроках української мови в 4—8 класах. К.: Рад. шк., 1975, с. 64—65, 77—81.

на об'єднати в одному реченні з однорідними членами і узагальнюючими словами.

Вправи на заміну застосовуються і при вивченні слів, що не є членами речення:

1. У наведених реченнях замінити підмети звертаннями. Пояснити, як зміниться від цього структура речення (*Піонери дбайливо охороняють природу.— Піонери, дбайливо охороняйте природу!*)

2. Замініть вставні слова близькими за значенням: *Роботу, може, вдасться завершити через два тижні. В чемпіонаті хокеїстів, безумовно, знову переможе ЦСКА.*

3. Замініть вставні слова протилежними за значенням: *На жаль, команда «Спартак» на цей раз програла. (На щастя.)*

4. Замініть вставні слова і словосполучення подібними за змістом вставними реченнями: *Протягом останніх днів, за повідомленням газет, у Карпатах випали великі дощі. (Як повідомляють газети.)*

З цим дорученням, думається, найкраще справиться загін ім. Голікова. (Я думаю, ми думаємо.)

5. Замініть стверджувальні і заперечні слова синонімічними відповідниками.

— *Сподобався тобі новий фільм?*

— *Так, дуже сподобався. (Еге, Авжеж, Ще б пак! Аякже, Атож! Звичайно.)*

— *Ні, він зовсім не цікавий. (Навпаки, Ніскільки.)*

6. Замініть синонімічними вигуки:

Лишенько, що ж тепер робити? (Матінко, Ой леле.)

7. В наведених реченнях замінити, якщо можна, повнозначні слова вигуками.

Зупиніться, далі ні кроку! (Стоп.) Беріться до роботи! (Гайда, нумо.) А тепер мовчіть, ні слова! (Тс, цитьте, ша.)

Найбільший вплив на збагачення синтаксичної структури учнівського мовлення мають вправи на заміну, що передбачають вживання відокремлених членів речення і підрядних речень. Формування таких навичок є неодмінною передумовою синтаксичного і стилістичного урізноманітнення учнівських висловлювань.

Під час вивчення відокремлених членів зручно застосувати такі види заміни:

1. Підрядне означальне речення — відокремленим означенням: *Небо, яке було на диво темним, поглядало на землю мірадами зір. (Небо, на диво темне...)*

2. Підрядне означальне речення — відокремленою прикладкою: *Вчитель виробничого навчання, який має професію механізатора є майстром на всі руки.— Вчитель виробничого навчання, за професією механізатор, є майстром на всі руки.*

3. Підрядне речення часу — дієприслівниковим зворотом: *Як тільки художник одужав, він знову почав щоденно виходити на етюди.— Одужавши, художник...*

4. Невідокремлену обставину часу, умови або причини, виражену іменниковою конструкцією,— відокремленими обставинами, вираженими дієприслівниками або дієприслівниковими зворотами: *Після повернення на Землю космонавти розповідають про свої дослідження і спостереження.— Повернувшись на Землю, космонавти... Без знань не можна оволодіти жодною професією.— Не маючи знань, не можна...*
5. Обставину — означенням з відтінком причини: *Від здивування дівчина не могла вимовити й слова.— Здивована, дівчина...*
6. Підрядне речення причини — відокремленим означенням з відтінком причини: *Земля вже не вбирала дощової води, тому що була перенасичена вологою.— Перенасичена вологою, земля вже не вбирала дощової води.*
7. Підрядне речення причини — відокремленою обставиною, вираженою дієприслівником або дієприслівниковим зворотом: *Учень не зміг одержати високої оцінки, бо не повторив вивченої раніше теми.— Не повторивши вивченої раніше теми, ...*
8. Підрядне умовне речення — дієприслівниковим зворотом: *Якщо не знаєш правил дорожнього руху, не сідай за кермо автомобіля.— Не знаючи правил... не сідай.*
9. Допустове підрядне речення — дієприслівниковим зворотом: *Незважаючи на те, що хор виступав у неповному складі, він зумів завоювати симпатії глядачів.— Виступаючи в неповному складі, хор...*
10. Невідокремлену обставину способу дії — відокремленим порівняльним зворотом: *Розлюченим тигром кинувся витязь на ворогів.— Як розлючений тигр, кинувся...*
11. Одну з груп присудка (при наявності однорідних присудків) — дієприслівниковим зворотом: *Передусім зайду в бібліотеку, прочитаю рекомендовану статтю і зроблю виписки.— Передусім, зайшовши в бібліотеку, прочитаю статтю і зроблю виписки.— Зайду в бібліотеку і, прочитавши рекомендовану статтю, зроблю виписки.*
12. Слів, що приєднують уточнюючі слова,— іншими, синонімічними: *Крім (за винятком, окрім) математики, всі предмети давалися йому легко.*

У текстах вправ, поряд із прикладами, в яких має бути здійснено заміну, слід давати й такі, де вона неможлива (напр.: *Серед педагогів, яким було присвоєне звання вчителя-методиста, є й наша вчителька; Як тільки художник*

одужав, його знову потягло на етюди) — це вимагатиме ґрунтовнішого аналізу речень, розвиватиме мислення учнів, їх чуття мови.

Дуже ефективні вправи на заміну і під час опрацювання складних речень. Передусім це заміна засобів зв'язку в межах кожного структурно-семантичного типу чи виду складних речень. Такі вправи дають можливість побачити, що здебільшого є можливість вибору, що засоби зв'язку є одним із елементів, які визначають семантику конструкції, її стилістичне забарвлення. Так, у реченні *Білим шумовинням закипають сади, та дзвінкоголосі солов'ї заливаються своїм жагучим співом* заміна сполучника *та* на *і* суттєвих змін не вносить. А заміна повторювального сполучника *і* — *і* на парний *не тільки* — *а й* змінює смислові акценти висловлювання: *І члени городньої бригади працювали з ранку до вечора, і піонери при кожній нагоді допомагали їм.* — *Не тільки члени городньої бригади працювали з ранку до вечора (це ніби само собою зрозуміло), а й піонери при кожній нагоді допомагали їм.* Саме у цьому суть другого варіанту. У першому ж два факти подаються як рівнозначні.

Іноді засобів заміни може бути декілька: *Учень розв'язав два приклади, а (=але, проте, зате, однак) на третій не вистачило часу.* В іншому випадку той же сполучник замінити не можна: *Сніг випав аж у січні, а до того часу йшли нудні осінні дощі.*

Це дозволяє застосувати формулювання завдань типу: замінити, де можна; замінити, де це доцільно.

Такі ж явища спостерігаємо і серед сполучників підрядності та сполучних слів. Так, сполучник часу *коли* більш універсальний, *поки, ледве, як тільки, щойно, скоро, з тих пір як* тощо — вузчі за значенням. Отже, не вдаючись у теоретичне обґрунтування, можна в ході практичної роботи звернути увагу на неможливість чи недоречність заміни (*Коли йдуть екзамени, в шкільних коридорах панує особлива, незвична тиша*), можливість її (*Коли всі зібралися, директор відкрив засідання (як, як тільки)*) або й необхідність, якщо потрібно точно вказати момент дії (*Як тільки починає світати, доярка поспішає на роботу*), на стилістичні відтінки того чи іншого сполучника (наприклад, розмовний характер фрази *Напиши, а то я буду хвилюватися*).

Під час вивчення складнопідрядних речень можна практикувати і заміну інших мовних одиниць підрядними реченнями. До таких засобів належать невідокремлені і

відокремлені члени речення, вставні речення, пряма мова. Зіставляються, власне, ті ж мовні елементи, що й під час опрацювання простих речень (там складнопідрядні конструкції є вихідними для вправ на заміну), але з іншої позиції. Адже завжди в центрі уваги перебуває не та конструкція, яку замінюють (вона фігурує лише на рівні сприймання), а та, якою замінюють. Саме її учні вчать вживати.

Особливо важлива заміна тими підрядними реченнями, які не знаходять широкого застосування в учнівському мовленні. Зокрема, заслуговують на увагу такі заміни:

Учасники самодіяльності розвивають свої здібності, творчо зростають (Ті, хто бере участь у самодіяльності ...). Практиканти уважно спостерігали за роботою досвідчених виробників (... як працюють досвідчені виробники). Міста виростили на перетині торгових шляхів (... там, де перетинаються торгові шляхи). З настанням холодів птахи відлітають у теплі краї (Коли настають холоди, птахи ...). Через відсутність будинків цілинникам довелось на перших порах жити у палатках (Через те, що не було будинків, цілинникам довелось ...). Завдяки активній роботі старшокласників школу було відремонтовано достроково (Завдяки тому, що активно працювали старшокласники, школу ...). На випадок негоди змагання відбудуться у спортзалі (Якщо буде негода, змагання ...).

Вправи на заміну проводяться по-різному. Якщо вони пов'язуються з певною граматичною темою, то це визначає, який мовний засіб буде використано для заміни. Коли ж вправа виконується на уроках повторення, узагальнення чи як компонент широкої роботи з розвитку зв'язного мовлення, краще, щоб учні (якщо тільки це виявиться посильним для них) вибирали засоби заміни самостійно. Адже нерідко існує не один, а декілька способів заміни, причому іноді вони бувають рівноцінними, частіше ж відрізняються певними семантичними чи стилістичними нюансами. Після самостійного виконання завдання є змога зіставити варіанти, створені різними учнями, зробити висновки. У цьому, власне, й полягає головна цінність вправи. Бо хоч заміна сама собою і приносить певну користь у плані засвоєння виражальних ресурсів мови, головне її завдання — зосередити увагу на тому, які семантичні і стилістичні зміщення відбуваються у висловлюванні в результаті заміни, саме цим визначається роль вправи як засобу розвитку мовлення учнів.

Перебудова мовного матеріалу

Вправи на перебудову мають багато спільного із вправами на заміну. Іноді навіть нелегко провести між ними чітку межу. Скажімо, заміна прийменника у словосполученні з прийменниковим керуванням може привести до зміни структури, тобто до перебудови усього словосполучення. Заміна називного відмінка кличною формою має наслідком зміну синтаксичної структури цілого речення — з двоскладного розповідного вони перетворюються в односкладне спонукальне. Проте і в таких випадках доцільно розрізнити заміну і перебудову. Під час виконання заміни у центрі нашої уваги перебуває певний елемент, структурні трансформації, якщо вони виникають, сприймаються як побічний результат проведеної заміни. Виконуючи перебудову, ми, навпаки, тримаємо у полі зору усю конструкцію, найголовніші її характеристики, а необхідні для перебудови заміни елементів уже не виступають як мета роботи, а лише як засіб виконання завдання. Коли поставимо завдання перебудувати словосполучення *кущі біля річки* так, щоб залежне слово стало в орудному відмінку (*кущі над річкою*), вибір прийменника буде визначено просто потребою граматичного зв'язку. Якщо двоскладне розповідне речення (*Живе безсмертна слава героїв*) треба переробити на односкладне спонукальне, передусім необхідно вжити форму наказового способу дієслова (*живи*), що автоматично визначає необхідність звертання, отже, й кличної форми (*славо*), якщо вона є у парадигмі даного слова.

Щодо перебудови зразком для учнів також може послужити робота письменників над мовою художнього твору. Наведемо кілька прикладів:

В хату увійшла восьмилітня Харитя.

В хату увійшла Харитя і поставила коло печі відро. Їй було вісім років.

(М. Коцюбинський)

Замість простого означення, що вказує на вік дівчинки, маємо окреме речення. Це, звичайно, виразніше підкреслює, що тяжку роботу виконує мала дитина.

Маленька, кругленька, швидка й жвава, вона схожа була на русалку.

Маленька, кругленька, швидка й жвава, сказав би: русалка та й годі.

(П. Мирний, І. Білик)

Перебудова посилила експресивність вислову, завдяки розмовному характерові вислову появилася відтінок суб'єктивної оцінки.

Перебудову можна здійснювати в межах усіх основних одиниць мовлення — слова, словосполучення, речення, тексту. І чим вищого структурного рівня одиниця, тим ширші навчальні завдання вдається розв'язувати в процесі її перебудови.

Перебудова слова пов'язується передусім з перестановкою його складових частин — фонем. Змінюючи їх розташування, дістаємо інші слова з властивим їм лексичним значенням (*курча — ручка, круча — качур; осел — село; рис — сир; копита — копати*) або ж форми інших слів (*курка — крука; гори — роги; жати — жита*). Такий же ефект маємо від перестановки складів (*рама — мара, гра-ти — тигра*). Такі перестановки певною мірою сприяють поповненню і активізації лексичного запасу і, що найголовніше, на найпростішому, найбільш доступному для учнів матеріалі переконують в тому, що значення мовної одиниці залежить не лише від набору складових частин, але й від їх взаємного розташування.

На рівні морфемної будови перебудова слів практично неможлива: є лише кілька складних слів, у яких перестановка основ дає інше слово з тим же значенням: *скало-зуб — зубоскал, лизоблюд — блюдолиз*. Морфема ж характеризується визначеністю позиції.

Перебудова простих словосполучень (прикметникового — в іменникове, безприйменникового керування — в прийменникове, зв'язку узгодження — в зв'язок керування тощо) зводиться до заміни одного з компонентів (*допитливий піонер — допитливість піонера, їхати машиною — їхати на машині, київські артисти — артисти з Києва*).

Більше підстав вважати перебудовою складних словосполучень прийменникові і безприйменникові варіанти типу *переліт Москва — Владивосток — переліт з Москви до Владивостока; матч «Зеніт» — «Зірка» — матч між командами «Зеніт» і «Зірка» — матч між «Зенітом» і «Зіркою»*.

Перебудова шляхом перестановки компонентів у словосполученнях неможлива: порядок розташування їх постійний. Зміна його спостерігається лише у словосполученнях типу *чудовий день — день чудовий*, але при цьому мовна одиниця перестає бути словосполученням: слово, що є носієм ознаки, набуває предикативності і стає присудком непоширеного двоскладного речення.

Різноманітні перебудови допускає структура простого речення. Вони також нерідко пов'язані з заміною якогось члена речення і зумовленими нею іншими структурними

змінами. Наприклад, переробляючи речення *Дехто з учнів ще не склав норм ГПО* так, щоб підмет був виражений іменниковим словосполученням, доведеться змінити і форму присудка: *Частина учнів ще не склала норм ГПО*. Трансформуючи речення *Втомлені довгою дорогою, мандрівники сіли відпочити* в конструкцію з однорідними членами, слід буде ввести сполучник, змінити порядок слів: *Мандрівники втомилися довгою дорогою і сіли відпочити*. Зміна семантики чи комунікативної функції речення також може вимагати введення службових слів, переоформлення чи заміни окремих компонентів, зміни інтонації: *Наш музей відвідують учні інших шкіл.*— *Наш музей відвідують учні інших шкіл?*— *Невже наш музей відвідують і учні інших шкіл?* *Ми вже бачили цей фільм.*— *Ми ще не бачили цього фільму.*

Особливої уваги заслуговує перебудова, наслідком якої є заміна активної конструкції пасивною чи навпаки. При цьому змінюються синтаксичні функції слів. Формулювати завдання можна по-різному: переробити активну конструкцію на пасивну; перебудувати речення так, щоб підмет став додатком (або додаток — підметом); переробити речення, замінюючи називний відмінок орудним, і пояснити структурні зміни, що сталися при цьому, і т. д. (*Бригада споруджує вже десятий висотний будинок.*— *Вже десятий висотний будинок споруджується бригадою; Дощ розмив дорогу.*— *Дорога розмита дощем*).

Подібні перетворення здійснюємо й тоді, коли є потреба на один і той же факт подивитися з різних точок зору: *Вінниця більша, ніж Тернопіль.*— *Тернопіль менший, ніж Вінниця; Стіл стоїть справа від шафи.*— *Шафа стоїть зліва від стола; Учні класу становлять піонерський загін.*— *Піонерський загін складається з учнів одного класу.*

Різноманітні способи перетворення двоскладного речення в односкладне, зокрема: а) в неозначено-особове: *У цьому господарстві колгоспники щороку збирають високий урожай.*— *У цьому господарстві щороку збирають високий урожай.*

б) в означено-особове: *Ми обіцяємо добре вчитися і сумлінно працювати.*— *Обіцяємо добре вчитися і сумлінно працювати.*

в) в безособове: *Тваринники достроково виконали план.*— *План тваринниками виконано достроково. Ворог не буде топтати нашу землю.*— *Не топтати ворогові нашої землі.*

г) в називне: *Настала ніч. Повіяв легенький вітерець.*— *Ніч. Легенький вітерець.*

При цьому звертається увага як на саму техніку перебудови, на зміни в структурі речення, так і на її наслідки — на різницю в значенні та стилістичному забарвленні обох конструкцій. Природно виникає питання і про те, коли та чи інша перебудова доцільна.

При розгляді ізольованих речень такі перебудови мають лише граматичне значення: сприяють усвідомленню специфіки того чи іншого типу речення. Коли ж кожна з перетворюваних структур буде взята в ширшому контексті, це дасть змогу говорити про стилістичні особливості кожного з варіантів висловлення змісту, про відповідність ситуації мовлення, а отже, і про доцільність тої чи іншої перебудови.

Різноманітні структурні перетворення можна здійснити і в зв'язку з опрацюванням складних речень. По-перше, з метою попередження досить поширених пунктуаційних помилок доцільно здійснювати перебудову простих речень у складні. Відомо, що учні часто ставлять зайві коми в конструкціях з однорідними присудками, з'єднаними сполучником *і* (відділяючи групу другого присудка), та в реченнях з поширеними обставинами, вираженими прийменниково-іменниковими сполученнями (відділяючи обставину). Рідше, але також трапляються помилки в реченнях з однорідними поширеними підметами. Перебудова таких речень з наступним порівняльним аналізом структури навчить відрізняти їх від складних синтаксичних одиниць. Наведемо приклади формулювання таких завдань:

1. Просте речення з однорідними присудками перебудуйте в складносурядне речення: *На другий день ланка працювала краще і виробниче завдання виконала.*— *На другий день ланка працювала краще, і виробниче завдання було виконано (або ... завдання було виконане).*

2. Речення з однорідними підметами перетворіть у складносурядні. Поясніть структуру другої його частини у порівнянні з початковою конструкцією. *На площі довго ще не стихали жваві розмови і звуки задушевних мелодій.*— *На площі довго ще не стихали жваві розмови і звучали задушевні мелодії.*

Перебудова простого речення у складне здійснюється й заміною звичайних або відокремлених членів підрядними реченнями.

При виконанні такої роботи немає потреби формулювати якісь трансформаційні правила — таких правил виявилось би надто багато! — за основу досить взяти вимогу граматичної правильності перебудованого речення.

Об'єктами перебудови є і складні речення. А трансформуватися вони можуть не тільки в прості речення, але й у складні речення іншої структури.

1. Перебудова сполучникового складного речення у безсполучникове і навпаки:

Ми впевнені, що новий п'ятирічний план буде виконано.— Ми впевнені: новий п'ятирічний план буде виконано. Якщо будеш систематично вчити уроки, то успішно складеш екзамени.— Будеш систематично вчити уроки — успішно складеш екзамени. Якби я прийшов на хвилину пізніше, то запізнився б на поїзд.— Прийди я на хвилину пізніше — запізнився б на поїзд.

2. Перебудова складносурядного речення у складнопідрядне чи навпаки:

Повіяли теплі вітри, і несподівано серед зими розтанув сніг.— Несподівано серед зими розтанув сніг, тому що повіяли теплі вітри. Або: Коли повіяли теплі вітри, несподівано серед зими розтанув сніг. (Тут є можливість спостерігати, що смислові відношення більш виразно відтворені у складнопідрядних реченнях).

3. Перебудова складнопідрядних речень у складнопідрядні речення іншого виду: причинового у наслідкове і навпаки (*Оскільки змінилося ставлення людей до праці, кращими стали і наслідки роботи.— Змінилося ставлення людей до праці, отже, кращими стали і наслідки роботи*), способу дії у наслідкове (*Премії колектив розподіляє так, що розмір їх відповідає внескові робітника у загальну справу.— Премії розподіляє колектив, так що розмір їх відповідає вкладові робітника у загальну справу*).

До структурних перебудов, зв'язаних з опрацюванням складних речень, належить і заміна прямої мови непрямою і навпаки.

У процесі перебудови прямої мови у непряму слід враховувати, що чужі слова стають підрядним з'ясувальним реченням, але перетворення це відбувається не однаково з різними комунікативними типами речень:

а) Будівельники запевняють: «Новий навчальний рік учні розпочнуть у новій школі».— Будівельники запевняють, що новий навчальний рік учні розпочнуть у новій школі. (Тут довелося лише вставити сполучник);

б) Вожатий сказав піонерам: «Ваш загін нагороджено грамотою райкому комсомолу».—

Вожатий сказав піонерам, що їх загін нагороджено грамотою райкому комсомолу (займенник другої особи замінено займенником третьої);

в) Новенький запитав: «Ви листуетеся з піонерами інших республік?» — Новенький запитав, чи ми листуємося з піонерами інших республік. А потім уточнив: «З якими саме?» — А потім уточнив, з якими саме. (При наявності питального слова сполучник не потрібний).

г) Син попросив: «Мамо, візьми мене з собою до бабусі». Син попросив, щоб мама взяла його з собою до бабусі. (При перебудові спонукальних речень вживається сполучник *щоб*).

Доводиться звертати увагу не тільки на граматичні, але й на смислові та стилістичні особливості кожної з конструкцій: коли хочемо підкреслити недостовірність повідомлення, вживаємо сполучник не *що*, а *ніби*; при перебудові емоційно забарвленої конструкції зберігаємо лише її зміст, опускаючи з прямої мови всі елементи, що виражають суб'єктивне ставлення мовця: *Мати пообіцяла «Добре, синочку, незабаром поїдемо до бабусі».* — *Мати пообіцяла синові, що незабаром вони поїдуть до бабусі.*

Перебудовою можемо вважати і розчленування занадто громіздкого і тому важкого для сприйняття речення на кілька окремих речень — простих чи складних (такі навички необхідні для успішної роботи над удосконаленням текстів переказів і творів):

Андрій Кудря дуже любив природу, оберігав її, і коли він почув, що будівельники, які споруджували новий мікрорайон, збираються засипати невеличке озеро на околиці міста, над яким він проводив увесь свій вільний час, то вирішив не допустити цього.

Андрій Кудря дуже любив природу, оберігав її. Весь свій вільний час він проводив над невеликим озером на околиці міста. І тут він почув, що будівельники, які споруджували новий мікрорайон, збираються засипати озеро. Хлопець вирішив не допустити цього.

Виконуючи таку роботу, учні komponують зв'язний текст. При цьому доведеться дбати і про логічний зв'язок між реченнями, і про мовні засоби вираження цього зв'язку.

У сфері синтаксису речення є ще одне явище, з яким варто було б ознайомити учнів — виділення окремих елементів конструкції у самостійну синтаксичну одиницю. Цей прийом, що дістав назву парцеляції (лат. *pars* — частина), виявляється в усному мовленні у специфічному інтонаційному оформленні, на письмі — у відповідних розділових

знаках і вживанні великої літери: *Відмовити в підказуванні, на мою думку, це і є товариський вчинок. Прямий і чесний.* (Л. Космодем'янська.) *Дівча вирушало в путь передзим'ям. Коли засинають лани, а людей обгортають думи. Про минуле літо. Про майбутні весни. Про будучину.* (З журн.)

Хоч такі конструкції трапляються рідко, але вони є одним з найсильніших синтаксичних засобів експресії, і бажано, щоб учні на рівні наслідування зразків оволоділи ним. Проте можна побачити, що подібні прийоми, використані у письмових роботах учнями, розцінюються як помилка. Тому здається доцільним запропонувати (можливо, узагальнюючи питання про види відокремлення) таку вправу:

Із наведених речень виділити окремі фрагменти і оформити як самостійні синтаксичні одиниці. Зробити висновок про стилістичну роль такого поділу: *Ми повинні пам'ятати про страхіття війни, якщо хочемо, щоб вони не повторилися ніколи і ніде.— ... не повторилися. Ніколи і ніде; Шануймо хліб: він святий, освячений трудом багатьох людей.— Шануймо хліб: він святий. Освячений трудом багатьох людей.*

Поширеним видом перебудови речень є перестановка їх компонентів, за допомогою якої з'ясовується чимало передбачених програмою питань. Зміна місця звертання, вставного слова, дієприслівникового зворота — неодмінна умова засвоєння правил пунктуаційного оформлення конструкції, до яких вони входять. Значимим з погляду пунктуації є взаємне розташування однорідних членів речення та узагальнюючих слів, прямої мови і слів автора, і поки учень сам не здійснить потрібних перестановок і пунктуаційно не оформить їх, навряд чи можна бути певним в тому, що він засвоїв відповідні правила. Без вправ на перестановку не обійтися при опрацюванні правил відокремлення дієприкметникових зворотів.

Часто перестановки ведуть і до певних семантичних зміщень. Так, у реченнях *Хлопець десяти років, Залізнична станція знаходиться від міста за п'ятнадцять кілометрів* вік чи відстань вказано точно. Коли ж замінити на *років десяти, кілометрів за п'ятнадцять* — ця вказівка стане приблизною. Дієприслівниковий зворот на початку конструкції надає їй більшої динаміки, речення з такими зворотами у постпозиції вимовляються спокійніше, повільніше. В реченнях з узагальнюючими словами при однорідних членах завжди більшої ваги набувають ті елементи, що

стоять другими. І тому наголос робиться то на узагальненні, то на конкретизації.

Таку ж закономірність спостерігаємо і в складнопідрядних реченнях, коли допустиме різне взаєморозташування їх речень-частин. Пор.: *Коли розвідники поверталися додому, Дружок зустрічав їх кілометрів за два від табору.* (Ю. Збанацький.) — *Дружок зустрічав розвідників кілометрів за два від табору, коли вони поверталися додому.*

Працюючи над перестановкою компонентів складнопідрядних речень з однорідною підрядністю, доцільно ознайомити учнів із періодом і його стилістичним забарвленням. Формулювання початкового завдання може бути просте: поміняти місцями головне і підрядні речення. *Той не має чого боятися екзаменів, хто систематично готувався до занять, хто сумлінно виконував кожне домашнє завдання, хто брав активну участь у всьому, що робилося на уроках.* — *Хто систематично готувався до занять, хто сумлінно виконував кожне домашнє завдання, хто брав активну участь у всьому, що робилося на уроках,* — той не має чого боятися екзаменів.

Після виконання роботи з'ясовується і специфіка інтонації, що полягає у поступовому підвищенні тону при переході від одного підрядного речення до другого, у великій паузі і зниженні тону на початку головного речення, і зв'язана з нею пунктуаційна особливість — уживання коми і тире, і загальна підвищена експресивність конструкції, на основі чого робиться висновок про те, що такі структури, названі періодами, вживаються здебільшого у публіцистичних текстах, в ораторських виступах.

У процесі виконання такої перебудови речень виникає питання про те, що іноді перестановка веде до корінної зміни смислових зв'язків (порівняймо: *Насунувся на Сонце диск Місяця — удень наступили сутінки* (наслідок). — *Удень наступили сутінки: на Сонце насунувся диск Місяця* (причина); *Я вирішив стати шахтарем і почав читати книги про шахтарів.* — *Я почав читати книги про шахтарів і вирішив стати шахтарем* (тут також причина і наслідок помінялися місцями). У зв'язку з такими вправами завжди знаходиться місце для з'ясування, чи перестановка можлива. Наприклад, у реченні *Найкращі книги увійшли в скарбницю світової культури, вони стали безсмертними* перестановка складових частин (звичайно, із збереженням у першій іменника, а в другій — співвідносного з ним займенника) можлива: обидві вони рівнозначні, тут маємо просте перелічування. А в реченні *Вітерець коливає квіти,*

вони хитають голівками і ваблять до себе (за О. Копиленком) заміна неможлива, бо у другій частині йдеться про наслідок того, про що говориться в першій. Подібне спостерігаємо і в конструкціях з однорідними членами. При звичайному переліку дій можливі будь-які перестановки. У реченні *Ми довідалися про наміри фашистів і залишили обжиті місця* (Ю. Збанацький) перестановка неможлива: речення відтворює реальну послідовність подій.

Перебудова речень не може замикатися лише в рамках граматичних трансформацій. Як правило, вона включає і більшу чи меншу зміну лексичного поповнення висловлювання. Скажімо, про один і той же факт можна висловитися по-різному: *«Ракета» виграла у «Факела» з рахунком 2:0; «Ракета» завдала поразки «Факелу» з рахунком 2:0; «Ракета» здобула перемогу над «Факелом», забивши два голи і не пропустивши жодного; Результат матчу «Ракета» — «Факел» — 2:0 і т. п.* У таких перебудовах можуть бути використані і найрізноманітніші фразеологічні засоби, перифрази, напр.: *Чернівці знаходяться недалеко від Карпат; Від Чернівців до Карпат рукою подати; Центр Буковини розташований недалеко від Карпат* та ін. І це без врахування конверсивних конструкцій, змін в актуалізації названих понять (*Від Карпат до Чернівців зовсім близько* тощо).

Усі види перебудови неодмінно пов'язані із стилістичними спостереженнями. Адже і граматичні синоніми, і інші семантично співвідносні конструкції відзначаються ще й стилістичним забарвленням, характеризуються певною сферою вживання, більшою чи меншою експресивністю та емоційністю. Зокрема, крім звичайних, суто інформативних варіантів, можна утворювати і метафоричні, образні вислови (пор.: *Навесні дуб зеленів; Віти дуба вкрилися зеленим листям; Вдягла весна у зелень віти дуба* — В. Сосяра). Створення поетичних еквівалентів звичайних, буденних фраз може стати суттєвим аспектом удосконалення, збагачення учнівського мовлення. З цією метою варто пропонувати учням перефразовувати такі, наприклад, речення: *Кінчається зима, починається весна; Від теплих променів сонця тане сніг; Від фіззарядки міцнішають м'язи; Піонери встають по сигналу горна* і т. п. У зв'язку з цим може виникнути навіть своєрідне змагання на кращий образний вислів.

Хочеться звернути увагу і на таку якість мовлення, як милозвучність. У зв'язку з перебудовою змінюється взаємне розташування слів. Появляються нові сполучення і збіги.

звуків, і не завжди одержаний варіант виявиться прийнятним з погляду евфонії. Так, наприклад, перебудовуючи речення з підрядним допустовим *Хлопчик тата не зустрів, хоча давно чекав біля прохідної* на складносурядне речення, можна одержати таке: *Хлопчик чекав біля прохідної довго, та тата не зустрів*. Звичайно, недобре звучить збігчик — чек, зовсім недопустиме *та-та-та*. Цілком очевидна необхідність синонімічних заміни і перестановок: *Довго чекав хлопчик біля прохідної, але тата не зустрів*. До речі, іноді й сама перебудова виступає результатом заміни. Так, у реченні *Ліда увійшла в кімнату* неможливо просто замінити ім'я (*Ліда* на, скажімо, *Яків*) і родову форму дієслова: *Яків увійшов в кімнату* — надто немилозвучно виявляється збіг звуків. Доведеться вдатися до заміни префікса, до іншого іменниково-прийменникового сполучення: *Яків увійшов до кімнати*.

Значні можливості для здійснення різного типу структурних перетворень на рівні зв'язного тексту. Навіть на найпростіші перебудови, пов'язані із зміною розташування компонентів, текст накладає певні обмеження. Прийнято вважати, що порядок слів в українській мові вільний. Однак, якщо розглядати речення в контексті, неважко помітити, що він зумовлений зв'язком даної синтаксичної одиниці з іншими. І тому в контексті перестановки слів можливі лише в певних межах. Наприклад, в уривку *Олег звертався в думках до матері. Він кличе її до себе. Він просить прийти і посидіти з ним цю останню ніч* (Д. Бездик) у другому реченні без особливої шкоди для тексту можна було б лише переставити два слова (*він її кличе до себе*), в третьому — практично неможлива жодна перестановка. Адже, як стверджує теорія актуального членування, кожне непочаткове речення тексту членується на дві частини, з яких перша служить для тематичного зв'язку з попередньою частиною висловлювання («дане»), друга ж є носієм нової інформації («нове»). Таким чином елементом у другому реченні є *кличе до себе*, а в третьому — *цю останню ніч*. Тому саме ці слова мусять стояти в кінці речень. Здавалось би, цілком прийнятний варіант *Він просить прийти і посидіти цю останню ніч з ним* з цієї причини задовольнити не може: слова з *ним* нічого нового не повідомляють, адже вже було, що кликав він маму до себе. Підкреслювати, логічно наголошувати їх на шкоду основному елементові повідомлення *цю останню ніч* ніяк не можна.

Тільки в тексті можна з'ясувати, коли інверсія — спе-

ціальне, свідоме порушення звичайної послідовності слів — виправдана. Напр.: *Бій тривав до самого вечора. До останнього патрона билися партизани.* Звичайний порядок слів 2-го речення був би такий: *Партизани билися до останнього патрона.* Але розташування виділених слів у незвичайній позиції дозволяє звернути на них більшу увагу, логічно виділити їх.

На матеріалі групи тематично і граматично об'єднаних речень можливі ще такі вправи:

1. Усунення повторюваних другорядних членів речення з метою надання висловлюванню більш спокійного, врівноваженого, об'єктивного характеру.

Щодня — підйом по сигналу горна. Щодня — ранкова лінійка, на якій уточнюється план, намічений для кожного загону. Щодня — кілька годин напруженої праці у полі, а після обіду — цікавий, змістовний відпочинок.— Щодня — підйом по сигналу горна, лінійка, на якій уточнюється план, намічений для кожного загону. А потім — кілька годин напруженої праці і цікавий, змістовний післяобідній відпочинок.

2. Введення повторювальних слів на початку кожного речення для надання текстові більшої емоційності, схвильованості, урочистості.

Радянські люди пережили страшні лихоліття війни. Вони подолали величезні труднощі, відбудовуючи зруйноване фашистами народне господарство. Тому для них немає нічого дорожчого за мир.— Радянські люди пережили страшні лихоліття війни. Радянські люди подолали величезні труднощі, відбудовуючи зруйноване фашистами народне господарство. Тому для них немає нічого дорожчого за мир.

3. Перебудова структури складного синтаксичного цілого, розташування речень в іншій послідовності, в інших логічних зв'язках.

I. Раз на рік до загонів ЮДП приходять поповнення. Кожен учень, починаючи з четвертого класу, може стати його членом. Умови для «новобранців»: хороше навчання, відмінна поведінка. Порушення умов може спричинитись до неприємностей, аж до виключення з загону. Але поки що ніхто не пам'ятає, щоб таке було.

II. Кожен учень, починаючи з четвертого класу, може стати членом загону ЮДП. Умова-

ми для вступу є хороше навчання, відмінна поведінка. Порушення їх може спричинитись до неприємностей, аж до виключення з загону. Але поки що ніхто не пам'ятав, щоб таке трапилось. Навпаки, до загону щороку приходять нове поповнення.

Більш чи менш ґрунтовно можна перебудувати і завершене зв'язне висловлювання. Причому внесені зміни можуть стосуватися як композиції, так і мови тексту.

Одним з прийомів перебудови є зміна послідовності викладу змісту. Наприклад, оповідання «Випадок у лісі»¹ можна почати «з кінця» — з повідомлення про замітку у стінгазеті. І потім розказати про те, як хлопчики допомогли затримати небезпечного злочинця.

Прийомом, що вимагає часткової заміни мовних засобів тексту, є виклад від імені іншої особи (наприклад, переказ розповіді Петра Музиченка про свою школу: *Музиченко не може нахвалитися своєю школою. Він вважає, що вона найкраща ... і т. д.*).

Цікавий вид роботи — прозовий переказ змісту невеличкого сюжетного віршованого твору (наприклад, байки Л. І. Глібова «Вовк і Кіт»). Текст такий може бути більш чи менш докладним.

До перебудови тексту слід віднести і виклад того ж змісту іншим способом (наприклад, переробку розповіді в опис процесу) або в іншому стилі (інформацію в емоційну чи навіть художню розповідь).

Вправи на перебудову збагачують учнівське мовлення, сприяють закріпленню як фактичного матеріалу, так і лексичних та граматичних засобів висловлення думки та способів їх організації.

ПОБУДОВА МОВНИХ ОДИНИЦЬ

Побудова слів. Слова як одиниці лексичної системи мови не створюються мовцем у процесі його мовної діяльності. Вони, у єдності звучання і значення, зафіксовані передусім у свідомості носіїв мови. Ми лише вибираємо з наявного запасу потрібні лексеми, керуючись змістом висловлювання і ситуацією мовлення. Тому може здатися, що конструювання слів особливо практичного значення не має.

¹ Маштабей О. М., Сікорська З. С., Лоповок Е. Й. Навчальні перекази з української мови в 4—8 класах. К.: Рад. шк., 1981, с. 41. Далі посилання на це видання в тексті (с. у дужках).

Насправді ж це не так. Побудова слова є вправою, що знаходить ефективне застосування під час опрацювання ряду програмових тем, сприяючи засвоєнню лінгвістичних відомостей і збагаченню лексичного запасу учнів.

Усі слова складаються із фонем (звуків), значення їх реалізується лише в певній звуковій формі. Пропуск чи заміна звука, перестановка звуків призводить до втрати властивого слову значення або ж до зміни значення. Ці важливі для формулювання матеріалістичного погляду на мову положення усвідомлюються учнями в ході виконання вправ, пов'язаних з утворенням слів.

Так, оперуючи звуками [г], [к], [н], [а], [и], діти переконуються, що з них можна утворити лише одне слово *книга*, всі інші комбінації звуків позбавлені значення, отже, не є словами. З набору [л], [с], [е], [о] утворюється *село, осел*; з [а], [і], [к], [р] — *Кіра, Ірка, ріка, ікра, Ікар*. Такі спостереження допомагають з'ясувати смисло-розрізняльну роль звуків, суть складу як частини слова, у якій обов'язковий голосний звук, лексичне значення слова.

Вправа набуває здебільшого напівігрового та ігрового характеру, і саме тоді вона найбільш помітно впливає на збагачення учнівського мовлення. Наведемо кілька прикладів.

1. З даних звуків утворити одне або кілька слів (чи словоформ), вказати значення кожного з них ([а], [р], [к] — *акр, рак, кар!*; [а], [а], [р], [к] — *арка, кара, акра, рака*; [а], [о], [к], [с], [р] — *коса, роса, косар, рак, сак, кора, красо*).

2. Із звуків даного слова утворити якнайбільшу кількість слів (*бригада* — *бриг, Рига, рада, гад, дар, бар, раб, риба, гриб, габа, ар, град, граб, драга, Ада*).

3. Додавати по черзі до даного звука інші звуки, намагаючись 1) утворити якнайбільше слово; 2) примусити партнера завершити слово і т. д.

В таких іграх доводиться виявляти максимум винахідливості в комбінації звуків, звертатися до тлумачного чи орфографічного словників, що, безумовно, відіграє позитивну роль.

Елементами, з яких конструюються слова, можуть бути і сполучення звуків, і цілі склади.

4. Знайти замасковані в даному реченні слова: *Слід починати гру, а футбольне поле вкрите калюжами.*

Виконання таких вправ сприяє й запам'ятовуванню правопису слів, передусім тих, що пишуться за традиційним принципом.

Матеріалом, з якого утворюються слова, є й морфемі.

Утворення слів — основний вид роботи під час вивчення розділу «Словотвір» і словотвірних тем у межах кожної частини мови, оскільки найбільш продуктивними є морфологічні способи словотворення. Наведемо приклади вправ.

1. Від даних слів утворити слова за допомогою вказаних словотвірних засобів. Наприклад:

а) від назв міст утворити назви жителів за допомогою суфіксів — *-анин, -янин, -чанин*: *Львів, Париж, Харків, Суми, Варшава, Прага*;

б) від назв міст утворити прикметники за допомогою суфікса *-ськ*: *Київ, Одеса, Омськ, Тернопіль, Луцьк, Ровно*;

в) від дієслів утворити іменники за допомогою суфіксів *-ни, -єни*: *читати, горіти, доїти, змагатися, креслити*.

2. Від даних слів утворити інші слова, використовуючи для цього потрібні словотвірні засоби:

а) від прикметників — іменники: *чорний, синій, зелений, білий, голубий* (*чорнота, синява, білизна, голубінь, зелень*);

б) від прикметників — дієслова: *чорний, вищий, широкий* (*чорнити, чорнити; підвищати, підвищувати; поширювати, розширити*).

в) від словосполучень і сурядних сполучень слів — складні прикметники: *ремонт вагонів, Чорне море, фізика і математика* (*вагоноремонтний, чорноморський, фізико-математичний*).

3. Від даного слова утворити якнайбільше похідних слів, з-поміж них виділити кілька словотвірних рядів: *вода* → *водяний* → *водяник*; *підводний* → *підводник*.

4. Від самостійно дібраних різних частин мови утворити слова з певним значенням (за допомогою вказаного засобу словотворення або без такої вказівки):

а) назви людей за родом діяльності (*стіл* — *стільяр*; *кобза* — *кобзар*; *креслити* — *кресляр*);

б) прислівники способу дії (*мовчати* — *мовчки*, *лежати* — *лежма*, *шептати* — *пошепки*, *спішити* — *наспіх*).

Варіантів формулювання таких завдань чимало. Але всі вони спрямовані на оволодіння тим чи іншим типом словотворення, його різновидами, на засвоєння правопису різних частин мови.

Конструювання слів доцільно застосувати у зв'язку з опрацюванням абрєвіації. Іноді можна запропонувати учням самостійно утворити абрєвіатуру (наприклад, щоб назвати виготовлену гуртківцями модель). Ширшого застосування заслуговує інший прийом: пропонувати словосполучення, від якого вже утворено абрєвіатури, але такі, що не набули загальнономовного поширення або ж вийшли з повсякденного вжитку: *головний бухгалтер, обласна професійна рада, точний електричний прилад; хімічний комбінат, центральне статистичне управління, комітет незаможників, революційна військова рада* тощо. Учні пробуватимуть різні варіанти абрєвіатур — буквені, звукові, поскладові, комбіновані, які потім варто зіставити з існуючими

складноскороченими словами: *головбух, облпрофрада, точ-електроприлад, хімкомбінат, ЦСУ, комнезам, ревіійськрада* або *РВР*.

Конструювання слів здійснюється і за схемою їх будови. При цьому може бути вказана одна з морфем, наприклад: наведіть ряд споріднених слів, будова яких відповідала б схемі: \sqcap мов \square (*промова, передмова, відмова, змова*); *пере* \sim \wedge \square (*переписка, переробка, перевірка; перекладний, перевірний, переписаний*), *за* \sim *ок* (*затишок, затінок, запічок, залишок*) тощо. Виконання вправи дозволяє звернути увагу на засоби словотворення, властиві тій чи іншій частині мови, забезпечити засвоєння учнями слів не поодиноці, а цілими словотвірними типами, внаслідок чого відбувається збагачення лексичного запасу.

Метою застосування такої вправи є й запобігання помилкам невідлого словотворення. Скажімо, іменники за схемою \sim *ість* можуть бути утворені лише від якісних прикметників та дієприкметників, тому слова типу *хижацькість, звірячість* не можна вважати правильними. У процесі роботи утворюються не тільки цілком нормативні слова, але й такі, що, хоч не суперечать загальним закономірностям словотворення, все ж не фіксуються словниками (схожі на описані в лінгвістичній літературі зразки «дитячого» словотворення: *безмамний, намакаронитись, бігудитись*). Це послужить передумовою ґрунтовного засвоєння авторських неологізмів у художній літературі, розуміння доцільності оказіонального словотвору.

Широкі можливості для пошуку дає творення слів за схемою їх будови: учні зможуть дібрати самотійно кожен з необхідних морфем¹:

- \sqcap \cup \wedge \square *переробка, піднесення, відтворити...*
 \cup \wedge \wedge \square *учнівський, столярський, бджолярство...*
 \cup \uparrow \cup \wedge \square *водолазний, чорноморський, золотоволоска...*

Побудова Насамперед — це утворення словосполучень. сполучень з даних слів. Метою застосування цієї вправи є передусім розкриття самої суті словосполучення як смислового і граматичного поєднання повнозначних слів. Утворити словосполучен-

¹ Знаком \uparrow умовно позначаємо інтерфікс (сполучні головні звуки).

ня можна лише з тих компонентів, які відповідають один одному своєю семантикою: оскільки предмети мають розмір чи колір, виготовлені з певного матеріалу, можуть належати комусь, існують у мові словосполучення типу *велике дерево, маленький столик, червоний прапор, голубе небо, шовкова хустка, залізний обруч, лелече гніздо, братові книги*. Оскільки одна і та ж дія може бути спрямована на різні предмети, маємо: *писати листа, писати твір, писати нарис*. Можливість різної якості виконання дії зумовлює природність словосполучень *писати поволі і писати наспіх, писати старанно і писати недбало*. І навпаки, відсутність логічних, смислових зв'язків не дозволяє об'єднати слова *вузький і небо, писати і пішли*. Слово *наспіх* не можна поєднати зі словом *мчати*, бо воно нічого не може додати для уточнення його значення. Нерідко сполучуваність слів визначається традицією: *голова колгоспу, директор школи, начальник управління, командир загону, командуючий фронтом*. Зважаючи на це, доцільно пропонувати учням завдання утворити словосполучення з урахуванням лексичної сполучуваності наведених або самотійно дібраних слів.

До слів з першої колонки підберіть слова з другої, утворюючи словосполучення:

коричневий	кінь
чорний	ворон
карий	портфель
	дятел

З одним із поданих тут іменників можна утворити два словосполучення (*чорний портфель, коричневий портфель*), з іншими — лише одне (*чорний ворон, карий кінь*), але з різних причин (ворон тільки чорний і буває; вислів *карий портфель* не вживається), а зі словом *дятел* наведені прикметники вжити не можна, бо це суперечить дійсності.

Такі вправи доречні і при опрацюванні інших розділів — частин мови (з'ясування їх синтаксичної ролі), лексичних понять (багатозначності слів, прямого і переносного значення слова, синонімії і паронімії): *скласти — дрова, розклад, екзамен; крила — орла, літака, радості; ключ — журавлів, від сейфа; адрес — вітальний, адреса — точно тощо*.

Побудова словосполучень — ефективний прийом для встановлення семантичних та стилістичних відтінків синонімів: (*великий, гігантський, грандіозний*) *план, завод, пла-*

кат; (поламати, зруйнувати, знищити, потрощити) ворожі укріплення, іграшку, заготовку.

Пізніше, глибше вникаючи в семантику слів, учні зможуть усвідомити й значення таких словосполучень, компоненти яких семантично протиставлені один одному, що й служить основою їх стилістичної виразності (*вільна невольниця* — у П. Грабовського, *живий труп* — у Л. М. Толстого), робитимуть спроби створювати подібні вирази (оксиморони) і використовувати їх для увиразнення своїх висловлювань.

У процесі побудови словосполучень учні засвоюють і керування дієслів (*перешкоджати рухові, гальмувати рух*), усвідомлюють суть помилок типу *гостра біль, описувати про події, дякувати шефів* тощо.

Завдання на побудову словосполучень можна сформулювати по-різному, залежно від дидактичної мети вправи.

Такі вправи можуть виконуватись як на дограматичному рівні — без аналізу граматичних ознак слів, що входять до словосполучення, без окреслення граматичного значення утвореної конструкції, так і з застосуванням граматичних характеристик. У першому випадку місце її при виконанні різних за обсягом завдань практичного характеру, зв'язаних з конструюванням висловлювань.

Грамматичний аналіз застосовуємо тоді, коли необхідно показати, що часто спільність структури зумовлює і спільність синтаксичного значення словосполучень: *берег моря, вершини дерев, ніжка стола* — йдеться про предмет і його ознаку за приналежністю іншому предметові. Так з'ясовуються і відмінності у значенні словосполучень, зумовлені семантикою обох слів: *хвилюватись при спогаді, зупинитись при переїзді, записувати при читанні, але: рости при дорозі чи спати при світлі.*

Утворіть словосполучення за питаннями:

розповідь (про що?) *про минуле*;

сумувати (за ким?) *за братом*;

відчувати (що?) *радість*;

намагатися (як?) *безуспішно*.

Місце таких вправ — під час вивчення прикметників і прислівників, а також відмінкових форм і синтаксичних функцій інших частин мови, що служать морфологізованими засобами вираження другорядних членів, дієслівного керування та інших видів синтаксичного зв'язку, способів вираження членів речення.

Утворіть словосполучення, добираючи до даних слів залежні: *порада* (*дружня порада, порада товаришеві, порада товариша*); *розповідати* (*цікаво розповідати, довго розповідати, розповідати знайомим*).

Така робота доцільна для закріплення поділу словосполучень на види за характером головного слова — дієслівні, іменникові і т. д. Не обійтись без неї і тоді, коли в курсі морфології виникає необхідність показати, що певна частина мови може виступати головним словом словосполучення. Пригодилася б така вправа і під час вивчення відмінкових форм, членів речення.

Дані слова введіть у словосполучення в ролі залежних: *враження* (поділитися враженнями, розповідь про враження, перебувати під враженням); *урок* (підготувати урок; підготовка до уроку); *ділянка* (половина ділянки, працювати на ділянці); *інститут* (будинок інституту, вступити до інституту).

Ці вправи застосовуємо передусім тоді, коли хочемо показати, що певна частина мови може виступати різними членами речення, що один і той же член речення виражається різними формами.

Утворіть словосполучення з указаними смисловими відношеннями між головним і залежним словом:

— використовуючи наведені у дужках слова, вкажіть ознаки названих предметів: *ізда, книга, колесо, читання* (лежати, верхи, прочитати, велосипед);

— до даних дієслів доберіть залежні слова, які указали б на час дії (відповісти — відразу; подумавши; після обдумування).

Крім свого безпосереднього призначення показувати типи словосполучень за характером смислових відношень, ця робота корисна під час аналізу зв'язків між членами речення. Вона допомагає усвідомити синоніміку різних за структурою, але близьких за лексичним значенням компонентів словосполучень (*працювати захоплено — працювати з захопленням; людина без принципів — безпринципна людина*).

Утворіть словосполучення за схемою їх будови (за моделлю): ім.— ім. в р. в. (*директор школи*); ім.+ ім. в д. в. (*подарунок товаришеві*), ім.+ ім. в ор. в. (*поїздка машиною*); ім.+ ім. в м. в. (*пригода в дорозі*); дієсл.+ присл. місця (*перебувати поблизу*).

Складаючи по кілька словосполучень даної синтаксичної моделі, можна порівняти їх граматичні значення, з'ясувати причини відмінностей.

Складання словосполучення можна поєднати з утворенням одного з необхідних для нього компонентів. Завдання можна сформулювати, наприклад, так: «Від наведених у думках слів утворіть прикметники і з'єднайте їх з відповідними за змістом іменниками: *квиток, план, пісня, канікули, вулиці* (студент, проїзд, місто, тиждень, козак)». Виконуючи її, учні не тільки закріплять відомості про

сміслові і граматичні зв'язки слів у словосполученні, але й матимуть добру нагоду для повторення багатьох орфографічних та орфоепічних правил, закономірностей чергування звуків. В тому разі, коли від якогось слова можна утворити не одне, а кілька похідних (*батько — батькова, батьківська; брат — братова, братня, братська, братерська*), виконання вправи легко пов'язати із смисловим аналізом, із спостереженням сполучуваності слів: *братній народ, братерська дружба, братська могила*.

Хоч шкільна програма не передбачає ознайомлення учнів із складними словосполученнями, не вживається і сам термін, все ж показати процес утворення таких словосполучень варто. Робити це можна в процесі таких конструктивних вправ.

Грама­тично з'єднайте наведені слова: *читати, цікавий, книжка; хлопчина, рік, десять; розповідь, цікавий, надзвичайно (читати цікаву книжку; надзвичайно цікава розповідь; хлопчик десяти років)*.

Грама­тично з'єднайте словосполучення в кожній групі: *захоплюватися мужністю, мужність молодогвардійців (захоплюватися мужністю молодогвардійців); прапор перемоги, перемога над фашизмом (прапор перемоги над фашизмом); боротись за мир, мир для трудящих, всі трудящі, трудящі світу (боротись за мир для всіх трудящих світу)*.

Якщо побудова словосполучення здійснюється у складі речення, то суть її зводиться до описаних вже доповнень структурно необхідними словами або поширення другорядними членами.

Побудова простих речень. Матеріалом, з якого будуються речення, є слова і словосполучення. Добираючи такий матеріал для конструктивних вправ, слід подбати, щоб до нього входили ті мовні елементи, які можуть бути носіями найважливішої ознаки речення — предикативності. При цьому треба враховувати як тему уроку, так і мету роботи. Тема зумовить структуру утворюваних речень, навчальна мета — зміст конструктивної роботи, характер пропонованого учням мовного матеріалу.

З метою утворення заданої синтаксичної структури учням дається повний набір необхідних для цього засобів.

З даних слів утворіть непоширені речення: *віяти, звучати, минати; музика, рік, вітер*.

Побудова речення з двох слів послужить усвідомленню того, що між підметом і присудком двоскладного речення існує граматичний зв'язок, взаємна координація їх форм: підмет мусить стояти в називному відмінку, а присудок —

узгоджуватися з ним у роді і числі: *рік минув, минає, мине; роки минули, минають, минуть*. При необхідності вибору предикативного сполучення з двох груп слів доведеться враховувати і їх семантичну сполучуваність. Тільки тоді стає очевидним, що речення є не тільки граматично, а й семантично цілісною мовною одиницею.

З даних слів утворіть поширені речення: *фестиваль, учасник, самодіяльність, школа, художній, наш, виступити, успішно, піонер, ровесник, республіка, інший, листуватися*.

Виконуючи вправу, учні знайдуть слова, що мають стати граматичною основою речення (*учасники виступили; піонери листуються*), згрупують навколо них інші лексеми, нададуть їм необхідної граматичної форми.

Залежно від навчальної мети, від рівня підготовки класу чи окремих учнів (якщо вправу буде запропоновано для індивідуального виконання) матеріал для конструювання можна оформити по-різному:

1) навести тільки повнозначні слова без вказівки на спосіб їх зв'язку і на порядок розташування (як у поданих прикладах) — це вимагає від учнів самостійного виконання всіх операцій;

2) навести тільки повнозначні слова, розташовані у потрібній послідовності — тоді вся робота зведеться до встановлення синтаксичних зв'язків;

3) навести не тільки повнозначні, але й службові слова — це полегшить пошуки засобів синтаксичного зв'язку;

4) навести не тільки службові слова, але й форми повнозначних слів — тоді зміст роботи зведеться до встановлення найбільш доцільного порядку слів.

З даних груп слів і словосполучень утворити речення: *молода вишня, розцвісти; вишня, рясно розцвісти; молода вишня, шкільний сад, рясно зацвісти; вишня, вкрити цвітом, буйний молочно-білий цвіт*.

Виконання такої вправи передусім дозволить усвідомити, що будівельним матеріалом для речень є окремі слова або словосполучення, що неодмінною умовою є встановлення предикативного зв'язку між словами, які мають стати компонентами граматичної основи: *молода вишня ⇔ розцвіла; вишня ⇔ вкрилася цвітом*.

У процесі роботи з'являється нагода для з'ясування того, що всі члени речення групуються навколо підмета (*молода вишня в шкільному саду*) або присудка (*рясно вкрилася буйним молочно-білим цвітом*), що кожне словосполучення пов'язується з іншими елементами речення

через своє головне слово, що головне слово словосполучення може виступати як головним, так і другорядним членом речення, а залежне — тільки другорядним.

Навівши не повний набір словосполучень, а лише мінімальну кількість, що охоплювала б усі потрібні слова, можна спрямувати увагу на їх функцію в реченні, показати варіантність синтаксичних зв'язків. *Молода вишня, шкільний сад, рясно зацвісти — молода вишня в шкільному саду рясно зацвіла; молоді вишні шкільного саду рясно зацвіли; молоді вишні рясно зацвіли в шкільному саду.*

Такого типу вправи спрямовані в основному на засвоєння механізму побудови речень.

Конструювання речень дозволяє краще усвідомити і формування у їх складі окремих груп слів, необхідність використання семантичних еквівалентів.

З даних словосполучень утворіть речення, простежте, у якій ролі вводимо в речення слова, що повторюються в кількох словосполученнях: *центр села, прикрашати центр, новий будинок, триповерховий будинок, будинок з панелей, залізобетонні панелі.*

З даних словосполучень утворіть речення. Поясніть, як ви уникли повторення слів. Чому виявився необхідним займенник? *Учні, зустріти гостей, розповісти гостям, розповісти про свою школу.*

Більший ефект щодо розвитку мовлення учнів дають вправи, спрямовані на самостійний вибір або структури речення, або необхідного для його побудови лексичного матеріалу. До них належить побудова речень за опорними словами. Не варто тільки пропонувати учням, як це іноді буває, «ввести дане слово в речення»: як правило, в такому разі учні роблять те, що простіше, — вживають слово в його початковій формі, в типовій синтаксичній функції. Зокрема, іменник вживають систематично в ролі підмета. Така робота не може помітно впливати на вдосконалення навичок мовлення. Прагнучи до збагачення доступних дітям синтаксичних структур, слід вказувати, у якій морфологічній формі чи синтаксичній ролі має бути використане слово, якою повинна бути створена конструкція.

Складіть речення із словами *конструктор, космонавт, тракторист* у формі давального відмінка.

Таке формулювання доречне в курсі морфології: у центр уваги потрапляє морфологічна форма, виражені нею значення, правопис відмінкових закінчень. Лише принагідно, у зв'язку з тим, що різні значення відмінкової форми вживаються в різних синтаксичних структурах (наприклад, давальний об'єкта *Трактористам вручили*

нагороди і давальний суб'єкта *Трактористам* довелось працювати у дві зміни), звертається увага на типи речень і їх склад.

Уведіть у речення з поданих слів іменник з прийменником у ролі означення: *в окулярах, хлопець, занепокоєний, напевно, чимось*.

Основне призначення вправи — оволодіння синтаксичними функціями слів і словоформ.

Можливість використати при побудові різні форми слова створює сприятливі передумови для повторення морфологічних категорій на уроках синтаксису.

Складіть безособові речення, в яких дані слова виступали б головними членами: *край, виконано, слід* (*Край усім хвилюванням! Виконано всю роботу на пришкільній ділянці; Уроки слід готувати систематично*).

Цей варіант вправи найбільше сприяє оволодінню певним типом речення, осмисленню його семантичних і стилістичних властивостей.

Особливо ефективними виявляються завдання, що вимагають створення кількох синтаксичних конструкцій:

Уведіть дані дієприкметники у речення, де б вони виступали то в ролі означення, то іменною частиною складеного присудка (*возз'єднаний* — *Всі українські землі возз'єднані в єдиній Радянській державі. Возз'єднані українські землі розквітли під зорею Радянської влади*).

Такими ж можуть бути вправи на введення в речення т. зв. предикативних прислівників (*Вчитель пояснював просто і ясно; Надворі ясно і сонячно; Ясно, пропозиція нас зацікавила*), неозначених форм дієслова (*Наше завдання — вчитися; Вчитися — не розвага, а праця; До революції для багатьох мрія вчитися була нездійсненою*).

Ще більший простір для самостійного добору лексичного матеріалу дають вправи, умова яких вказує лише на спосіб введення слова в речення.

Складіть речення, в яких були б уточнюючі члени зі словами *тобто, на ім'я, зокрема; за винятком; обставини з прийменниками у зв'язку з..., внаслідок..., з огляду на...*

Такі завдання наближаються до складання речень за схемами.

Пропонуючи утворити речення, що відповідали б схемам (напр.,

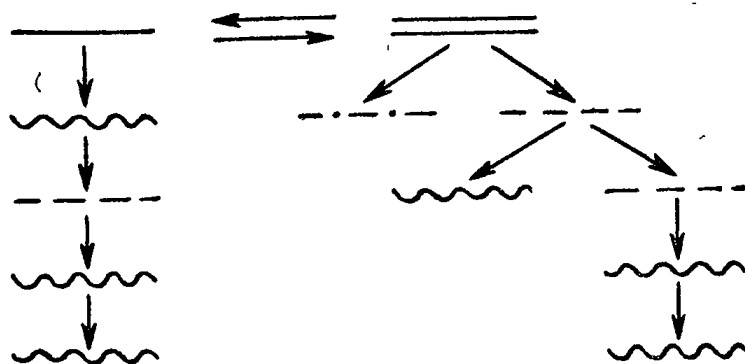
1.  ; 2. )

ми даємо учням якнайбільший простір для ініціативи, для творчого пошуку. І зміст, і лексичне наповнення речення

буде найрізноманітнішим, збігатися може (та й то не завжди) лише граматичне значення речення.

Тому, коли є потреба в утворенні більш близьких за граматичним значенням речень, доцільно вказувати не тільки член речення, а й те, на яке питання він повинен відповідати. Особливо суттєве це для обставин: всі вони на схемі позначаються однаковим знаком.

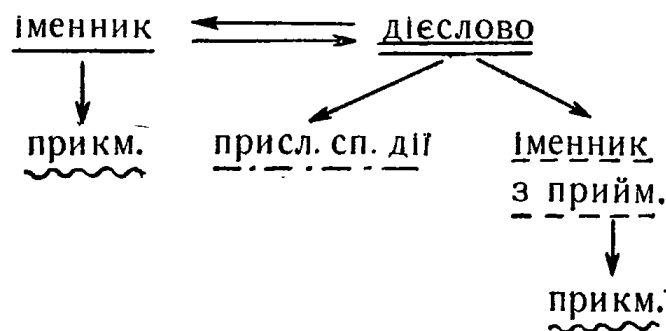
Лінійна схема дещо спрощує завдання: тут вказане місце кожного члена речення. Це якоюсь мірою визначає і вибір способу вираження членів речення: наприклад, якщо означення стоїть перед підметом чи додатком, то ясно, що воно має бути узгодженим, оскільки неузгоджене завжди розташовується після означуваного слова. Тому більшої самостійності від учнів вимагають структурні (рівневі) схеми:



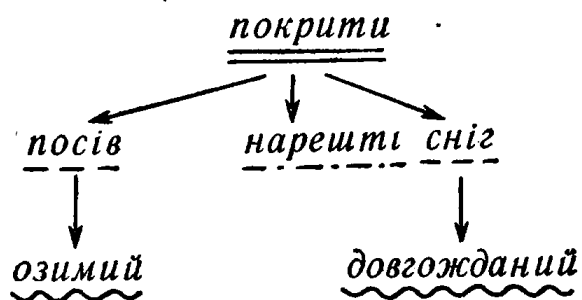
(Нагріта промінням весняного сонця земля швидко вкривалася свіжою зеленню молоді трави.)

Тут граматичні зв'язки не показують місця члена речення, його треба встановити на основі знання загальних закономірностей порядку слів.

У конструюванні речень за схемою можливі варіанти завдань, а отже, й диференціація їх за трудностю. Зокрема, можна вказувати не тільки члени речення та їх зв'язки, а й частини мови, якими вони мають бути виражені, або й конкретні слова в початковій формі:



(Подільські села невпізнано змінилися за післявоєнні роки.)



(Нарешті озимі посіви покрило довгожданим снігом.)

Останній варіант, звичайно, найлегший: маючи схему синтаксичних зв'язків, залишається лише надати кожному слову потрібної форми і знайти для нього належне місце в реченні.

Завдання на побудову ускладнених речень з дієприкметниковими та дієприслівниковими зворотами, з однорідними членами мало чим відрізняються. Тут також можна вказати і мовний матеріал, і граматичні зв'язки, і схеми будови.

Учням додатково доведеться враховувати тотожність синтаксичної позиції однорідних членів, неподільність зворотів, тобто розташування їх компактною групою перед пояснюваним словом або після нього, і на цій підставі застосувати пунктуаційні правила. А речення з такими засобами ускладнення, як звертання чи вставні слова, які не мають граматично виражених зв'язків із членами речення, можна будувати або з повного набору слів (доцільно — з вказівкою на характер ускладнюючого елемента), або за лінійною схемою, на якій було б показано наявність таких компонентів, або ж за ускладнюючими елементами.

Побудуйте речення, в якому було б поширене означення *згуртований навколо партії* (або: поширене означення, виражене дієприкметником *згуртований* і залежним від нього словом *партія*; поширене означення, утворене від дієслова *згуртувати* та іменника *партія*), поясніть вжиті розділові знаки.

Формулювання, наведені в дужках, вимагають дещо більшого обсягу роботи — утворення словосполучення з даних слів або й утворення форми, що може виконувати вказану функцію. Ширші можливості таких завдань виявляються і в тім, що вони допускають варіанти виконання, які можуть стати матеріалом для зіставлень (*Народ, згуртований партією, виявив чудеса героїзму на фронтах Вітчизняної війни*).

Побудуйте речення, в яких були б вказані уточнюючі члени речення: *в восьмій годині вечора; за винятком двох хворих*.

Побудуйте речення, в якому було б звертання *люди доброї волі*.

Побудуйте речення з вставними словами *на думку моїх однокласників*.

Доцільними виявляються й завдання на використання певних словосполучень у різних синтаксичних функціях: звертання і підмета, вставних слів і поширеного додатка тощо (на матеріалі останніх прикладів: *Люди доброї волі наполегливо борються за мир, захищають життя на землі від загрози термоядерної катастрофи. Ніхто не зважає на думку моїх однокласників*).

Специфіка побудови складних речень залежить передусім від того, що складаються вони з кількох предикативних частин. Отже, матеріалом для побудови їх виступають прості речення. У побудові складних речень мінімальної структури — з двох простих бачимо багато спільного з конструюванням словосполучень і сурядних сполучень слів.

Найпростіша вправа — утворення складного речення з наведених простих. Тут можливий ряд варіантів. Якщо вправа виконується з метою оволодіння певним структурним типом речень, необхідно вказати або смислові відношення, в які повинні вступити вихідні речення, або запропонувати сполучники і сполучні слова, які слід використати.

Дані речення з'єднайте в одне складне, вживаючи сполучник *поки*:
Ще не розтанув сніг. На лани вивозять органічні добрива.

З наведених речень утворіть складнопідрядне речення з підрядним означальним: *Попереду нові звершення. З цими звершеннями буде пов'язана трудова слава комсомолії 80-х років.*

Орієнтуючись на вказані смислові відношення, учні знайдуть засіб зв'язку — сполучне слово *який*: *...з якими буде пов'язана трудова слава...*

Зрозуміло, завдання ці невеликої складності. Значно більший ефект дадуть такі вправи тоді, коли учні самостійно встановлять смислові зв'язки між реченнями і виберуть засоби синтаксичного зв'язку. Однак у цьому разі вже не буде єдиного варіанта виконання: навіть у доборі сполучників кожний матиме певний вибір: *Коли ще не розтанув сніг...; Доки ще не розтанув сніг...; В той час, як...*

Неоднаковим виявиться і розташування частин. Очевидно, це вимагає зіставлення й оцінки утворених учнями речень. Ще більше варіантів із суттєвими відмінностями між ними виникає тоді, коли не буде вказано ні смислових відношень, ні засобів синтаксичного зв'язку. Адже одні й ті ж речення можна з'єднати по-різному:

Встановилася погода. Комбайни виходять у поле.

Встановилася погода, і комбайни виходять у поле.

Встановилася погода, так що комбайни виходять у поле.

Оскільки встановилася погода, комбайни виходять у поле.

Комбайни виходять у поле, адже встановилася погода.

Якщо встановилася погода, комбайни виходять у поле.

Встановилася погода — комбайни виходять у поле.

Комбайни виходять у поле; встановилася погода.

Кожна з конструкцій наголошує певні смислові відношення — послідовність подій, наслідок, причину, умову. З'ясування цього дає змогу повторити кілька тем. Тому вправа такого типу найбільш доцільна на уроках повторення та узагальнення вивченого.

Будувати складне речення можна і по-іншому: наводячи одну з частин і характер смислових зв'язків, пропонувати учням самотійно скласти другу частину. Якщо дається головне речення, вправа вимагатиме звичайного розгортання висловлювання. Значно важче добирати зміст і структуру головного речення, при якому дане могло б бути підрядним. При індивідуальному виконанні завдання прийняті учнями рішення бувають дуже різноманітними.

Всіх зацікавило те, що ————— ти говорив на зборах.

Залишається зробити так, як

Ніяк не пригадаю, коли

Всіх зацікавили ті заходи, про які

Ще складніший вид роботи — побудова складного речення за схемою. Тут також можливі варіанти утворення речення за вказівкою на характер синтаксичного зв'язку між двома елементами висловлювання (наприклад, [1] ← (2) — граматична залежність другого речення від першого); на конкретні відношення між предикативними частинами ([1] коли? (2)), з використанням вказаних засобів зв'язку: [], (який).

У першому прикладі вибір буде дуже широкий, у другому можна буде застосувати вибір синонімічних сполучників, у третьому — наголосити, що сполучник чи сполучне слово не завжди визначає характер смислових зв'язків, а отже, й вид підрядного речення.

з різними типами зв'язку, про те, що ми знаємо сьогодні про природні умови на Венері; в багатокомпонентному складному реченні розкажіть про краєвид, що відкривається з Володимирської гірки.

Орієнтиром для учнів у виборі змісту висловлювання можуть бути й картина, телепередача, кінофільм: розкажіть про почуття хлопчика, зображеного на картині Ф. Решетнікова «Знову двійка»; розкажіть, що подобається вам у передачі «П'ять хвилин на роздуми» і т. п.

Складне
синтаксичне ціле.
Текст.

Конструйованою одиницею може бути і тематично об'єднана група речень — складне синтаксичне ціле, або надфразна єдність. Найпростіший вид такої роботи — складання зв'язного уривка з розрізнених речень. Як і побудова речення з даних слів, вправа ця має кілька варіантів, що характеризуються різним рівнем трудності — залежно від того, як розташовані і наскільки пристосовані одне до одного наведені речення, що послужать будівельним матеріалом.

Утворіть фрагмент зв'язної розповіді, розташовуючи наведені речення в потрібній послідовності.

1. Їм більш до вподоби естрада. 2. Вона зі мною завжди, бо її співає моя мати, співала бабуся, співають люди, які мене оточують. 3. Люблю слухати ваші передачі народних пісень. 4. Мені двадцять, і я теж, звичайно, не проти сучасної естради. 5. Деякі встигаю записати. 6. Але не можу бути байдужа до народної пісні. 7. Подруги мої дивуються, чого я так закохана в народну пісню.

(Люблю слухати ваші передачі народних пісень. Деякі встигаю записати. Подруги мої дивуються, чого я так закохана в народну пісню. Їм більш до вподоби естрада. Мені двадцять, і я теж, звичайно, не проти сучасної естради. Але не можу бути байдужа до народної пісні. Вона зі мною завжди, бо її співає моя мати, співала бабуся, співають люди, які мене оточують.)

Вправа дозволяє усвідомити, що текст складається з послідовно розташованих речень, що тільки в контексті розкривається реальний зміст кожного речення. Аналізуючи наведені речення і «приміряючи» їх одне до одного, учні побачать, що жодне з перших двох речень не може бути початковим, бо в них є займенники, які вказують на на-

званий раніше предмет. Четверте речення не може стояти на початку, оскільки слова «я теж не проти естради» вказують, що про прихильників естради вже мала йти мова. Саме таким є перше речення. Сьоме речення не може бути початком, оскільки в ньому є «так закохана», а не сказано як саме. Очевидно, про це вже говорилося раніше. Третє і п'яте речення тісно зв'язані між собою і мають стояти поряд. Шосте не може стояти після сьомого, бо, по-перше, в такому разі зайвим був би повтор слова *пісні*, по-друге, змістом вони не протиставлені одне одному, а саме на протиставлення вказує сполучник.

Такі більш чи менш розгорнуті міркування дозволяють встановити єдино можливий порядок речень.

З наведених речень утворіть зв'язний текст, не змінюючи їх розташування, лише застосовуючи різноманітні лексичні і граматичні засоби міжфразного зв'язку.

1. Я люблю слухати ваші передачі. 2. Я встигаю деякі пісні записати. 3. Подруги мої дивуються, чого це я так закохана у народну пісню. 4. Моїм подругам більш до вподоби естрада. 5. Мені двадцять, і я, звичайно, не проти сучасної естради. 6. Я не можу бути байдужа до народної пісні. 7. Народна пісня зі мною завжди, бо її співає моя мати, співала бабуся, співають люди, які мене оточують.

Усуваючи лексичні повтори в сусідніх реченнях (*я, пісні, мої подруги, народна пісня*), доречно вживаючи означено-особові речення, застосовуючи необхідні слова *також* чи *теж* (для зв'язку 4 і 5 речень) та *але* (на межі між 5 і 6), учні утворять той же, що в попередній вправі, текст.

Утворити текст, при потребі змінюючи в реченнях порядок слів.

1. Галя йде по незахищеній від пострілів галявині. 2. Коромисло з двома відрами на плечі у дівчинки. 3. Ось вона відчиняє двері і входить у хату. 4. Піднімається знайомими сходами спокійно, ставить перед німецьким офіцером відро з водою. 5. Вона залишила внизу друге відро. 6. Вона повернеться за ним. 7. Галя збігає швидко по сходах, оглядається. (За А. Барто.)

Для одержання зв'язного тексту необхідно змінити порядок слів у другому (*На плечі у дівчинки коромисло з двома відрами*), четвертому (*Спокійно піднімається*

знайомими сходами), п'ятому (Друге відро вона залишила внизу), шостому (Зараз вона повернеться за ним), сьомому реченнях (Швидко збігає Галя по сходах).

Найважчий варіант роботи — при необхідності встановити правильне розташування речень і найдоцільніший порядок слів, вибрати необхідні засоби міжфразного зв'язку. Його можна використати як індивідуальне завдання сильним учням.

Ефективною вправою є і створення зв'язного тексту за питаннями. Така робота — один з перших кроків на шляху ознайомлення учнів з особливостями розгорнутих висловлювань. На перших порах дітям пропонують запитання, відповідь на які можна дати одним реченням. Запитання розраховані так, щоб сума речень-відповідей склала елементарне зв'язне висловлювання: Які зміни відбуваються в природі навесні? Які улюблені весняні розваги піонерів? Які роботи виконують навесні колгоспники? Як допомагають школярі колгоспникам?

Тоді ж, коли запитання ускладнюється, відповідь на них вимагає вже не одного, а кількох взаємно пов'язаних речень. Отже, складання тексту за серією запитань фактично переростає у написання твору за готовим планом: Куди пішли учні після уроків? Де побували піонери? Що побачили діти на фермі? Що їм найбільше сподобалося? Про що розповіли учням телятниці?

До конструктивних вправ можна віднести і побудову тексту за опорними словами та за сюжетною канвою. Опорні слова ніби окреслюють зміст, який має бути викладений, це свого роду контури плану, змісту розповіді.

Зима, сніг, морозний день, зимові розваги; осінь, саджанці, обгороджувати, прийнятися, зазеленіти, алея: комсомольські будови, БАМ, дорога віку, трудовий героїзм, непрохідні болота, гірські хребти, вічна мерзлота, шістьдесятиградусні морози, тунелі, рейки, шпали, успіхи, магістралі, звітяжці.

Така ж роль і сюжетної канви. Наприклад.

Коло школи був пустир. Учні вирішили посадити там шкільний сад. Викорчували терен, засипали ями. Посадили молоді деревця.

У розвідці поранило одного солдата. Була велика небезпека. Але розвідники виконали завдання і принесли пораненого товариша в свій підрозділ.

Основне завдання такої роботи — деталізувати розповідь. Оскільки і в цьому, і в попередньому випадку до складання тексту можна підійти по-різному, надати йому

того чи іншого стильового колориту, зробити його більш чи менш докладним, тут можливі значні елементи творчого, пошукового підходу. Власне конструктивною вправа залишається в рамках суто інформативного викладу. При образному, емоційному висвітленні теми вправу можна віднести до розгляду творчих, не забуваючи при цьому про її передкомунікативний характер.

ВІДТВОРЕННЯ ДЕФОРМОВАНОГО ТЕКСТУ

Здебільшого вправи на доповнення і побудову речень можна проводити у формі відтворення деформованого тексту. Але чомусь склалось так, що вправи з використанням деформованого тексту не виходять за межі початкових класів, хоч не викликає жодного сумніву, що і в середніх класах вони можуть знайти широке застосування. І не тільки у 4—5, де вони послужать своєрідним засобом наступності у навчанні, але й у 7 і навіть 8 класі.

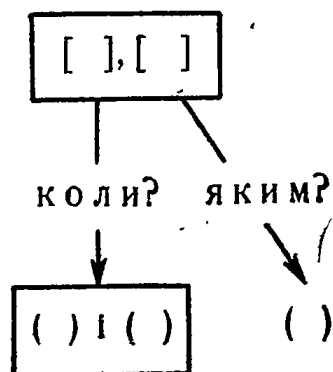
Вправи з деформованим текстом можуть бути надзвичайно розмаїтими і щодо матеріалу, і щодо завдань, і щодо трудности виконання. Це дає змогу вчителю пов'язати їх з опрацюванням будь-якої теми, застосовувати на будь-якому етапі навчання, розташувати в порядку поступового ускладнення.

Значний ефект з погляду розвитку мовлення дає напівігрова вправа «Позмагаймося з письменником». Нескладний, цілком доступний для учнів текст деформують, вилучаючи з нього певні елементи, наприклад, присудок, означення чи обставини способу дії. Учні пропонується, орієнтуючись на зміст і ситуацію мовлення, вставити пропущені члени речення, добитися якнайбільшої точності і виразності висловлення. Після завершення роботи зіставляються учнівські варіанти з авторським. Наприклад:

У Миколи в зіницях синім полум'ям радість (що р о б и л а?) (цвіла). В поле вийшов косар на світанні, ждуть його (я к і?) жита (обважнілі).— В. Симоненко. Косий (я к и й?) дощ (що р о б и т ь?) у шибку, земля (щ о р о б и т ь?) у воді (сірий, переїщить, кисне). Зранку довелось не йти, а (щ о р о б и т и?) по сніговій каші (чалапати).— Ю. Збанацький.

На матеріалі деформованих речень можуть бути виконані всі види побудови синтаксичних конструкцій з розрізнених слів, словосполучень, простих речень.

Можливості формулювання завдань різної трудності зростають із збільшенням кількості компонентів деформованої конструкції. Так, наприклад, вичленувавши з речення «Коли баркас з юними екскурсантами причалив до острова і вони висипали в його зарості, то ціла хмара крикливо знялась над головою, сонця не стало видно за птаством, що не переставало літати і кричати» його складові частини, можемо дати завдання: 1) не міняючи розташування частин, пропонуємо скласти з них речення, підбравши потрібні засоби зв'язку; 2) змінимо розташування частин, але дамо схему, якій має відповідати відтворена конструкція:



3) таке саме завдання дамо без будь-яких додаткових вказівок.

Не маючи даних ні про розташування складових частин, ні про смислові відношення між ними, ні про засоби зв'язку, учні не завжди відтворять деформовану конструкцію. Буде утворено кілька структурно відмінних речень, які доцільно порівняти з вихідним варіантом. Як і завжди, вибір формулювання залежатиме від рівня підготовки класу (або, при індивідуальному завданні, окремого учня), етапу опрацювання матеріалу, від характеру дидактичного завдання (ознайомлення зі структурою складових частин, із розташуванням, смисловими відношеннями чи засобами зв'язку).

Складним видом роботи є відтворення речень, взятих з суцільного тексту. Виконуючи вправу, учням доведеться думати не лише про те, щоб кожне з відтворених речень було правильно побудоване, але й подбати, щоб одержані речення пов'язувалися одне з одним, вибрати необхідний для цього порядок слів.

Розглянемо приклад відтворення деформованого тексту:

1. Прапор, столиця, Радянська Україна, орден Леніна, медаль «Золота Зірка», сядати,

2. Відзнака, місто, заслуга, Батьківщина, мужність, героїзм, боротьба, загарбники, висока, німецько-фашистські, видатний, удостоєний, виявлений. 3. Місяць, війна, Київ, бастіон, шлях, ворог, неприступний, перший, стати. 4. Місяць, частини, Радянська Армія, моряки, ополченці, військовий, народний, два з половиною, стояти на смерть. 5. Гітлерівці, могила, стіни, Київ, понад сто тисяч, собі, знайти.

Тут пошуки смислових і граматичних зв'язків (напр., *героїзм, виявлений*, а не «удостоєний»; *видатні заслуги*, а не «відзнака» чи «місто»; *два з половиною місяці*, а не «частини»; *військові моряки, народні ополченці*, а не «народні моряки» і «військові ополченці»; *сяє на прапорі*, а не «прапором» чи «прапорові» і т. д.) приведуть до утворення речень, але не забезпечать виконання завдання. Адже з кожного ряду слів можна утворити речення по-різному. Наприклад, друге речення може мати такі варіанти:

1. За видатні заслуги перед Батьківщиною, за виявлені в боротьбі з німецько-фашистськими загарбниками мужність і героїзм цієї високої відзнаки удостоєне місто.

2. За виявлені в боротьбі з німецько-фашистськими загарбниками мужність і героїзм, за видатні заслуги перед Батьківщиною місто удостоєне цієї високої відзнаки.

3. Цієї високої відзнаки місто удостоєне за видатні заслуги перед Батьківщиною, мужність і героїзм, виявлені в боротьбі з німецько-фашистськими загарбниками.

Такі ж варіанти можливі і в інших реченнях. Кожен з них був би правильним, коли потрібно було б побудувати лише окреме речення. Необхідність забезпечення міжфразних зв'язків зумовлює, що в кінці першого речення мусять стати слова *сяє медаль «Золота Зірка»*, а на початку другого — *цієї високої відзнаки*; що не на початку, а в кінці третього речення повинні стати найвагоміші слова *став неприступним бастіоном на шляху ворога*. В тих же випадках, де міжфразні зв'язки не настільки виразні (четверте і п'яте речення), однаково прийнятними можуть бути різні варіанти, наприклад: *Понад сто тисяч гітлерівців знайшли собі могилу під стінами Києва; Під стінами Києва понад сто тисяч гітлерівців знайшли собі могилу;*

Під стінами Києва знайшли собі могилу понад сто тисяч гітлерівців.

У вигляді відтворення деформованого матеріалу доцільно проводити й інші вправи на конструювання зв'язних висловлювань. І вставка речення, необхідного для логічного зв'язку між наявними компонентами, і обґрунтування висунутих тверджень певними міркуваннями чи фактами, і особливо компонування зв'язного висловлювання з наведених речень — усі ці завдання не можуть мати єдиного виконання, в учнів завжди появляються варіантні рішення, які треба буде порівняти і оцінити. Їх завжди корисно зіставити із зразковим варіантом. А раз так, то доцільно наводити не будь-які тематично зв'язані речення, а ті, що взяті з деформованого висловлювання. Так, зв'язати між собою речення «У нашій країні люди працюють за 40 тисячами професій» і «Але ще й обов'язково відповідно до інтересів нашого суспільства, нашого народного господарства» можна по-різному: *І кожен може обрати будь-яку з них відповідно до своїх здібностей; Всі вони доступні кожній радянській людині, яка може вибрати фах відповідно до своїх інтересів і т. д.* Порівнюючи можливі варіанти, відзначимо, що в кожному з них мусить бути слово *відповідно*: цього вимагає наступне речення. Для підтвердження цього висновку розглядаємо й авторський варіант: *І ти можеш обрати яку завгодно. Яку завгодно, відповідно до своїх інтересів, нахилів, здібностей* (с. 155), звертаючи увагу й на те, що вживання другої особи, а не третьої, наявність двох коротких речень, а не, як у наведених вище варіантах, одного довгого, повтор слів *яку завгодно* сприяють посиленню емоційності тексту.

Вичленувавши з тексту речення і надавши кожному з них такого вигляду, який воно малоб поза контекстом, дамо учням завдання на відтворення:

1. У гомоні колосся я вже вчуваю веселий дзвін першої коси, гучну пісню комбайна, жваву розмову молотарки. 2. Колосся має бронзовий колір. 3. Скільки сягає око, хвилями перекочується, гойдається важке колосся. 4. Бронзового кольору буває обличчя сильної, здорової людини. 5. Я простягаю руки, беру в жменю кілька колосків і почуваю, як тіло моє наливається земною силою.

Суть роботи полягає в тому, щоб знайти правильне місце для кожного компонента висловлювання, уникнути.

лексичних повторів, застосувати засоби міжфразного зв'язку. Цілком ймовірний, наприклад, такий варіант:

Скільки сягає око, хвилями перекочується, гойдається важке колосся. Я простягаю руки, беру кілька колосків і почуваю, як тіло мое наливається земною силою. Колосся має бронзовий колір. Так виглядає обличчя в сильної, здорової людини. У гомоні колосся я вже вчуваю веселий дзвін першої коси, гучну пісню комбайна, жваву розмову молотарки.

Сумнівним тут може видатися лише наявність повторів, логічність смислового зв'язку передостаннього та останнього речень (хоч певна асоціація є: думка про сильну, здорову людину неодмінно пов'язується з її діяльністю, з працею). Виникає потреба розглянути авторський варіант:

Скільки сягає око, хвилями перекочується, гойдається важке колосся. У його гомоні я вже вчуваю веселий дзвін першої коси, гучну пісню комбайна, жваву розмову молотарки. Колосся має бронзовий колір. Такого кольору буває обличчя в сильної, здорової людини. Я простягаю руки, беру в жменю кілька колосків і почуваю, як тіло мое наливається силою.
(Д. Ткач.)

Логічні зв'язки тут, звичайно, тісніші. Особливо помітне це у двох місцях; раз колосся перекочується, гойдається, то й чується характерний гомін поля; згадка про здорову, сильну людину дає відчуття, що тіло наливається земною силою. Крім того, авторський текст, безсумнівно, емоційніший і милозвучніший.

Як бачимо, види роботи з деформованим мовним матеріалом досить різноманітні. Залежно від труднощі, їх можна застосувати у різних класах — від 4-го до 8-го, а також використати для організації індивідуальної роботи з окремими учнями чи для диференційованих завдань різним за успішністю або за пізнавальними можливостями групам учнів. Працюючи в основному над синтаксисом і пунктуацією, маємо змогу повторити чимало питань з інших розділів шкільного курсу.

Особливу різновидність роботи з деформованим текстом являє собою відтворення віршованого матеріалу. Наявність ритму і римування ставить перед учнями нові, складніші вимоги, але разом з тим дає їм і нові орієнтири, що спрямовують творчий пошук.

Найпростіший вид деформування — зміна розташування слів, яка, природно, веде до порушення ритму, до втрати поділу на рядки:

Темна ніч скрила під чорні широкії крила всіх потомлених людей. Помітивши слова, які римуються (*скрила* — *крила*), учень починає експеримент з перестановкою слів:

1. *Темна ніч скрила*

Всіх потомлених людей під чорні широкії крила.

Варіант невдалий хоча б через несумірність рядків.

2. *Темна ніч всіх потомлених людей скрила*

Під чорні широкії крила.

Цей варіант приваблює тим, що в другому рядку відчувається ритм амфібрахію ($\cup \text{ — } \cup$). На основі цього виникає думка про те, щоб надати такого ж ритму першому рядку. Зробити це можна за допомогою інверсії, яка й дозволить відтворити рядки з «Досвітніх огнів» Лесі Українки:

Ніч темна людей всіх потомлених скрила

Під чорні широкії крила.

Така вправа може знайти застосування під час опрацювання порядку слів, у різних формах позакласної роботи з мови, а також і на уроках літератури — у зв'язку з вивченням віршованих розмірів.

Відтворення вірша ускладнюється, якщо при його деформуванні здійснено певні синонімічні заміни. Тоді учням пропонується знайти ті з синонімів, які було замінено, і відтворити уривок (при чому можна вказати слова, яким потрібно шукати заміни, або ж покластися цілком на ініціативу школярів). Наприклад, пропонуємо речення *Швець відомий, дикобраз, часто латав чобітки*, вказуючи, що з нього слід утворити два заримовані рядки, застосувавши заміну одного із слів синонімом. Ритмічне звучання перших трьох слів дозволяє припустити, що вони мають скласти рядок. Придивляючись до решти слів і добираючи до них синоніми (напр., *латав* — *ремонтував* — *лагодив*, *чобітки* — *взуття*) учень натрапляє на те, що поняття *часто* можна передати через *не раз*, яке римується із словом *дикобраз*. Ще трошки зусиль, спрямованих на перестановку слів для збереження ритму (не годиться *латав чобітки не раз*), — і роботу буде завершено:

*Швець відомий, дикобраз,
Чобітки латав не раз. (Б. Чалий.)*

Ключовим елементом, що дозволяє відтворити початковий вигляд віршованих рядків, буває і службове слово

(у сфері службових слів також спостерігається явище синонімії). Так, наприклад, на основі речення *і дерева стали чорні, через те що опали всі листочки* вдається відтворити двовірш, якщо: 1) помітити, що слова *стали і опали* можуть римуватися; 2) усвідомлювати, що у варіанті *і дерева чорні стали, через те, що всі листочки опали* немає одного ритму; 3) знати, що у мові існує синонімічний ряд сполучників причини *через те що, тому що, у зв'язку з тим що, бо, оскільки*. Тоді легко, орієнтуючись на ритм, знайти потрібне:

І дерева чорні стали,
Бо листочки всі опали. (В. Грінчак.)

Прагнучи пристосувати завдання до рівня пошукових можливостей конкретного учня чи класу, той самий віршований матеріал можна деформувати по-різному, вносити в нього більше чи менше змін. Так, наведені рядки з вірша В. Грінчака перебудовуються й так: *І дерева почорніли, бо опали всі листочки; І дерева стали чорними, тому що опали всі листочки*. Критерієм, що дозволяє вибрати той чи інший варіант деформування, є й тема уроку, на якому буде застосовано вправу: у першому випадку — при ознайомленні з іменним складеним присудком, у другому — при опрацюванні способів вираження іменної частини складеного присудка.

Як бачимо, під час деформування знаходять застосування і граматичні синоніми. Ось ще один приклад: *Не хвилює річка воду під льодовою одежею. Ліс притих, схилив вершини, і не чути пісень птахів*. Сказавши, що на матеріалі кожного речення слід утворити два рядки з парним римуванням, що основним засобом відтворення мають бути інші способи вираження ознаки, спрямовуємо учнів на пошук рівнозначних словосполучень *льодова одежа — одежа з льоду; пісні птахів — пташині пісні* (синоніміка узгоджених і неузгоджених означень), перевага яких зумовлена потребами римування: *воду — льоду, вершини — пташиних*, а також варіантів інфінітива (*чути — чуть*) та прийменника (*з — із*), необхідність заміни яких зумовлена ритмом. В результаті це дає строфу:

Не хвилює річка воду
Під одежею із льоду.
Ліс притих, схилив вершини,
І не чує пісень пташиних. (Н. Забіла.)

Лексичні і граматичні трансформації можуть переплітатися, і тоді відтворення дається важче. В такому випадку

доцільно підкреслювати ті слова і вирази, що появились в тексті внаслідок заміни, зберегти поділ на рядки тощо:

У селах небезпечно
Збирати школярів.
То школи сховали в джунглі,
Замаскували галуззям,
Щоб ворог не побачив.

Здійснивши заміни лексичних (*небезпечно — ризиковано, побачив — уздрів*) та граматичних (*сховали в джунглі — сховано в джунглі, замаскували галуззям — замасковано галуззям*) мовних засобів на синонімічні та здійснивши перестановки слів в інтересах ритму і рими, одержимо:

У селах ризиковано
збирати школярів,—
То школи в джунглі сховано,
галуззям замасковано,
Щоб ворог не уздрів. (О. Пархоменко.)

Таку роботу доцільно виконувати колективно.

Відтворення віршованого матеріалу може пов'язуватися з вивченням чи повторенням словотвору — у такому разі засобом заміни служать споріднені слова, що належать до тієї ж частини мови, мають близьку семантику, але різну структуру, або ж варіанти морфологічних форм: *Твій дідусь досі пам'ятає той проклятий царський лад, коли бідні трудилися, а багаті наживалися.*

Дідусь твій досі пам'ята
Той царський лад проклятий,
Коли трудилась біднота,
А наживавсь багатий. (М. Познанська.)

У цьому випадку бачимо переплетення словотвірних і морфологічних явищ. В наступному прикладі застосовано заміни на лексичному, словотвірному і синтаксичному рівнях: *Як же хоче Петько також стати за верстат! Він би прекрасні іграшки поробив для всіх малюків.*

Як же хочеться Петькові
Також стати за верстат!
Він би іграшки чудові
Поробив для всіх малят. (В. Бичко.)

Ось ще кілька прикладів:

Використовуючи варіанти неозначеної форми дієслова, заримуйте слова у фразі «Не плюй в колодязь: пригодиться напиться води». Простежте за вимовою слів, які римуються).

(*Не плюй в колодязь: пригодиться води напиться.*)

Відтворіть два рядки вірша, у яких було 6 звуконаслідування, алітерація:

Поїзд вигнув дугу диму: «До Москви! До Москви! До Москви!»
(Поїзд вигнув дугу димову: «У Москву! У Москву! У Москву!»)

Очевидно, місце такого відтворення — під час повторення матеріалу 7 класу, а спосіб виконання — колективний.

Не менш широке застосування знаходить відтворення віршованих рядків з побудовою або усього тексту, або окремих його компонентів. Шукані структури повинні бути розкладені на їх найпростіші елементи — слова.

Приклад відтворення частин тексту:

Осінь сіра, (дощ, нить, весь, прошити, наскрізь).

Де-не-де лиш клаптик літа (кущ, зеленіти).

Грамотично пов'язуючи слова, необхідно утворити такі два речення, щоб з них можна було укласти строфу з перехресним римуванням. Речення утворити неважко, до того ж не один варіант: *Осінь сіра, всю наскрізь прошив нитями дощ. Осінь сіра, всю прошили наскрізь ниті дощу.* Можливі варіанти і в другому реченні: *зеленіє серед кущів, зеленіє між кущів, зеленіє між кущами.* Необхідність римування зі словоформою *літа* примушує зупинитись на варіанті з відокремленим дієприкметниковим зворотом. З цих же міркувань обираються форми іменників *дощів — кущів.*

Осінь сіра, вся прошита
Наскрізь нитями дощів.
Де-не-де лиш клаптик літа
зеленіє між кущів. (В. Бичко.)

А ось зразок відтворення повністю деформованих рядків:

Дружба, кордон, усюди, відкрити.

Граніт, дружба, міцний, бути, цей, хай.

З кожного рядка слів необхідно утворити речення так, щоб утворився двовірш. Доводиться шукати таких варіантів речень, які закінчувалися б на слова, що можуть римуватися. Припустімо, за орієнтир узято *усюди — буде: Дружбі кордони відкриті всюди.* Здавалось би, дорогу знайдено. Але з другого ряду слів ніяк не вдається побудувати правильного речення зі словом *буде* у кінці. Шукаємо інших можливостей римування — за допомогою форм слів *відкрити* і *граніт*. Менш чи більш тривалі пошуки приведуть до відтворення такого тексту:

Дружбі кордони усюди відкрито,
Хай дружба ця буде міцніша граніту.

Зрештою, якщо у когось другий рядок звучатиме дещо по-іншому, але з дотриманням ритму і римування (*Хай дружба ця буде міцна, як з граніту*), — це теж непогано.

Як і при звичайному відтворенні деформованих речень, при відтворенні віршованих строф організація матеріалу

може бути різна: із збереженням чи зі зміною розташування слів, з наведенням прийменників і сполучників чи пропуском їх, із відмінюваними словами в потрібній або в початковій формі, з частковим деформуванням тексту, з перефразуванням рядків тощо. Вибір способу деформування залежатиме від опрацьовуваної теми і рівня мовних навичок учнів. Наведемо приклади різного деформування однієї строфи:

- 5 кл. Повторення словозміни повнозначних частин мови.
Де, рідний, річечка, бистрінь,
Мій, човен, переганяти,
На, дно, в, хатинка, з, каміння,
Жити, маленький, соменя.
- 5 кл. Тема «Прийменник».
Де рідна річечка бистрінню
Мого човна переганя,
(соменя, дно, хатинка, каміння, жити, маленький).
- 6 кл. Тема «Порядок слів у реченні».
Річечка, рідна, бистрінню, де,
човна, переганя, мого,
дні, хатинка, каміння, на, в, з,
соменя, живе, маленьке.
- 7 кл. Повторення засобів синтаксичного зв'язку.
Де, рідний, річечка, бистрінь,
Мій, човен, переганяти,
Дно, хатинка, каміння,
Жити, маленький, соменя.
- 8 кл. Тема «Складне речення».
Річечка, бистрінь, човен,
рідна, мій, переганяти;
соменя, дно, хатинка, каміння,
жити, маленьке.
- 8 кл. Систематизація вивченого. Граматична синоніміка.
Де рідна річечка бистриною
Переганяє мого човна,
На дні у камінній хатинці
Живе маленьке соменятко.

При застосуванні кожного з цих варіантів пошук виявиться простішим чи складнішим, в центр уваги потраплять щоразу інші питання; забезпечення зв'язності, вибір форми слова, правильне розташування слів, добір синонімічних засобів, які дозволили б відтворити ритм і римування. В результаті буде одержано строфу:

Де рідна річечка бистрінню
Мого човна переганя,
На дні, в хатинці із каміння
Живе маленьке соменя. (В. Струтинський.)

Як правило, вправи на відтворення віршованого матеріалу викликають інтерес учнів, активізують їх мовні вміння і навички, весь запас мовних засобів. Звичайно, не всі

учні спроможні довести роботу до кінця. Слабші лише перефразовують чи будують речення. Але і для них вправа, безумовно, корисна. Відбувається своєрідна природна диференціація завдань: кожен учень працює у міру своїх можливостей.

НАВЧАЛЬНЕ РЕДАГУВАННЯ

Редагування як навчальна вправа полягає в тому, що учні, проаналізувавши вихідний мовний матеріал, вносять у нього певні зміни з урахуванням найрізноманітніших як суто мовних, так і позамовних факторів.

Найелементарнішим критерієм, у відповідність з яким треба приводити запропонований текст, є правильність мовлення. У побудові і вживанні мовних засобів трапляються різноманітні відхилення від норми, які слід помічати і усувати.

Проте виправлення помилок — не єдине завдання навчального редагування. Не менш важливі, ніж правильність, й інші позитивні якості мовлення — багатство і різноманітність мовних засобів, точність і виразність висловлювання, відповідність конкретним умовам мовної комунікації. Тому редагування може полягати в усуненні неточних, двозначних висловів, в урізноманітненні застосованих мовних засобів, в забезпеченні єдності стилю, у зміні стилістичного забарвлення висловлювання. Певних змін може вимагати композиція тексту, навіть його обсяг.

Отже, зміни, що вносяться у мовний матеріал, бувають дуже різноманітними. Саме цим зумовлені великі дидактичні можливості навчального редагування.

Редагування мовного матеріалу — процес складний, що включає аналіз, відбір мовних засобів, перебудову мовних одиниць. Ця робота може дати бажаний ефект лише за наявності певних передумов.

Для того, щоб помітити неточність в утворенні граматичної форми, у побудові словосполучення чи речення або у висловленні змісту, необхідно керуватися певними критеріями, мати у полі зору певний еталон, з яким можна було б зіставити оцінювані мовні засоби. Тим більше такі критерії потрібні для виправлення помічених похибок. Без цього намагання усунути недоліки може призвести до погіршення вислову. Нарешті, тільки опора на чіткі теоретичні знання дозволяє здійснювати в ході роботи самоконтроль і, якщо потрібно, самокорекцію способу виконання завдання.

Таким орієнтиром у редагуванні є знання мовних норм і уявлення про позитивні якості мовлення. І тому, як правило, редагування доцільно застосувати лише тоді, коли в учнів уже є достатні відомості про ту мовну одиницю, неточності у вживанні якої слід усунути.

Так, лише тоді, коли ми впевнені, що діти чули вже, і неодноразово, що, скажімо, немає українського слова *шкаф*, а є *шафа*, немає слова *наглядний*, а є *наочний*, можемо запропонувати їм виправити речення *У великому шкафу зберігається багато наглядних посібників*. Тільки у випадку найбільш різкого порушення мовних норм можна покластися на мовну інтуїцію, на чуття мови. Наприклад, не обов'язково вдаватись до теоретичних міркувань, щоб усвідомити, що речення *Птахи повертаються з теплих країв, які відлетіли восени* побудоване неправильно, що воно спотворює думку, яку мало б висловити.

З мовними нормами учні знайомляться, по суті, на всіх заняттях з рідної мови, а також і з спорідненої. Набуті на кожному уроці знання додаються до тих, що вже були засвоєні раніше, і таким чином кожен з учнів, навіть четвертокласників, володіє певною сумою уявлень про те, як треба висловлюватись. Знання ці постійно активізуються у зв'язку з аналізом письмових робіт, з їх оцінюванням, коли доводиться до свідомості кожного учня, чому він одержав саме таку оцінку за зміст і таку за грамотність. При оцінюванні вправ з редагування необхідно спиратися на науково обгрунтовану класифікацію помилок і мовних недоліків, правильно кваліфікувати кожне порушення мовних норм, бо тільки розуміючи суть помилки, осмисливши, яку норму порушено, учень зможе свідомо усунути недолік, домагаючись поліпшення якості висловлювання.

Не менш важливим фактором є психологічна настроєність на вдосконалення висловлювання, на досягнення відповідності між задумом і способом його реалізації. А така настроєність формується передусім під впливом виховного потенціалу мовного середовища, постійною увагою до слова як на уроці, так і в школі в цілому. Успіх редакційних вправ залежить і від інших аспектів роботи з розвитку мовлення. У класі, в якому переважали вправи аналітичного типу, навряд чи можна сподіватись на активну участь учнів у вдосконаленні вислову. Вправа дасть бажаний ефект лише тоді, коли учні звикли до різного роду трансформаційних та конструктивних вправ. Зокрема, для усунення помилок необхідні уміння, що формуються за

допомогою вправ на заміну й перебудову. Для досягнення точності вислову можуть виявитися необхідними вставки певних елементів, перефразування. Комунікативне призначення висловлювання продиктує і його перебудову, і поширення чи, навпаки, згортання.

Від навчальної мети, що ставиться перед редагуванням, залежить і вибір матеріалу, і місце цієї вправи на уроках.

Як відомо, граматичні помилки виявляються у межах відповідної мовної одиниці і не вимагають контексту. Так, щоб побачити, що слово *кулеметчик* побудоване неправильно, досить обмежитись аналізом його структури. На більш високому, синтаксичному, рівні ця неправильність ніяк не відіб'ється. Це ж стосується утворення граматичних форм (напр., *почорнівши* замість *почорнілі*), словосполучень (*оплачувати за проїзд* замість *платити за проїзд* чи *оплачувати проїзд*). Тому матеріалом для виявлення та усунення таких помилок є здебільшого слова і словосполучення. Немаловажне значення має його компактність, що дозволяє раціонально використовувати час уроку. Це, звичайно, не значить, що такі ж недоліки не можна усунути у складі речення чи навіть тексту. Але це вимагає більшої затрати і тому, як правило, практикується у комплексі з іншими навчальними завданнями.

Найчастіше вживаним матеріалом для вправ з редагування є речення. По-перше, дуже часто виникає потреба в усуненні помилок саме в побудові речень. По-друге, тільки в реченні можуть бути виявлені найрізноманітніші види лексичних і стилістичних недоліків.

Найбільший навчальний ефект може дати, звичайно, редагування зв'язних висловлювань або хоча б їх завершених фрагментів. Такий матеріал дозволяє вести роботу комплексно, звертаючи увагу на побудову і вживання різних мовних одиниць і, що найголовніше, на відповідність тексту його комунікативному призначенню.

Передусім слід розрізняти редагування як вправу, підпорядковану опрацюванню конкретної лінгвістичної теми, і редагування, метою якого є вдосконалення цілісного тексту. У першому разі в центрі уваги буде якась мовна одиниця або й одна її властивість. Так, наприклад, у зв'язку з опрацюванням теми «Лексичне значення слова» метою редагування буде виявлення слів, ужитих в невласливому їм значенні (*Кожен радянський житель готується до ювілею Батьківщини*), зайвих з погляду вираження змісту (*Ми виготовляємо іграшки для малих малюнків з ди-*

тячого садка) і усунення цих помилок. Під час вивчення дієприслівникових зворотів увага учнів зосереджується на виправленні таких помилок, як конструкції з «незалежним» зворотом (*Прочитавши цю книжку, вона мені дуже сподобалась*), з порушенням порядку слів, яке призводить до деформування звороту як цілісного словосполучення (*Вирушаючи туристи в похід, взяли все необхідне спорядження*).

Така прив'язка певних видів мовних помилок і недоліків до конкретної теми служить суттєвим фактором підвищення ефективності навчання. Виявлення і виправлення помилок, з'ясування їх причин переконливо покаже практичну вагу опрацьовуваної теми, посилить інтерес до матеріалу, що, безумовно, сприятиме й запобіганню подібним помилкам у власному мовленні учнів.

Редагування знаходить застосування і під час пропедевтичних вправ до теми. Тут воно служить для зосередження уваги, для того, щоб наголосити на важливості відомостей, що будуть предметом розгляду, для створення проблемної ситуації. На цьому етапі важливо, щоб приклади недоліків були нескладні, очевидні, яскраві, такі, що недопустимо перекручують суть висловленої думки: *Я зустрівся і розказав товаришеві про цей фільм; Не виконавши завдання, вчителька записала мені у щоденник двійку. Дивлячись на ці руйнування, його серце розривалось від болю; Іхтіандр врятував дівчину від акули, з якою потім познайомився.*

У наведених конструкціях з дієприслівниковими зворотами та підрядним означальним реченням учні легко помічають спотворення змісту, алогізми, активно включаються у пошуки причин, які призвели до цього. Після цього розглядаються інші, правильні приклади, які підтверджують зроблені під час редагування висновки.

Речення з однорідними присудками вимагає попереднього аналізу, поділу на два неускладнені речення (*Я зустрівся з товаришем. Я розказав товаришеві про цей фільм*), після чого стає зрозуміло, що слово *зустрівся* тут позбавлене свого природного контекстного зв'язку (*зустрівся з товаришем*), що для усунення помилки цей зв'язок слід відновити. При об'єднанні простих речень у складносурядне у другій частині-реченні треба замінити іменник займенником з метою уникнення лексичного повтору (*Я зустрівся з товаришем і розказав йому про цей фільм*). Таким чином, виправлення неправильно побудованого речення непомітно переходить у пояснення матеріалу про

збереження кожним з однорідних членів речення його сполучувальних властивостей.

Редагування здійснюється і в процесі освоєння нових теоретичних відомостей. У поле зору можуть потрапити різні види помилок, зв'язані з темою. Так, при з'ясуванні способів вираження іменної частини складеного присудка йдеться про те, що при зв'язці *бути* іменна частина виражається називним або орудним відмінком, а при відсутності її — тільки називним (речення типу *Микола — головним героєм однойменної повісті* або *Головним героєм — це Микола Джеря* побудовані неправильно, пропонується усунути помилки), що зв'язка *стати* пов'язується лише з формою орудного (принагідно редагується речення *Кармелюк став борець проти гнобителів*), а *являти собою* — знахідного відмінка іменника і т. п.

Практикується редагування і з метою закріплення засвоєних відомостей: аналізуючи мовну одиницю, учні виявляють допущену помилку, пояснюють її, спираючись на відповідну мовну норму, виправляють недоліки. Залежно від теми, матеріал для редагування міститиме однотипні або різнотипні помилки. Але завжди необхідно, щоб поряд з помилково побудованими були й правильні структури: це застереже учнів від механічного підходу до виконання роботи, примусить уважніше аналізувати кожне слово чи речення, внаслідок чого формуватиметься вміння помічати недоліки в тексті, якого так часто учням не вистачає.

Варто застосувати з цією метою і фрагменти зв'язних висловлювань, у яких потрібні мовні засоби представлені досить широко. Ось приклад такої роботи. Матеріал — уривок з учнівського переказу:

Микола сказав, що не хоче він сватати Варку, сказав Микола, що маю собі дівчину на приміті. Кого ж ти, сину, маєш на приміті? Нимидору, Кавунову наймичку. Яку це Нимидору? Вона не вербівська? — сказав батько. Микола сказав, що вона з присілка, сирота.

Недоліків у тексті чимало, але всі вони стосуються побудови і оформлення діалогічної єдності, що й дозволяє застосувати редагування на уроці опрацювання програмової теми «Діалог». Передусім слід усунути зайві повтори слова *сказав*. Особливо там, де це слово вводить питальне речення. Це вимагає або заміни іншими словами (наприклад, *признався, запитав*), або пропуску повторюваного слова з одночасною перебудовою синтаксичної структури

висловлювань. В інших місцях, оскільки співбесідників декілька, необхідна вказівка на те, кому належить репліка. виправлення вимагає і помилка в оформленні непрямой мови (...сказав, що маю...). Після виправлення текст може набути такого вигляду:

Микола відповів (відказав), що він не хоче сватати Варку, бо має іншу дівчину на приміті.

— Кого ж ти, сину, маєш на приміті? — спитала мати.

— Нимидору, Кавунову наймичку.

— Яку це Нимидору? Вона не вербівська? — поцікавився батько. Микола сказав, що вона з присілка, сирота.

Ще ширше коло питань може бути охоплене на уроках повторення. Оскільки об'єктом уваги стають різні явища, що входять до того чи іншого розділу, різноманітними бувають і зв'язані з ними види помилок. Так, на уроці повторення розділу «Лексика» до дидактичного матеріалу, призначеного для редагування, можуть увійти і слова, вжиті в невласивому їм значенні (*Це була бідняцька робітнича сім'я*), і ненормативні елементи (*У нього фayne пальто з каракулевим воротником*), і тавтологічні вислови (*Ми підійшли до списків, де було записано всіх, хто поїде на екскурсію*), і слова, які не несуть смислового навантаження (*Суворий 1941 рік приніс з собою горе і нещастя всій країні*), і ненормативні сполучення слів (*Позагоювалися народні боли і рани*), і лексеми, не властиві описуваний епосі (*Солдати князя Ігоря билися мужньо*) тощо. Така різноманітність дозволить у процесі редагування повторити найголовніші теоретичні питання розділу (лексичне значення, сполучуваність слів, діалектизми, історизми і т. п.). Різноманітні види помилок можна виправити під час повторення тем «Числівник» (напр., *півтретя, п'ятидесяти, два стола, три сестри, п'ятеро колгоспниць*), «Словосполучення» (*гостра біль, золоті листя, фіолетові чорнила, наголошувати про те, турбуватися за когось та ін.*). Такі ж приклади неважко підібрати для тем «Відокремлені члени речення», «Складнопідрядні речення» та ін.

Під час повторення широких тем і розділів програми є можливість звернути увагу не лише на лексичні чи граматичні помилки, але й на стилістичні недоліки, зумовлені недоцільністю вживання слова, словоформи чи граматичної конструкції (напр., *Події революції закружляли навколо Давида; Більш красивою була програма шестикласників; Учора мною було розв'язано десять задач*).

На уроках узагальнення вивченого, як правило, вже недоцільно використовувати окремі слова, словосполучення чи навіть речення для виявлення і усунення наявних у їх структурі помилок. Необхідність оперувати мовними одиницями різних рівнів, охоплювати матеріал різних розділів зумовлює використання з цією метою недосконалих з того чи іншого погляду текстів.

Ось фрагмент учнівського переказу (за текстом «Марусин поворот» — с. 69):

Старий шофер сказав, що він не повезе. Він не буде зрадником. Потім німці вмовляли і били шофера прикладами, топтали чобітьми. Шофер мовчав. До кімнати зайшла Маруся. Вона чула розмову. Маруся сказала, що знає дорогу і що вміє водити машину. І вона повезе німців, тільки щоб не вбивали тата. Маруся надумала завезти німців у пропасть.

Найголовніші недоліки фрагменту: лексичні повтори (*шофер, сказати*), непотрібне роз'єднання компонентів однієї думки (зміст сказаного Марусею) і, навпаки, поєднання несумірних елементів (*вмовляли і били*). Очевидно, ряд речень доведеться перебудувати. Вимагають заміни і деякі неточно вжиті слова (*розмова*). Потрібні й деякі вставки слів. Останнє речення з метою посилення емоційності розповіді доцільно перенести до наступних частин розповіді.

Орієнтуючись на зміст тексту, учні можуть створити такий варіант:

Старий шофер відмовився везти фашистів. Він не буде зрадником. Німці спочатку вмовляли шофера, а потім стали бити прикладами, топтати чобітьми. Та й це не допомогло. Старий мовчав.

В цей час до кімнати зайшла дочка шофера Маруся. Вона все чула і бачила. І сміливо прийняла рішення. «Не вбивайте тата,— сказала дівчина.— Я знаю гірську дорогу і вмію водити машину. Я вас повезу».

Широке застосування знаходить редагування на уроках підготовки до написання переказів і творів, перевірки знань, аналізу письмових робіт.

При підготовці до написання творчих робіт головне призначення такої вправи — запобігання помилкам. Знаючи, які недоліки були найбільш поширеними у попередніх письмових роботах, вчитель ще раз зосередить на них увагу, покаже, як слід їх уникати. Звичайно, при цьому можуть бути розглянуті будь-які порушення мовних норм, в тому числі й лексичні, граматичні, стилістичні. Так, щоб попередити помилки у вживанні часових і видових норм, можна попрацювати над редагуванням уривка:

Коли Ніна повернулася в село, то в полі вона зустріла Віру. Віра розкаже Ніні про свої трудові подвиги, про те, як це добре вирощувати кукурудзу, то Ніна навіть слухати не хоче.

Тут невдало вжитий доконаний вид у підрядному реченні, необгрунтована заміна часу (*зустріла — розказує*). Впадуть у око й інші недоліки: повторення імен, неправильно побудоване складне речення, недоречно вжито й словосполучення *трудові подвиги*. виправлення цих недоліків допоможе сформувати навички побудови і вживання складних речень, урізноманітнення лексичного складу висловлювання, вибору стилістичного колориту:

Коли Ніна поверталася в село, вона зустріла в полі свою подругу Віру, і та розповіла їй про свою працю, про вирощування кукурудзи. Але Ніна навіть слухати про це не захотіла.

Під час редагування не можна оминати і не суто текстові недоліки. Так, нагадуючи про те, що кожне речення повинно продовжувати і доповнювати сказане раніше, вчитель покаже, до чого призводить ігнорування цієї вимоги: в текст потрапляють речення, позбавлені будь-якої інформативної цінності, один і той же зміст висловлюється в кількох реченнях. Редагуючи такі уривки, школярі переконуються, що без шкоди для повноти висловлювання можна опустити ті чи інші елементи:

Фашисти зайняли село. Як тільки фашисти зайняли село, жителі пішли в ліс.

Як тільки фашисти зайняли село, жителі пішли в ліс.

Або

Фашисти зайняли село. І зразу ж всі жителі пішли в ліс.

Тоді були пани-ліберали, які називали себе народолобцями. Пани-ліберали говорили, що вони з народом. Вони називали себе братами народу.

Пани-ліберали називали себе народолобцями, братами і захисниками народу.

У процесі підготовки до написання твору доцільно підкреслити й необхідність точного словесного оформлення логічних зв'язків між елементами розповіді, запропонувати відредагувати уривки, де цього не зроблено:

Меланія не могла похвалитися вродою. Скульптор подумав, що до Меланії всі байдужі. В селі Меланію всі поважали.

Меланія не могла похвалитися вродою, і скульптор подумав, що до неї всі байдужі. Але це було не так. Люди поважали працю виту дівчину.

Для усунення недоліку викладу доведеться врахувати, що припущення скульптора знаходиться в прямому зв'язку з зовнішністю дівчини, що наступне повідомлення не існує само по собі, а служить для того, щоб це припущення заперечити. Принагідно усуваються й повторення слів *Меланія* і *всі* за допомогою контекстних синонімів.

Застосовуючи редагування, слід привчати учнів і до послідовної, логічної розповіді. Так, в уривку *В Антонова був кінь Орлик. Сам Антонов служив розвідником. Кінь Орлик був дуже розумний* неважко помітити не лише багатослів'я, але й непослідовність у повідомленні фактів: спочатку слід сказати, хто такий Антонов, а вже тоді розповідати про його коня. Простим послідовним було б і таке висловлювання: *Антонов служив зв'язківцем. У нього був кінь Орлик. Він був дуже розумний.* А в цілому зміст легко передати й одним реченням: *У розвідника Антонова був дуже розумний кінь Орлик.*

Такі вправи, виконані під час підготовки до письмової роботи, не тільки застерігають учнів від досить поширених недоліків, але й психологічно підготують до того, що не можна задовольнятися будь-яким варіантом висловлення, треба удосконалювати текст, робити його більш виразним і доступним.

Ще більш наочно постає перед учнями необхідність уважного добору кожної конструкції, кожного слова, постійної роботи над засобами вираження під час виконання робіт, зв'язаних з колективним компонуванням тексту. Тут, перш ніж записати речення, його всебічно аналізують, удосконалюють, забезпечують якнайтісніший зв'язок з попереднім текстом.

Саме під час такої роботи в учнів формується критичний підхід до створюваного тексту. Вони привчаються систематично ставити перед собою запитання, чи не пропущені певні факти, чи точно вжиті слова і побудовані речення, чи все буде зрозуміло читачеві. Вони вчаться помічати недоліки, з'ясовувати їх причини. Сформовані таким способом уміння знайдуть застосування в самостійній роботі над чернеткою, яка «є найефективнішим засобом вправлення учнів у зв'язності своєї писемної мови»¹.

Найбільш сприятливі умови для застосування навчального редагування виникають на уроках аналізу письмових робіт. У пам'яті учнів ще зберігається інформація, що мала бути передана твором, ще свіже уявлення про ситуацію, що відтворюється, про призначення тексту. Це дозволяє ставити питання не тільки про правильність висловлення, а й про його комунікативні якості, зокрема про стилістичне забарвлення, про особливості композиції, про доцільність вибору мовних засобів і в разі потреби

¹ Синиця І. О. Психологія писемної мови учнів 5—8 класів. К.: Рад. шк., 1965, с. 158.

вносити відповідні зміни. Звичайно, при цьому об'єктом уваги можуть стати будь-які недоліки висловлювання, в тому числі й ті, про які вже згадувалося. Та ряд мовних недоліків є змога розглянути тільки під час аналізу письмових робіт. До них належать, наприклад, смислова неузгодженість між компонентами тексту, розрив у викладі змісту. Взяті поза контекстом усього твору уривки з такими недоліками виглядали б абсурдно, а тому й важко було б ставити питання про спосіб їх усунення. Візьмемо такий приклад з твору-опису: *Виє холодний вітер, зриває з дерев темно-коричневе листя. Добре пройтися в парку в цю пору року.* Відсутність логічного зв'язку тут видно і без ширшого контексту. Але тільки в межах усього твору можна знайти шлях до виправлення: друге речення стосується приємного часу золотої осені, перше — осені пізньої, холодної, непривітної.

Тільки врахування характеру теми дасть змогу знайти спосіб виправлення: якщо тема була «Осінь», слід виділити в тексті абзаци, що стосуються різних її періодів, і таким чином «розвести» наведені речення, коли ж потрібно було описати якийсь конкретний період осені чи навіть один осінній день, одне з речень виявиться зайвим, його треба вилучити з тексту.

Іноді достатньо лише вставити речення, яке усуває смисловий розрив у викладі: *Розвідники йшли три години, втомидися. На них унизу чекає батальйон* (речення для вставки: *Але відпочивати було ніколи*).

На уроках аналізу доцільно редагувати тексти, що відзначаються безсистемністю викладу. Орієнтуючись на тему і план, можна систематизувати факти, викласти їх в логічній послідовності. Наведемо один уривок до і після редагування.

Микола Джеря кріпак, син Петра Джері. Микола Джеря був молодий парубок. Микола був чорнявий, очі в нього були чорні, він був у білій свиті. Він змалку навчився грати на скрипці. Микола одружився з Нимидорою. Він вмів читати, читав псалтир у церкві, Микола не корився панам.

Микола Джеря — чорноокий хлопець, красивий, працьовитий, розумний. У нього були неабиякі здібності. Він змалку навчився грати на скрипці, умів читати. Але здібностей своїх розвинути не міг. Микола, як і його батьки, був кріпаком, змушений був ходити на панщину. Та ні парубком, ні після одруження з Нимидорою не корився панам і їх прислужникам.

Метою редагування може бути і розширення чи скорочення тексту, і його стилістичне увиразнення.

Зразки редагування з метою стилістичного увиразнення цілком правильного тексту можна взяти з художніх творів. Ось приклад уривка з двох редакцій роману «Хіба ревуть воли, як ясла повні?»

У Панаса Мирного:

Хата, хоч і стара була, та як полагодив був Остап, поки ще не женився, то вона мов і бадьорилася, а потім стріха вигнила, вікна побиті — онучами позатикані; до того ж дощ чи лиха година оббила, обшмарувала... Пусткою аж воняє! І в середині не краще: стіни чорні, аж цвіллю взялися, од води, що дощі поналивали через лиху оселю; черевата піч потріскалася — диміла, куріла; замість лав — якісь ослінчики; стіл такий, що аж ходором ходить. Біднота не сказана, злидні невилазні!..

У редакції Івана Білика:

Хата, хоч і стара була, та як полагодив був Остап, поки ще не женився, то вона мов і бадьорилася, а після того, як сталася така лиха пригода, — то й хата осунулась: стріха вигнила, покрівля де-де провалилась, вікна побиті — онучами позатикані; до того ще дощ чи лиха година оббила, обшмарувала... Пусткою аж воняє! І в середині не краще. Стіни чорні, аж цвіллю взялися, од води, що дощі поналивали через лиху оселю; черевата піч потріскалась — диміла, куріла; замість лав — якісь кривоногі ослінчики, стіл такий, що аж ходором ходить; піл — на н'ядь дошка од дошки, та й ті діряві!.. Біднота несказана, злидні невилазні!¹

Тут використано і заміну з метою конкретизації (*а потім — а після того, як сталась така лиха пригода*) або посилення народнорозмовного колориту (*до того ж — до того ще*), і вставку нових елементів повідомлення (*то й хата осунулась; покрівля де-де провалилась; піл — на н'ядь дошка від дошки, та й ті діряві*) чи просто колоритної деталі (*кривоногі ослінчики*), і структурне переоформлення речень без зміни їх лексичного складу (поділ безсполучникового складного речення на дві самостійні синтаксичні одиниці, і навіть розділовий знак перед підсумковим реченням фрагменту (замість одної — три крапки)). Усе це посилило емоційність викладу, зробило його ще більш конкретним і драматичним.

Основним же матеріалом для роботи послужать учнівські тексти.

Ось уривок з твору у формі листа до товариша.

За те, що наш клас зайняв перше місце, ми їздили в Одесу. Тут ми бачили багато цікавого: море, парки, музей, картинні галереї. Особливо нам запам'ятався одеський оперний театр.

¹ Цит. за Шиприкевич В. В. Як створювався своєрідний стиль роману «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» — Культура слова, вип. 13. К.: Наук. думка, 1977, с. 17.

В уривку немає жодної помилки, і все ж він потребує редагування: так можна писати звіт, а не лист до товариша. Необхідні засоби, що надавали б текстові емоційності, щирості, безпосередності. Такими можуть бути окличні речення, неповні речення. Доцільно впорядкувати однорідні члени речення, використати емоційно забарвлені епітети. В результаті редагування уривок може набрати такого вигляду:

Гарно провів я канікули! Наш клас їздив на екскурсію до Одеси. Це була нагорода нам за перше місце у змаганні.

Як багато цікавого бачили ми у приморському місті! Безкрає море і прекрасні парки, багаті музеї і картинні галереї. А який чудовий одеський оперний театр! Враження — незабутні.

Дуже різноманітним буває і спосіб виконання редакційних вправ.

Очевидно, найпоширеніше виправлення помилок, допущених в усному мовленні учнів. Це може робити вчитель, але ще краще залучати до такого редагування учнів. Нехай вони й не помітять усіх недоліків, звернуть увагу лише на найбільш грубі помилки, в основному лексичні, але навчальну і виховну роль цього важко переоцінити. Орієнтація на виправлення мовних недоліків розвиває чуття мови, виробляє непримиренність до порушень вимог культури мовлення, без чого неможлива й постійна увага, і вимогливість до власного мовлення.

Якщо редагування застосовується перед з'ясуванням суті певного лінгвістичного явища або в процесі такої роботи, демонструвати способи усунення помічених недоліків може сам учитель, зокрема тоді, коли для учнів така робота виявляється непосильною. Так, показуючи типову помилку змішування прямої і непрямої мови (*Батько йому наказував, що слухай старших*), вчитель покаже, що цю помилку можна виправити по-різному: *Батько наказував йому: «Завжди слухай старших»*; *Батько наказував, щоб він слухав старших*; *Батько наказував йому слухати старших*. Крім іншого, позитивний вплив такого показу полягатиме й у тому, що учні переконаються у можливості вибору одного з варіантів усунення помилки, усвідомлять необхідність постійних пошуків найкращого рішення.

Найдоречніше ж організувати бесіду, в ході її обґрунтувати помилковість наявного варіанта і вибрати спосіб виправлення. У реченні *Вожата завжди приходять до дівтори, приносить їм щось цікаве* учні, як правило, помилки не помічають. Доведеться з'ясувати, на що вказує за-

йменник, які граматичні ознаки слова *дітвора*, обрати один з можливих варіантів (*...приходить до дітвори і приносить їй...; ...приходить до дітей і приносить їм...*)

У бесіді доцільно шукати шляхів усунення і структурних помилок. Скажімо, треба виправити уривок: *

Селянські діти хотіли учитись. Деякі селянські діти вчилися у школі, батьки яких могли заплатити за навчання. Переважно приймали в школу дітей багатіїв.

Запитуємо учнів, чи помічають вони якісь недоліки у вживанні слів чи побудові речень, і встановлюємо, що в другому реченні неправильний порядок слів: означальне підрядне речення відірване від пояснюваного слова. Далі йде робота над змістом висловлювання:

Про який час іде мова? Вкажіть на це в першому реченні. (*До революції приймали в школу переважно дітей багатіїв.*)

А як же діти бідних? Вони вчитися не хотіли? (*Діти бідних такою хотіли вчитися.*)

Чому ж не вчилися? Що заважало? (*Але вчилися тільки ті, чий батьки могли заплатити за навчання.*)

Так учні усвідомлюють потребу послідовного, логічного викладу змісту.

Важливо, щоб під час редагування було враховано не тільки змістову сторону тексту, а й ті почуття, що їх вклав у нього автор. Це може суттєво вплинути на оцінку вжитих автором мовних засобів. Зокрема, відомо, що повтори одних і тих же слів, одних і тих же синтаксичних конструкцій — явище в цілому небажане. Але вони можуть бути й стилістичним прийомом, що надає мовленню експресії, дозволяє зосередити увагу на певному компоненті висловлювання. Отже, не можна механічно усувати повтори, слід усвідомити причину їх появи. Розглянемо текст:

Коцюбинський показує справжню дружбу Остапа і Соломії. Коли Остап втікав з села, Соломія не хотіла залишитись вдома. Коли Остапа поранило, вона його не покидала в біді. Коли його забрали в поліцію, вона хотіла визволити його. Вона не пожаліла свого життя за Остапа.

У бесіді з учнями з'ясуємо, що недоліками, які вимагають усунення, є надмірне вживання займенників, немилозвучні збіги звуків (*Остап втікав з села*). Якщо ж хто скаже, що недоліком є триразове повторення складнопідрядного речення з препозитивним підрядним часу зі сполучним словом *коли*, запропонуємо провести стилістичний експеримент із заміною цієї конструкції (напр., *Після поранення Остапа...; Соломія намагалася визволити Остапа*

з поліції тощо). Учні переконуються, що текст втратить ту схвильованість, той вияв захоплення мужністю і сміливістю Соломії, для вираження якої і використано три однаково побудовані речення.

Якщо в учнів уже сформовано певні вміння помічати, кваліфікувати і виправляти мовні недоліки, можна застосувати й індивідуальне виконання завдань — однакових для всього класу або різних для окремих груп учнів чи навіть для кожного окремого учня. Кожен з цих організаційних варіантів має свою специфіку, створює інші дидактичні можливості.

Редагування одного матеріалу всіма учнями вимагає, щоб учитель запобіг копіюванню, забезпечив самостійність роботи кожного учня. Природно, що за таких умов завдання буде виконане по-різному: у когось той чи інший недолік залишиться непоміченим, будуть використані різні способи усунення деяких помилок, не виключено, що дехто з учнів «виправить» ті місця, які цього не потребують. Очевидно, після завершення роботи доцільно буде зіставити відредаговані тексти, оцінити їх, виявити найбільш прийнятні варіанти. Виконується така робота колективно.

Добір текстів для окремих груп учнів цінний тим, що дозволяє диференціювати завдання з урахуванням реальних можливостей кожного. Потім доцільно організувати взаємоперевірку виконання у межах групи з колективним з'ясуванням сумнівних питань.

Робота за індивідуальними картками дозволяє максимально пристосувати завдання до рівня знань і навичок кожного окремого школяра. Різниця полягатиме в змісті самої роботи — виправити конкретні помилки чи удосконалити висловлювання в цілому, в характері дидактичного матеріалу (словосполучення, речення чи суцільний текст), у видах помилок (однотипні чи різнотипні), у формулюванні завдання (помилки підкреслено, тільки названо чи поставлено лише загальне завдання).

Наведемо приклади таких карток.

Вкажіть неправильно утворені слова. Виправте помилки.

1. Кріпосники мали необмежну владу.
2. Країна залікувала рани війни.
3. У діях футболістів була помітна неузлагодженість.
4. Комсомольці виявили трудолюбість і мужність.
5. Боець довго лежав знепритомлений.
6. Наїджений і зігрітий боець заснув.

Виправте помилки у вживанні займенників.

1. Поет викриває царизм, закликає до боротьби проти них.
2. З допомогою мене Мишко розв'язав задачу.
3. Слухаєш і боїшся пропустити жодне слово.
4. Якщо людина прагне до певної мети, то вона здійсниться.
5. Хворий попросив подати собі води.

Знайдіть і виправте помилки у вживанні означень. Поясніть, у чому полягають ці помилки.

1. План кварталу по збиранні макулатури перевиконано.
2. З допомогою нас колгоспники вчасно зібрали картоплю.
3. Налилися яблука у саду колгоспу.
4. Покупка батька хлопчикові сподобалась.
5. Я розважав його альбомами брата.
6. Матросов грудьми закрив ворожу амбразуру дзота.
7. І тут заговорив дідів Кирилів автомат.

Виправте помилки, поясніть структуру відредагованих речень.

1. Дід провів Куцова, де річка була зручна для переправи.
2. Де раніше росли чагарники, а тепер на їх місці колоситься жито.
3. В руках хлопчика ціпок боронитися від собак.
4. Василько казав бусликові, що лови мишей і гадюк.
5. Серед вийшовших людей не було Петра Антоновича.
6. Вона була так захоплена працею, і не помітила скульптора.

Знайдіть помилки, зумовлені змішуванням різних синтаксичних конструкцій.

1. У цей час було написано кілька оповідань і одна велика повість.
2. Коли Магда зустрівши його, не сказала ні слова.
3. Пані дала хусточку, то Маша відкинула її.
4. Як бачимо, що завдання виконали всі.
5. Вожата сказала, що напишіть оголошення.

Зрозуміло, учитель сам перевірить кожну роботу і тільки окремі приклади, які можуть становити інтерес для всього класу, винесе на загальне обговорення.

Цікавою, хоч і складною формою організації редагування є диктант, який іноді, правда, без достатніх на це підстав, називають стилістичним¹.

¹ Див.: Шаповалова Т. А. Стилистические упражнения на уроках русского языка. М.: Просвещение, 1967, с. 21.

Залежно від віку учнів, рівня їх знань і дидактичної мети для такого диктанту можуть бути підбрані речення з однорідними або різноманітними помилками. Але, оскільки учні повинні виконувати завдання досить швидко, треба добирати тільки речення, в яких помилки є.

Наведемо матеріал для диктанту на одному з уроків підсумкового повторення:

1. Дім побудований з каменя.
2. Сила волі Давида більш сильніша, ніж ворогів.
3. Мирлюбна політика Радянського Союзу імперіалістам страшніше атомної бомби.
4. Уповноважений розповів мету свого приїзду.
5. Сирота Ярема став захисником прав.
6. Повернувшись в село, його затурбувало питання про справи в колгоспі.
7. Наталка чекає Петра, який поїхав заробляти гроші, чотири роки і відмовляє всім женихам.
8. Під впливом Гуці зростали класові свідомості Гафійки і Прокопа.
9. Трудящих не покидали надії в краще майбутнє.
10. Ми підїхали до острова, густо порослого верболозом, який знаходився на самій середині річки.

Звичайно, завдання полягатиме не тільки у виправленні, а передусім у розумінні суті помилки, усвідомленні того, яку мовну норму порушено в тому чи іншому реченні.

Зважаючи на трудність завдання, диктант з редагуванням мовного матеріалу може бути попереджувальним (спочатку з'ясовується, у чому суть помилки і як її слід виправляти, а потім учні записують правильний варіант), пояснювальним (учні записують відредаговане речення і потім обгрунтовують своє рішення) або перевірним (правильність виконання завдань з'ясовується після перевірки). При будь-якому варіанті виконання на цю роботу не потрібно цілого уроку, досить 12—15 хвилин.

Найбільший навчальний ефект дає редагування завершених висловлювань або розгорнутих фрагментів великих за розміром творів: при цьому вдається якнайповніше зважити обставини мовлення, призначення тексту.

Найзручнішим матеріалом для такої роботи є твори мініатюри. Навведемо приклад редагування тексту, в якому грубих помилок немає, але є ряд інших недоліків: монотонність викладу, бідність лексики і одноманітність використаних синтаксичних конструкцій,

До редагування.

Поїздка до Москви.

Ми їдемо до Москви. Поїзд минає поля, ліси, ріки. Одне за одним пропливають села, містечка, міста. І ось показалася Москва. Ми всі дуже зраділи. Ми всі хотіли приїхати і побачити Москву. Кожен чув, читав, захоплювався нею. І нарешті ми стоїмо на Красній площі, біля Мавзолею В. І. Леніна.

Після редагування.

Мрія збулася!

Ідемо до Москви! Нестримно мчить поїзд. Поля, ліси, ріки, села, містечка, міста. І ось довгождана Москва! Яка радість! Кожному давно хотілося побачити столицю. Адже нам стільки цікавого говорили про неї. А скільки захоплюючого розповіли книги! І ось, нарешті, ми, піонери, на Красній площі, біля Мавзолею В. І. Леніна.

Оскільки головним завданням було підвищення емоційності та експресивності тексту, головну увагу було звернуто на пошук тих лексичних та граматичних засобів, що дозволяють висловити піднесений настрій, радість, захоплення. Пошук їх здійснюється колективно. Для такої роботи можна використати не лише учнівські тексти, а й газетні інформації на близькі учням теми.

Така робота може відзначатися й різноманітністю, багатогранністю. Покажемо це на прикладі такого фрагменту з учнівського переказу:

Це було в червні тисяча дев'ятсот сорок третьому році. Ріхард Грюнвальд ішов на роботу. Він працював на заводі крановщиком. На завод приїхав поїзд, який був навантажений ломом. Тут були уламки різних речей з металу. На роботі Ріхард почав розвантажування.

Раптом він розгубився, бо побачив перед собою постать людини. У цієї постаті була в руці зім'ята кепка, високе чоло і очі, які усміхалися. Ріхард пізнав, що це була статуя Леніна. Він не вагався, а зачепив краном статую, від'їхав убік і, сховавши статую, знову приступив до роботи.

Це було в червні тисяча дев'ятсот сорок третього року. Кранівник Ріхард Грюнвальд поспішав на завод. Туди прибув поїзд, навантажений металевим ломом. Прийшовши на роботу, Ріхард почав розвантажувати платформи.

Раптом кранівник здригнувся: серед уламків металу він побачив постать людини з високим чолом, усміхненими очима, з кепкою, затиснутою в руці. «Статуя Леніна!» — майнула думка, і Ріхард, не вагаючись, підхопив краном статую, від'їхав убік і сховав дорожню знахідку. Потім він спокійно продовжував свою роботу.

Щоб усунути недоліки у викладі змісту, учням доведеться згадати про семантичну спорідненість віддієслівних іменників та інфінітива (*розвантаження* — *розвантажувати*), про можливість заміни одного з однорідних присудків дієприслівником (*не вагався* — *не вагаючись*), про синонімічність підрядних означальних речень та відокремлених означень (*який був навантажений* — *навантажений*), сполучникових та безсполучникових складних речень (*розгубився, бо побачив постать... — здригнувся: серед уламків*

металу він побачив...), про емоційну наснаженість прямої мови, про можливість з'єднати кілька окремих речень в єдине ціле і навпаки. Крім того, школярі працюватимуть і над лексичним складом тексту, його змістом, домагаючись виразнішого змалювання подій.

Редагування зв'язного тексту виконується й самостійно (наприклад, як домашнє завдання або й як контрольна робота). Матеріал для цього може бути, наприклад, такий:

У творі «Соняшники» Гончар показує Меланію Чобітько, як працювиту дівчину. Коли скульптор приїхав в село, щоб зліпити Меланію, вона була в полі. Коли скульптор і голова колгоспу сиділи в конторі, до них зайшла Меланія. Скульптор хотів побачити її гарнішою, ніж вона була. Спочатку скульптор не міг зліпити Меланію тому, що він не міг вловити її рис характеру.

Коли скульптор побачив, що він не справиться з цією роботою, він вирішив втекти. Одного разу, коли він зібрався їхати, він пішов в поле, щоб попрощатися з Меланією. Скульптор вийшов у поле і побачив Меланію, як вона працює. Коли скульптор побачив працю Меланії, він зрозумів її характер і побачив її красу в праці. І після цього скульптор лишився в селі, щоб ліпити Меланію.

Головна вага лягає на колективний аналіз виконання. Варіанти, звичайно, будуть різні. Одну-дві кращі роботи варто зачитати, щоб кожен міг звірити зі своїм варіантом виправлення тексту, а потім — окремими реченнями, невеличкими уривками аналізувати вихідний текст і запропоновані учнями способи його поліпшення. Так, у першому реченні може бути замінене лише невдало вжите слово *показує* на *змальовує*. Це, безумовно, поліпшить звучання фрази. Але можливі й більш суттєві зміни: *В оповіданні* (твір — поняття надто широке) *«Соняшники» О. Т. Гончар виводить образ працювитої дівчини Меланії Чобітько*.

У процесі аналізу варто, зокрема, звернути увагу на такі елементи тексту: необхідність абзаца після першого речення; недостатність смислових зв'язків між окремими реченнями (другим і третім, четвертим і п'ятим та ін.); одноманітність побудови речень (надто багато з них починається словом *коли*); повтори слів (*скульптор, Меланія*) та цілих висловів (*пішов в поле — вийшов в поле; побачив, як вона працює — побачив працю Меланії*); немилозвучні збіги звуків (*пішов в поле*) тощо. У кожному з цих випадків варто з'ясувати, чи помітили учні недолік, порівняти знайдені ними способи усунення його.

Потім можна складати колективний варіант виправлення тексту, скажімо, такий:

В оповіданні «Соняшники» О. Т. Гончар виводить образ працювитої дівчини Меланії Чобітько,

У село приїхав скульптор, щоб виліпити портрет передової колгоспниці. Та Меланії він не застав: вона була в полі. Довелось почекати на неї в конторі колгоспу.

Незабаром туди прийшла й Меланія. Вона виявилась зовсім негарною, і це прикро вразило митця. Виник сумнів у можливості виконання задуманого: невже когось може привабити копія, якщо краси позбавлений оригінал?

Скульптор ніяк не міг почати роботу над портретом. Він бачив лише зовнішність людини, не вловлював рис її характеру.

Остаточно вирішивши відмовитись від свого задуму, скульптор уже зібрався їхати з села. Та перед самим від'їздом йому захотілось піти в поле і попрощатись з Меланією.

А в полі, побачивши її, зупинився вражений: з яким піднесенням і завзяттям, з яким високим натхненням працює ця непоказна на вигляд дівчина! Тут, серед розквітлих соняшників, у гарячому ритмі трудового дня, розкривалась уся внутрішня краса невтомної трудівниці!

І скульптор залишився в селі: відчув, що тепер вже зможе створити її портрет.

Вдалий добір текстів для такої роботи дозволить розв'язувати, крім навчальних, і виховні завдання.

НАВЧАЛЬНИЙ ПЕРЕКЛАД

Учні нашої республіки постійно перебувають у середовищі з яскраво вираженою українсько-російською двомовністю, з раннього дитинства вживають обидві мови. Використовуючи поетичні рядки М. Тихонова, можемо сказати, що вони «з дитинства звикли чути, як одну, російську мову сонячно-величну і українську мову чарівну».

Близькість двох братніх мов виразно виявлена на всіх рівнях їх структури, допомагає успішно розв'язати різноманітні навчально-виховні завдання, передусім оволодіння фактичним матеріалом програми, усвідомлення їх спорідненості і взаємозв'язку в процесі розвитку, взаємовпливу і взаємозбагачення.

Дещо складніша справа з формуванням навичок мовлення. Пасивні види мовленнєвої діяльності — слухання і читання, як правило, ніяких труднощів не викликають, незалежно від того, яку з двох мов доводиться сприймати. Але того, щоб кожен учень бездоганно оволодів виражальними засобами як української, так і російської мови, досягти непросто: близькість мов спричиняється до змішування фактів, характерних для кожної з них — адже, крім подібних, у них є й відмінні, специфічні явища.

Інтерференція явищ близькоспоріднених мов інколи може призвести до серйозних непорозумінь (наприклад, при змішуванні так званих міжмовних омонімів: *пита-ти — питать, питать; кривий — кривой* тощо). Та частіше

спостерігається, що відхилення від норм мови, на якій здійснюється висловлювання, не приводять до помітного спотворення змісту, а тому ї здаються несуттєвими, не привертають до себе уваги, внаслідок чого виникає те, що прийнято називати мовним суржи́ком,— неусвідомлене змішування елементів двох мов.

Вправою, яка сприяє засвоєнню норм обох мов, є переклад. «Перекласти — значить висловити точно і повно засобами однієї мови те, що вже висловлено засобами іншої мови в нерозривній єдності змісту і форми»¹. При виконанні цього виду роботи зберігаються зміст і композиція оригіналу, вся увага зосереджується на мовних засобах. Та це не означає, що вправа легка, вона вимагає від учня складної розумової діяльності. Він повинен знайти у мові, якою робиться переклад, виражальні засоби, адекватні засобам оригіналу, вибрати з-поміж них ті, що найбільше надаються для висловлення саме цього змісту, домогтися не тільки змістової, але й стилістичної еквівалентності висловлювання. Адже «переклад повинен висловити не тільки те, що висловлене оригіналом, але й так, як це висловлено в ньому»².

Вибирати відповідники з багатого арсеналу засобів іншої мови непросто. Найбільша трудність, але й найбільша навчальна цінність цієї роботи в тому, що вона вимагає постійного переключання з однієї мови на іншу, систематичного використання двомовних словників. Завдяки цьому у свідомості виконавця перекладу чітко диференціюються явища, відмінні в обох мовах.

Я. І. Рецкер вказує³ три категорії відповідників:

- 1) еквіваленти, що встановилися внаслідок тотожності зображуваного, а також усталені в традиції мовних контактів;
- 2) варіантні і контекстні відповідники;
- 3) всі види перекладницьких трансформацій.

Якщо перша з цих груп відповідників особливих труднощів не становить (при потребі можна обмежитись перевіркою за словником), то друга і третя вимагають творчого підходу, пошуку. Це стосується не тільки далеких одна від одної, але і таких близьких мов, як українська і російська.

¹ Федоров А. В. Введение в теорию перевода. Изд. 2. М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1958, с. 11.

² Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. М.: Международные отношения, 1974, с. 7.

³ Див. там же, с. 9.

Саме при перекладі із спорідненої мови виникає ряд специфічних труднощів. Досвідчений майстер перекладу М. Т. Рильський писав, що в певному розумінні важчі якраз переклади з близьких мов, оскільки «в'яже тут саме оця близькість мов, оця спокуса можливості перекладати слово в слово — можливості, часто ілюзорної»¹.

Сказане стосується не тільки професійного, але й навчального перекладу. У них лише цілі різні (в навчальному одержання адекватного тексту на іншій мові — засіб удосконалення мовних навичок перекладача), але майже ідентичні шляхи досягнення їх, майже тотожний процес виконання поставлених завдань.

Не випадково ще на зорі розвитку вітчизняної методичної думки високо оцінювалися дидактичні можливості перекладу як тренувальної вправи. Ф. І. Буслаєв радив застосовувати переклад як з іноземних мов, так і з старослов'янської та давньоруської². Позитивну оцінку цього виду навчальної роботи знаходимо і в працях багатьох інших методистів. Зокрема, у періодиці останніх років появилось немало статей, які розкривають можливості перекладу з російської мови на українську³.

Навчальний переклад у школах України набув значного поширення. Зумовлене це передусім тим, що така вправа повністю відповідає сучасним поглядам на розвиток мовлення учнів шляхом свідомого застосування різноманітних лексико-фразеологічних і граматичних засобів у процесі активної мовленнєвої діяльності. Вона з успіхом може бути застосована і для створення проблемних ситуацій, для надання навчальному процесові пошукового характеру. Прагнучи якнайточніше передати зміст і в той же час зберегти стилістичну специфіку, колорит висловлення, перекладач проводить відбір лексичних і граматичних засобів, здійснюючи, таким чином, стилістичний експеримент, який видатні лінгвісти і методисти Л. В. Щерба та О. М. Пешковський вважали одним з найефективніших шляхів розвитку мовлення і вдосконалення чуття мови.

¹ Рильський Максим. Ясна зброя. К.: Рад. письменник, 1971, с. 214.

² Буслаєв Ф. И. О преподавании отечественного языка. Л.: Учпедгиз, 1941, с. 118.

³ Див.: Бублейник Л. В. Варіантність перекладів з російської мови на українську.— Укр. мова і літ. в шк., 1970, № 12; Пашківська Н. А. Переклади з російської мови на українську.— Укр. мова і літ. в шк., 1971, № 3; Лісовський А. М. Художній переклад тексту.— Укр. мова і літ. в шк., 1975, № 12.

Позитивною рисою є й те, що переклад — вправа не локалізована, не на певне правило, вона вимагає аналізу, диференціації і комплексного застосування усіх без винятку мовних засобів.

Однак дидактичні можливості перекладу використовуються ще не повністю. У застосуванні його не завжди відчувається чітка цілеспрямованість. Іноді не зважається, чи виявиться переклад найбільш ефективною вправою на конкретному етапі опрацювання теми. Звідси надто загальні формулювання завдань (типу «перекладіть і запишіть»), відсутність логічного зв'язку між самим виконанням перекладу і суттю опрацьованого матеріалу. Наслідком цього є небажане «роздвоєння» виконуваної учнями роботи: спочатку виконується переклад, потім пояснюються орфограми та пунктограми, частіше всього такі, які зовсім не вимагали застосування перекладу (наприклад, вживання розділових знаків у безсполучниковому складному реченні, *не* з дієсловами тощо). У ході роботи вчителі часто не звертають належної уваги на лексичні і фразеологічні труднощі тексту. Все це не може не позначитися на ефективності і результативності цього типу вправ.

Для оптимального використання можливостей перекладу необхідно з'ясувати такі питання: 1) Під час опрацювання яких тем ця вправа є найбільш необхідною? 2) Який навчальний ефект може дати її застосування у кожному конкретному випадку? 3) Який дидактичний матеріал виявиться необхідним для досягнення тієї чи іншої мети? 4) Які є способи виконання перекладу і коли доцільно застосовувати кожен з них?

Переклад, безумовно, може бути застосований в роботі над усіма розділами програми, але важливість його для різних тем не однакова. Так, під час опрацювання лексики важливо, щоб учні зрозуміли і засвоїли семантичну еквівалентність різних за походженням слів (*людина — человек; чоловік — муж, мужчина; тиждень — неділя; неділя — воскресенье; наступний — следующий; червоний — красный; захоплено — восторженно*), розбіжність цілком, здавалось би, тотожних лексем (російському *относится* відповідає не тільки українське *відноситься*, але й *ставиться* і *належить*, українське *захоплююче* — російським *захватывающе, увлекательно* і *упоительно*; *долг* — це і *борг*, і *обов'язок*, а *винен* — *виноват* і *должен*), наявність міжмовних омонімів, що можуть мати й антонімічні значення (*вродливий — уродливый*), відсутність прямих лексичних

еквівалентів (*залізниця — железная дорога, книгарня — книжный магазин*).

Заслугове на увагу різниця в сполучуваності слів (*считать полезным, считать до десяти — вважати корисним, лічити до десяти; довга мандрівка, довгі роки, довга дорога — длительное путешествие, долгие годы, длинная дорога*), в лексичному складі аналогічних за значенням фразеологізмів (*принимать участие — брати участь, бросаться в глаза — впадати в очі*), труднощі добору семантично рівноцінних фразеологічних висловів (*Безделье портит человека. — Без діла псується сила; Визгу много, а шерсти нет. — Багато дива, та мало млива*).

Зрозуміло, найбільший навчальний ефект дасть переклад текстів, до яких входить саме такий лексико-фразеологічний матеріал, бо саме в такому разі учням доводиться вникати у зміст висловлювання, зважувати, порівнювати, вибирати найдоцільніші для даного тексту відповідники, звертатися до словників.

Особливо цінний переклад тим, що він майже завжди дає змогу з-поміж багатьох можливих відповідників (а такими, як правило, буває синонімічний ряд) вибирати якийсь один, порівнювати різні варіанти перекладу.

У процесі практичної роботи над засвоєнням української мови як другої велику роль відіграє усвідомлення закономірних фонетичних і морфологічних відповідностей (*хлеб — хліб, сено — сіно, синий — синій; дрожать — дрижати, чернобровый — чорнобривий; але годный — гідний, чёткий — чіткий; социалистический, материалистический — соціалістичний, матеріалістичний; фотографировать, завизировать — фотографувати, завізувати і т. п.*). Проте виявлення їх шляхом спеціальних зіставлень не завжди бажане й можливе: воно вимагає значної затрати часу, іноді не вписується природно в хід уроку, не викликає в учнів належного інтересу. А в ході перекладу такі зіставлення здійснюються принагідно, вони виявляються просто необхідними, впливаючи з більш широкого навчального задання.

Так же доцільно закріплювати й орфограми у разі суттєвої відмінності між аналогічними правилами обох мов (наприклад, правопис префікса *роз-* в українській та *роз-, рос-, раз-, рас-* в російській мові; правопис закінчень у дієсловах другої особи однини).

Навчальний переклад доцільно застосовувати і при вивченні багатьох морфологічних питань. У темі «Іменник» до них належить категорія роду (*тополь — тополя,*

подпись — *підпис*, *телёнок* — *теля*), особливо в невідмінюваних словах іншомовного походження (*чёрный кофе* — *чорне кофе*), власних назв (*солнечный Тбилиси* — *сонячне Тбілісі*), числа (*чернила* — *чорнило*, *дверь* — *двері*, *мебель* — *меблі*), відмінка (слово *пальто*, невідмінюване в російській мові, в українській відмінюється); відсутність окремих форм відмінків у деяких словах: *мгновение* — *мить*, а *мгновенный* прямого відповідника не має; і навпаки, немає російських відповідників для форм *ранків*, *мрій*; наявність в українській мові кличної форми. Саме в процесі перекладу такі явища стають об'єктом уваги, запам'ятовуються, що сприяє запобіганню багатьом граматичним помилкам.

Є відмінності і в інших темах шкільного курсу мови. До них належить утворення і відмінювання форм ступенів порівняння прикметників (*выше ростом* — *вищий на зріст*), наявність в українській мові, на відміну від російської, паралельних відмінкових закінчень в іменних частин мови (*в далёком прошлом*, *на далёком острове* — *в далекому минулому*, *на далекім острові*; *двадцати* — *двадцяти*, *двадцятьох*), різниця у відмінюванні складних числівників (*пятидесяти* — *п'ятдесяти*), в утворенні і вживанні дієслівних форм (одна форма майбутнього часу від дієслів недоконаного виду в російській і дві в українській мові); окремі випадки відсутності в парадигмі повної форми дієслова: *переможу* — *одержу победу*, *ответят* — *дадут відповідь*); рідше, ніж у російській, вживання українських дієприкметників, відсутність у російській безособових форм на *-но*, *-то* (*підписано*, *збито*). Спостерігаються відмінності і серед службових частин мови: широке розповсюдження в українській мові складних прийменників, відсутність буквального відповідника сполучникові *так как*, різниця у вживанні часток *ли* і *чи* і т. д.

Незважаючи на те, що синтаксичні системи української і російської мов дуже близькі, деякі теми «Синтаксису» також вимагають постійного зіставлення мовного матеріалу. До них належать передусім структура словосполучень з керуванням (*благодарить кого* — *дякувати кому*, *упрекать кого* — *дорікати кому*, *тетрадь по математике* — *зошит з математики*, *заботиться о результатах* — *турбуватися про результати*, *прийти в девять часов* — *прийти о дев'ятій годині*), уживання узгоджених і неузгоджених означень (*зрительный зал* — *зал для глядачів*, *книжка брата* — *братова книжка*), засоби вираження звертання (*край родной!* — *рідний краю!*), окремі засоби зв'язку головного і

підрядного речень. Саме під час опрацювання цих тем дуже бажано застосовувати переклад.

Під час перекладу є можливість зіставити не тільки семантику мовних засобів, але й їх стилістичне забарвлення, сприяючи формуванню стилістичних умінь і навичок, адже жоден переклад немислимий без стилістичних пошуків.

Хоч українська мова відзначається достатньою стилістичною гнучкістю, в окремих моментах передати стилістичні відмінності російських слів буває нелегко (напр.: *конь і лошадь* — укр. *кінь (коняка), глаза і очи — очі*). В той же час деякі стилістичні відтінки, наприклад, вираження суб'єктивної оцінки, представлені в українській мові більш широко (це видно, зокрема, на прикладі іменникових та прикметникових суфіксів здрібності чи згрубілості), що також може бути враховане під час перекладу.

Одним з результатів застосування перекладу може бути й запобігання т. зв. «прихованій інтерференції». Відомо, що учні схильні вживати лише ті засоби, які є в мові оригіналу. Так, речення із звертанням, вираженим у російській мові формою називного відмінка, учні перекладають, вживаючи здебільшого цю ж форму, забуваючи про те, що в українській мові є й клична форма. А в школах з російською мовою навчання учні кличної форми в своєму українському мовленні майже не використовують. Це ж стосується і безособових конструкцій з присудковими формами на *-но, -то*, не властивими російській мові. Подолання цих недоліків здійснюється в ході перекладу:

Многоуважаемый Иван Максимович, недели две тому назад мною послана ... новая одноактная пьеса.— Вельмишановний Іване Максимовичу, тижнів два тому я надіслав ... нову одноактну п'єсу (або: мною надіслано).

Здравствуй, красавица Волга! (*Некр.*) — Здрастуй, красуне Волго!

Вже з наведених двох прикладів видно, що навіть при перекладі окремих речень неможливо сконцентрувати всю увагу на якомусь одному мовному факті: поряд з вибором граматичних засобів відтворення змісту доводиться шукати й лексичних відповідників (*многоуважаемый — вельмишановний, высокопоставленный; неделя — тиждень; красавица — красуня*). Цей фактор необхідно врахувати, добираючи матеріал для перекладу. З одного боку, навчальний ефект перекладу тим більший, чим вищого структурного рівня одиниця, що підлягає перекладові: в такому разі виникає можливість виконувати завдання комплексно, а мовні засоби розглядати у їх природних взаємозв'язках.

Здавалось би, слід завжди пропонувати для перекладу речення або, ще краще, текст. Та це не завжди можливо здійснити через брак часу. Важливими можуть виявитися й інші мотиви. Зокрема, якщо переклад здійснюється з метою ґрунтовнішого опрацювання певної конкретної теми (наприклад, для зіставлення граматичних властивостей форм ступенів порівняння прикметника в російській і українській мовах), розпорошувати увагу учнів на інші мовні явища було б недоцільним. Тому треба обмежитись мінімальними за обсягом одиницями — якнайкоротшими реченнями (для названої теми типу *Волга длиннее Днепра — Волга довша за Дніпро; Волга довша від Дніпра*) або й словосполученнями (*забыть о сказанном — забути про сказане; пренебречь предупреждением — знехтувати попередженням, знехтувати попередженням*).

Таким чином, тоді, коли навчальна мета передбачає засвоєння лексичного матеріалу чи граматичних форм, для перекладу можуть бути використані окремі словосполучення, які забезпечать для слова чи словоформи мінімальний контекст. Адже навіть значення окремого слова повною мірою стає зрозумілим лише завдяки його зв'язкам з іншими словами у складі мовних одиниць більш високих рівнів (наприклад, слову *общий* може відповідати як *спільний*, так і *загальний*, але словосполучення *общие интересы* — тільки *спільні інтереси*, а *общие выводы* — *загальні висновки*). Тільки контекст дозволяє відрізнити вільне словосполучення від фразеологічного (наприклад, *набрать воды в рот*), розрізнити омонімічні граматичні форми одного слова (наприклад, *карты* — родовий однини чи називний множини) чи різних слів (*печь* — іменник у називному відмінку чи неозначена форма дієслова). Так само значення словосполучення повністю розкривається в реченні, а значення речення — в тексті. Крім того, тільки зв'язний текст дає змогу судити про стилістичне призначення кожної мовної одиниці. Тому скрізь, де тільки можна, слід прагнути до якнайширшого контексту.

Переклад як вправа комплексна знаходить найчастіше застосування на уроках повторення, узагальнення і систематизації вивченого, адже на таких уроках доводиться активізувати знання і вміння, що стосуються найрізноманітніших розділів програми.

Розглянемо приклади застосування перекладу з різною навчальною метою і, отже, на різному мовному матеріалі.

Перекладіть словосполучення. Зробіть висновок про різницю в написанні префіксів в українській і російській мовах,

Беспомощный птенец, безрадостные дни, безводная пустыня, беспредельные дали; яркая роспись, расписание занятий, разговаривать вслух.

Як бачимо, навіть під час виконання перекладу словосполучень неможливо обмежитися якимсь одним питанням, треба принагідно з'ясовувати й інші явища, характерні для обох мов: родову приналежність слів (*птенец* — *пташеня*, *роспись* — *розпис*), утворення семантичних відповідників від різних коренів (*беспомощный* — *безпорадний*, *беспредельный* — *безмежний*, *расписание* — *розклад*), навіть тоді, коли у мові перекладу є відповідний корінь (*разговаривать* — *розмовляти*, хоч є слово *говорити* і похідні від нього; *вслух* — *вголос*, хоч є слово *слухати* і утворені від нього слова).

Якщо ж під час опрацювання цієї теми запропонуємо переклад речень, сфера спостережень і зіставлень набагато розшириться.

1. Во время чаепития Артем спокойно расспрашивал Павку о происшедшем в классе.
2. Тоне скучно от этих расчищенных, расчерченных дорожек.
3. Книги, в которых были ярко описаны мужественные, сильные духом и волей революционеры, бесстрашные, беззаветно преданные нашему делу, оставляли во мне неизгладимое впечатление и желание быть такими, как они. (*Н. Островский.*)

Тут, крім правопису префіксів, доведеться звернути увагу на лексичні відповідники (*во время* — *під час*; *чаепитие* — *чаювання*; *раскрашивал* — *розписував*; *произошло* — *відбулося*, *сталося*, *скоїлось*; *ярко* — *яскраво*; *мужественные* — *мужні*; *преданные* — *віддані*; *оставляли* — *залишали*, *неизгладимое* — *незабутнє*; *впечатление* — *враження*) з усіма особливостями їх творення і семантики, а також і на синтаксичну специфіку висловлювання думки (*о происшедшем в классе* — *про те, що сталося в класі*, *про випадок у класі*; *описаны мужественные революционеры* — *описано мужніх революціонерів*), на особливості правопису інших елементів слова (*описанные* — *описані*, *преданные* — *віддані*). Зрозуміло, перш ніж пропонувати таке завдання, необхідно зважити, чи воно виявиться посильним для учнів, чи різноманітні побічні проблеми не відвертатимуть уваги від теми уроку.

Припустимо, при вивченні теми «Рід іменників» виникає потреба зіставити слова *движение* — *рух*, *город* — *місто*,

мероприятие — захід, условие — умова, развитие — розвиток, труд — праця і т. д. Це можна здійснити шляхом добору українських відповідників до російських слів за допомогою двомовного словника. Та значно краще виконати цю роботу у процесі перекладу такого тексту.

Все эти задачи могут быть решены при том условии, что партийные комитеты города, советские органы, руководители предприятий будут постоянно проявлять необходимую инициативу, активность и настойчивость в осуществлении всех мероприятий, намеченных в комплексном плане экономического развития, по настоящему привлекут всех горожан к движению за претворение Киева в город высокопроизводительного труда, высокой культуры и образцового общественного порядка. Это — одна из самых важных задач городской партийной организации. (З газети.)

У процесі роботи учні зможуть зробити й інші спостереження, що сприятимуть кращому оволодінню як українською, так і російською мовою: впаде в око і переклад фразеологічних сполучень (*привлекать к движению — залучати до руху, задачи решены — завдання розв'язані*), приєднаних конструкцій (*при этом условии — за цієї умови*), правопис дієприкметників (*намеченных — намічених*), утворення форми найвищого ступеня порівняння прикметників (*одна из самых важных задач — одне із найважливіших завдань*), наявність в українській мові двох форм майбутнього часу від дієслів недоконаного виду (*будут проявлять — будуть виявляти, виявлятимуть*). При нагоді на прикладах багатьох слів, що належать до різних частин мови, з'ясується, що семантично тотожні слова двох мов можуть бути спільнокореневими (*претворение — перетворення, развитие — розвиток*) і різнокореневими (*по-настоящему — по-справжньому, образцового — зразкового, привлекает — залучати*), утвореними за подібними моделями (*претворение — перетворення, по-настоящему — по-справжньому*) або відмінними (*руководители — керівники, общественный — суспільний, производительный — продуктивний*). При нагоді звернемо увагу на слово *городяни* зі значенням «жителі міста»: воно утворилося від рідко вживаного в сучасній українській мові слово *гóрод*. А утворене від слова *місто* слово *міщани* закріпилося в мові з іншим значенням. Подібні спостереження і зауваження допомагають реалізувати принцип наступ-

ності і перспективності в роботі, збагатять школярів новими знаннями. Але, звичайно, така робота вимагає значної затрати часу, тому, можливо, вона виявиться доцільною на уроках закріплення, повторення, узагальнення.

У роботі над структурою речення буває важко підібрати достатньо насичені необхідними прикладами тексти. В такому разі доводиться задовольнятися перекладом окремих речень. Але треба уважно стежити за тим, щоб кожне з них було цілком завершеним за змістом, виразно і недвозначно виражало думку. В ролі матеріалу для перекладу доцільно використати речення із вправ, наведених у підручниках російської мови. Так, під час вивчення складнопідрядних речень з підрядними причини, умови, допустовими варто запропонувати переклад таких речень:

1. Подвиги советских бойцов в Великой Отечественной войне невозможно перечислить, так как героизм был массовым (*Замойський*).
2. Всякий труд важен, ибо облагораживает человека (*Л. Толстой*).
3. Если нынче ночью Бэла не будет здесь, то не видать тебе коня (*Лерм.*).
4. Кабы я плавать умел, купаться бы стал (*М. Горький*).
5. Как-то особенно свежо чувствую себя сегодня, несмотря на то, что плохо ночь спала (*О. Остр.*).
6. Как ни крепился Чичиков духом, однако похудел и даже позеленел во время таких невзгод (*Гоголь*).

Добираючи приклади для перекладу, варто шукати таких речень, які допускали б варіантність перекладу, примушували враховувати стилістичне забарвлення сполучників. У наведених реченнях складними виявляються такі моменти: сполучник *так как*, зважаючи на зміст першого речення, доцільно перекласти словом *оскільки*; у другому реченні книжний сполучник *ибо* може бути перекладений за допомогою *бо*, але краще обрати *тому що*, зважаючи на його книжне забарвлення; у третьому реченні відчувається розмовний колорит (*нынче*), тому з ряду *якщо*, *коли*, *як* можна вибрати останнє слово; розмовне *кабы* сполучником *якби* передавати не варто (надто близько знаходиться слово *я*), краще — *коли б*; з кількох синонімічних сполучників (*хоч*; *незважаючи на те, що*; *дарма що*), взагалі цілком прийнятних, найдоцільнішим здається останній — з погляду милозвучності мовлення; краще, ніж буквальне *як не*, звучить тут *хоч як*.

Принагідно, звичайно, і тут з'ясовуються питання, не пов'язані безпосередньо з темою уроку: *плохо ночь спа-*

ла — погано спала вночі або погано виспалася; купатися бы стал — став би купатися, во время таких невзгод — під час таких знегод тощо. Та все ж ширші можливості відкриває переклад тексту.

Перекладіть уривок. Виразно прочитайте, зберігаючи правильну інтонацію. Вкажіть значення вставних слів і визначте стиль тексту.

Для чего люди читают? Очевидно, можно выделить три причины, побуждающие людей к чтению. Во-первых, они читают для овладения какой-нибудь специальностью. Во-вторых, читают, чтобы удовлетворить свои художественные запросы, из любви к прекрасному. Наконец, мы читаем, чтобы получить информацию об окружающем нас мире.

Правда, может быть, есть и еще одна причина — «убить время». К сожалению, есть еще люди, которые не знают, куда себя деть. Таким образом, чтение может приносить огромную пользу, но может и не оставить заметного следа в уме и сердце человека. Все дело в умении читать. (З журналу.)

Як бачимо, текст достатньо насичений вставними словами, і це дозволяє використати його на спеціальному уроці. Очевидно, по-перше, по-друге, нарешті, правда, можливо, на жаль, таким чином — одні з цих слів є буквральними відповідниками російських, інші — семантичними еквівалентами, що відрізняються чи то походженням, чи структурою. Такі спостереження, безсумнівно, сприятимуть запобіганню мовним помилкам. Поряд з цим вправа дає достатньо матеріалу для повторення правопису слів, що виступають у ролі вставних, для опрацювання семантики вставних слів, інтонаційного та пунктуаційного оформлення конструкцій, до яких вони входять. Текст дає змогу зробити висновки і про стилістичне забарвлення вставних слів: набір їх тут характерний для висловлювань суто інформативного характеру (по-перше, по-друге, нарешті, таким чином), є й такі, що властиві розмовно-побутовому мовленню (правда, очевидно, на жаль). У процесі перекладу є змога звернути увагу на синоніміку засобів вираження певного відтінка значення: *может быть* має відповідники *може, можливо, мабуть*, з-поміж яких потрібно вибрати якийсь один. Отже, діапазон спостережень над матеріалом, що стосується теми уроку, досить широкий. При цьому відбувається і активізація лексики, що не вві-

йшла ще до повсякденного мовлення школярів (*запросы — запити, побуждать — спонукати, удовлетворить — задовольнити*), диференціація російських і українських слів, з уживанням яких зв'язані досить часті помилки (*получить — дістати, окружающий — навколишній, заметный — помітний, дело — справа*), і добір фразеологічних еквівалентів (*убить время — згаяти час*), і відтворення змісту невластивих українській мові конструкцій (*причины, побуждающие людей к чтению — причини, що спонукають людей до читання*) і можливість вибору одного з синонімічних засобів (*для овладения — для оволодіння, щоб овладіти*) тощо.

На уроках підсумкового повторення переклад також допоможе у розв'язанні багатьох завдань. Оскільки на такому уроці охоплюється ширший матеріал, текст обрати легше. Він повинен бути насичений мовними елементами, які становлять певну трудність для учнів, однак ці елементи, відповідаючи дидактичній меті уроку, мають бути різноманітними. Так, на уроці на тему «Орфограми в значущих частинах слова» однією з вправ доцільно обрати переклад такого тексту:

Надев маскировочный халат, разведчик отрешается от жизненной суеты, от великого и малого. Разведчик уже не принадлежит ни самому себе, ни своим начальникам, ни своим воспоминаниям. Он подвязывает к поясу гранаты, нож, кладет за пазуху пистолет. Так он отказывается от всех человеческих установлений, ставит себя вне закона, полагаясь отныне только на себя. Он отдает старшине все свои документы, письма, ордена и медали, парторгу — свой партийный или комсомольский билет. Так он отказывается от своего прошлого и будущего, храня все это только в сердце своем.

Он не имеет имени, как лесная птица. Он вполне мог бы отказаться и от членораздельной речи, ограничившись птичьим свистом для подачи сигналов товарищам. Он срастается с полями, лесами, оврагами, становится духом этих пространств — духом опасным, подстерегающим, в глубине своего мозга вынашивающих одну мысль: свою задачу. (Е. Казакевич.)

Як і в оригіналі, в тексті перекладу буде багато орфограм. Помічаючи, підкреслюючи і пояснюючи їх, учень повторить і закріпить правила правопису (*належить, під-*

в'язує, людських, віднині, віддає, комсомольський, відмовляється, майбутнього, серце та ін.). Разом з тим у процесі перекладу здійснюється велика робота над лексикою (*отрекается — звільняється, зрікається, відмовляється; принадлежит — належить; воспоминание — спогад; отказывается — відмовляється, зрікається; вполне — цілком, повністю),* словотвором (*маскировочный — маскувальний, разведчик — розвідник, лесная — лісова, пространств — просторів, птичьим — пташиним),* приїменниковими сполученнями (*к поясу — до пояса, вне закона — поза законом),* способами перекладу зворотів з активними дієприкметниками (*духом, подстерегающим, вынашивающим мысль — духом, що підстерігає, виношує думку).*

Переклад такого тексту неодмінно поставить і проблеми організації зв'язного висловлювання. З можливих способів перекладу того чи іншого мовного елемента доведеться вибирати ті, що краще відповідають ритміці тексту (*краще він цілком міг би, ніж він повністю міг би, краще з лісами, полями, яругами, ніж з лісами, полями, ярами),* не ведуть до лексичних повторів (якщо *отрекается* перекладемо як *зрікається*, то цим словом вже не можна перекласти *отказывается; установление* краще перекласти як *закон*).

Найбільш сприятливі умови для врахування специфіки тексту виникають тоді, коли на уроці не ставляться інші завдання, крім завдань повного відтворення змісту і колориту оригіналу, тобто на уроках розвитку мовлення, спеціально відведених для такої роботи. Звичайно, і тут здійснюватимуться спостереження над вимовою слів, інтонуванням речень, орфографією і пунктуацією, але вони будуть принагідними, не відвертатимуть уваги від пошуку адекватних засобів відтворення оригіналу.

Такі завдання можна практикувати в будь-якому класі, добираючи для цього тексти посиленої трудності для учнів. Важливо, щоб вони були змістовними, цікавими; стилістично виразними. Найбільше надаються для такої мети науково-популярні тексти, невеличкого розміру художні оповідання для дітей. Наприклад, такий текст:

Пение китов-горбачей удивительно мелодично. Их голоса напоминают то гобой, то кларнет, а временами — волынку. Горбачи поют не только соло, но и хором. Китовой «музыкой» заинтересовались даже музыканты.

Известный исследователь Жак-Ив Кусто отмечает: «Произведенные записи не оставляют

сомнения в том, что киты общаются друг с другом. Вот слышен призыв, а вот издали доносится ответ. Причем звуки чередуются, как и положено при разговоре. Только разговор этот на наш язык не переведешь. Голоса горбачей отличны от голосов любых других животных. Их спектр гораздо шире, и они выразительнее птичьих голосов. Пожалуй, мы различали до тысячи разнообразных звучаний! Тембр, сила звука, частота создавали бесконечное разнообразие. Когда слушаешь ночной «разговор» китов, их способность к общению между собой представляется очевидной. Так и кажется, что речь идет не просто о серии бессмысленных звуков, что горбачи обмениваются мыслями и мнениями».

(«Наука и жизнь».)

Прекрасним матеріалом для такої роботи послужать дитячі оповідання К. Д. Ушинського («Два козлика», «Играющие собаки»), Л. М. Толстого («Лев и собачка»). Цікаві тексти можна знайти і в дитячій періодиці. Можна рекомендувати й переклад окремих цілісних за змістом фрагментів з великих творів, наприклад, відомий опис велетенського дуба з «Війни і миру».

Особливо хочеться відзначити переклад науково-популярних текстів лінгвістичної тематики. Російською мовою видано чимало книжок для позакласного читання старшокласників: В. Г. Костомаров, «Русский язык среди других языков мира»; Л. П. Крысин, «Жизнь слова»; Л. И. Скворцов, «Культура языка — достояние социалистической культуры» та ін. Окремі уривки з них з успіхом можна запропонувати для перекладу на уроках української мови, зокрема під час опрацювання розділу «Загальні відомості про мову» у 8 класі. Така робота, крім чисто практичної користі, сприятиме поглибленню знань про мову, формуватиме пізнавальні інтереси учнів. Можна рекомендувати такі уривки:

Любовь к родному языку предполагает нетерпимое отношение к его искажению и его обеднению. Известно, что язык принадлежит всем вместе и каждому в отдельности. И каждый говорящий и пишущий — не только послушный раб, но и полновластный хозяин своей речи. Независимо от рекомендаций пособий и словарей, строгих выводов лингвистической науки каждый из нас может как будто сам «творить»

свой язык. Однако безгранична ли эта свобода творчества? Конечно, нет. Больше того, чаще всего она оказывается на деле довольно прозрачной.

Будучи важнейшим средством человеческого общения, язык развивается и живет также по собственным своим внутренним законам, не подчиняться которым мы не можем. Именно поэтому культура родного языка — это и личное дело каждого, и одновременно общее дело всех. (Л. И. Скворцов.)

Каждый язык умен как проявление нескончаемого творческого гения Человека, как свидетель и хранитель самобытной культуры народов. Возвеличивание одних языков и заявление о несов совершенстве других, «отсталых» языков, достигших якобы «культурного потолка» и не имеющих перспектив роста, несовместимы ни с политикой демократизма, ни с научной лингвистикой. Это лишь хитроумные попытки проташить неравенство хотя бы в языковой сфере, оправдывание старых порядков социального и национального неравноправия. Это лишь замаскированное насаждение своего языка, а с ним и собственного превосходства с правом эксплуатировать и угнетать — пусть под благовидным предлогом «долга цивилизовать другие народы» (В. Г. Костомаров.)

Обираючи той чи інший спосіб виконання перекладу, ми керуємося передусім навчальною метою. При роботі над лексикою, над формуванням правильної вимови, для запобігання помилкам у наголошуванні слів можна обмежитись усним перекладом. Зіставлення і закріплення правил правопису вимагає письмового виконання роботи. В усіх інших темах вправа може бути виконана як усно, так і письмово, але в інтересах наочності, якщо дозволяє час, слід надати перевагу письмовому виконанню. Переклад може виконуватись колективно — це дозволяє залучити якнайбільшу кількість учнів до творчого пошуку, показати слабшим учням, як треба виконувати такого роду роботу, навчити користуватися словниками. У цьому разі текст може бути досить складним: колективно легше долати труднощі. Для індивідуальної роботи тексти треба добирати порівняно простіші. Організувати індивідуальне виконання перекладу також можна по-різному. Зокрема,

доцільно всім (чи майже всім) учням запропонувати один і той же текст. Тоді буде змога порівняти роботи кількох учнів, оцінити обрані кожним засоби відтворення того чи іншого фрагмента. А відмінності будуть завжди.

Значний навчальний ефект дають не тільки зіставлення учнівських варіантів, а й порівняння їх з перекладами професіональними. Пропонуючи перекласти, наприклад, якийсь матеріал ТАРС, опублікований в газетах, що виходять російською мовою, можемо після виконання роботи простежити, як цей же текст відтворений в українській періодиці. Цікаві матеріали можна знайти в журналах «Піонерія», «Під прапором ленінізму» та ін., які виходять українською і російською мовами.

Крім звичайних вправ, доцільно практикувати й інші види роботи — диктант-переклад, переказ-переклад¹. Цікавим видом роботи є переказ-переклад за діафільмом: переглядаючи діафільм, діти читають написи російською мовою, усно перекладають їх по-українськи, а після цього відтворюють письмово весь зміст. Можна рекомендувати й таку навчально-тренувальну вправу: перекладений текст служить початком твору, в якому учень самостійно розгортає і продовжує висловлені в ньому думки. Прикладом тексту, за яким легко виконати таку роботу, може бути оповідання К. Д. Ушинського «Сила не право».

Прибежал Митя в сад, выхватил у своей маленькой сестры куклу и поскакал с куклой по саду, верхом на палочке. Таня стояла и плакала.

Выбежал из дому старший брат Мити, Сережа. Сереже показалось весело возить куклу по саду, и он отнял у Мити куклу и лошадь. Митя побежал жаловаться отцу; а отец сидел у окна и все видел. Что сказал Мите отец?

Тут автор ніби запрошує читача продовжити розповідь, зробити свої висновки.

Як бачимо, сфера застосування навчального перекладу досить широка. Сприяючи кращому засвоєнню обох мов і запобіганню їх змішуванню, він може стати суттєвим фактором підвищення ефективності навчання.

Зіставлення явищ двох братніх мов у процесі перекладу допомагає з'ясувати такі питання, як походження і розвиток мов, відображення у мові специфічних умов життя кожного народу і т. п., що не може не позначитись на загальному розвитку учнів, на розширенні їх лінгвістичного

¹ Див.: Тесля О. Ф. Переказ-переклад у 5 класі.— Укр. мова в шк., 1960, № 1.

кругозору, на формуванні наукового світогляду. І, що найголовніше, така робота сприяє вихованню учнів у дусі дружби народів, у дусі соціалістичного інтернаціоналізму.

ТВОРЧИЙ ХАРАКТЕР ТРЕНУВАЛЬНИХ ВПРАВ

Кінцевою метою усього навчально-виховного процесу є формування активної, творчої особистості, здатної до плідної праці в різних сферах суспільного життя. Цілком очевидно, що риси такої особистості мають формуватися під час навчання в школі, зокрема, й на уроках української мови. Розв'язанню цього завдання повинні служити і вправи творчого характеру.

Які ж вправи можуть бути названі творчими? Хоч термін цей знаходить широке застосування у методичній літературі, зміст його чітко ще не окреслений. Внаслідок цього спостерігається величезний різнобіч у поглядах на те, які вправи належать до творчих. Нерідко трапляються й діаметрально протилежні. Так, наприклад, М. Р. Львов¹, диференціюючи вправи за мірою самостійності учнів у їх виконанні, до найнижчого рівня — виконуваних за зразком — відносить перекази й написання ділових паперів; В. І. Капінос² простим відтворенням вважає вільний диктант і переказ, близький до тексту. А М. Б. Успенський³ продуктивно творчим вважає не тільки переказ, а й конструювання речень за схемою. Більше того, іноді в одній і тій же праці висловлюються міркування, що, здавалось би, певною мірою суперечать одне одному. Наприклад, у вказаному посібнику М. Р. Львов до творчих робіт зарахував складання речень за опорними словами, хоч самостійного пошуку тут потрібно значно менше, ніж при складанні будь-якого ділового документа.

Не претендуючи на розв'язання цієї складної проблеми лінгводидактики і психолінгвістики, висловимо з цього приводу лише декілька міркувань.

При віднесенні тієї чи іншої вправи до розряду творчих слід керуватися передусім розумінням самої суті творчості

¹ Див.: Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития. М.: Просвещение, 1975, с. 79.

² Див.: Капинос В. И. Активизация методов работы по развитию речи.— Совершенствование методов обучения русскому языку. М.: Просвещение, 1981, с. 36.

³ Див.: Успенский М. Б. Русский язык в школах Украинской ССР, К.: Рад. шк., 1978, с. 51.

як найвищої форми активності і самостійної діяльності людини. При цьому виникає новий продукт, якого раніше не існувало, в нашому випадку — нове висловлювання. Якщо з об'єктивного погляду цей продукт мовної діяльності, щоб мати право називатися творчим, мусить відзначатися новизною і соціальною цінністю (такою є продукція словесної творчості письменників, критиків, журналістів), то до учнівських висловлювань таких вимог не можемо ставити: їхнє призначення суто навчальне. «Природно, що в навчальній ситуації в процесі творчості створюється продукт лиш суб'єктивно (для учня) новий; і все ж характер процесу від цього не перестає бути творчим»¹.

Отже, завжди, коли учень, виконуючи вправу, знаходиться в стані пошукової діяльності, ми можемо говорити про елементи творчості. Є вони у будь-якому виді трансформаційних і конструктивних вправ. Зумовлене це тим, що при перетворенні чи створенні будь-якої мовної одиниці по-різному функціонують мовні елементи різних рівнів: одні з них відтворюються в готовому вигляді, інші — створюються. Наприклад, при побудові словосполучення слова як будівельний матеріал відтворюються, саме ж словосполучення виникає внаслідок пошуку: які форми слів слід використати, як пов'язати їх між собою. І чим вищий рівень створюваної або перетворюваної одиниці, тим помітніший творчий елемент у змісті роботи.

З цього погляду можна зрозуміти й згадану позицію М. Р. Львова. При побудові речення за опорними словами саму структуру речення, зміст його необхідно знайти, створити (а слова, звичайно, використовуються як необхідний для цього будівельний матеріал). При написанні ділових паперів відтворюється узвичаєна їх побудова (відтворення), але ж зміст їх вимагає створення багатьох речень, пов'язування їх у текст, підпорядкування тій функції, яку має виконати документ, — і тут вже без творчого шукання не обійтись. Отже, навіть один і той же вид роботи виявляється з однієї точки зору репродуктивним, з іншої — продуктивним, творчим.

Цілком творчими можна назвати лише ті види роботи, при виконанні яких ставляться і розв'язуються певні комунікативні завдання. Але й цей показник не дозволяє провести межу між різними видами вправ, бо комунікативним завданням можуть підпорядковуватися найрізноманітніші за змістом виконуваних операцій вправи. Речення, що

¹ Капинос В. И. Активизация методов работы...

складається з великої кількості предикативних частин, можемо розділити на кілька менш складних, щоб показати можливості різної комбінації елементів висловлювання, і тоді це вправа суто технічна, трансформаційна, мовна. Але це ж можемо робити і для того, щоб висловлений зміст краще сприймався, тобто в інтересах полегшення мовної комунікації. Вставка в речення прикметника, який пояснював би іменник,— вправа суто граматична, але у ході її виконання можна вводити в текст епітети, які дозволяють адресатові тексту виразніше уявити описуваний об'єкт, а пошук такого епітета — процес, безумовно, творчий. Такі ж різні щодо кінцевої мети завдання властиві й іншим видам трансформаційних і конструктивних вправ.

Тому, коли ми бажаємо посилити творчий елемент у змісті тієї чи іншої вправи, то мусимо «створити таку систему комунікативних завдань, яка надала б учням можливість діяти індивідуально і довільно при утворенні мовного продукту (усного висловлювання або тексту). Це означає передусім, що подібні комунікативні завдання повинні створювати ситуації, які вимагають свідомого вибору мовних засобів»¹.

Найсприятливіші умови для цього виникають при написанні творів, які «повинні бути... по можливості самостійними зусиллями учнів висловити усно або на письмі свою самостійну думку»².

Твори як продукт самостійного мислення учнів неможливі без цілого комплексу сформованих в учнів практичних умінь і навичок. Головні з них — уміння «грунтовно обдумати задану тему, правильно розташувати думки, точно висловлювати їх»³.

Оскільки всі уміння одночасно формувати неможливо, у шкільній практиці доцільно застосувати такі види роботи, які спрямовують творчі зусилля школярів в якомусь одному із вказаних напрямків.

У процесі продукування комунікативно спрямованих висловлювань пошук іде за схемою: зміст — структура — мовне оформлення. В навчальному процесі здійснення такої послідовності не завжди можливе: найлегше дається учням мовне оформлення, адже тут вони мають справу з

¹ Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М.: Педагогика, 1978, с. 116.

² Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. К.: Рад. шк., 1983, т. 2, с. 218.

³ Буслев Ф. И. О преподавании отечественного языка. Л.: Учпедгиз, 1941, с. 106.

окресленим вже змістом, з визначеною композицією висловлювання. Важчі пошуки найбільш доцільної структури висловлювання: водночас доводиться тримати в полі зору і мовні засоби вираження змісту. І найскладніші завдання бувають тоді, коли шуканим елементом є самий зміст висловлювання, бо тоді виникає потреба цей зміст структурно організувати і знайти способи його вираження.

Це, звичайно, ніскільки не значить, що в роботі над змістом, побудовою і мовним оформленням висловлювань можлива черговість — завдання ці розв'язуються комплексно протягом усього періоду навчання. Особливо помітно це в останні роки, коли до навчальної програми введені теоретичні відомості про особливості тексту.

Розглянемо найбільш характерні види вправ, дотримуючись послідовності від простіших до складніших.

МОВНЕ ОФОРМЛЕННЯ ВИСЛОВЛЮВАНЬ

Вправи цього типу набувають творчого характеру, коли мовне оформлення визначається ситуацією, метою висловлювання, призначенням тексту. Переклад зв'язного тексту є вправою творчою, бо метою його є досягнення тих же комунікативних цілей, які ставив перед собою автор оригіналу. Редагування стає творчою роботою, якщо ми намагаємося поліпшити комунікативні якості висловлювання, зробити його точнішим, виразнішим, доступнішим для адресата.

Творчий підхід необхідний і при виконанні багатьох інших вправ, які мають на меті пошук мовних засобів виконання певного комунікативного завдання.

Одним з найпростіших видів роботи, що готують до самостійної мовної діяльності, є добір лексико-фразеологічного та граматичного матеріалу, потрібного для висвітлення певної теми. Знання того, про що саме слід говорити у творчій роботі, не може забезпечити успіху, якщо учень не володіє запасом слів відповідної семантики. Наприклад, якщо не знати, які породи дерев ростуть у лісі, який зовнішній вигляд і біологічні властивості кожної з них, якщо не розрізняти лісових пташок і їх голосів тощо, на тему «Весна у лісі» вдасться написати хіба що кілька загальників типу «Дерева прокинулись від зимового сну», «На багатьох з них уже зазеленіли листочки», «Веселі голоси пташок вітають прихід весни» і т. п. До речі, «творами», що складаються з таких фраз, часто задовольняються не тільки учні, але й, на жаль, вчителі.

Добір мовного матеріалу до певної теми — передумова написання змістовного твору. Він може бути чисто лексичним або ж включати різного типу мовні елементи, що будуть використані в тексті. Ось кілька прикладів. До теми «Бібліотека»: *абонемент, каталог, ілюстрація, формуляр, екземпляр, псевдонім, класичний, стелаж, белетристика, бібколектор, комплектування, брошура, видавництво, інформувати, пропагувати*¹. До теми «Любити Батьківщину»: *патріот, патріотизм, громадянин, громадський обов'язок, любити, ненавидіти, оберігати, підтримувати, дбати, турбуватися, поважати, шанувати, захищати, боротися, відстоювати, зміцнювати, примножувати, здобувати, засвоєння, освоєння, оволодіти, рідний край, Радянська країна, Радянський Союз, Країна Рад, соціалістична Вітчизна, Радянська держава, ідеал, майбутнє, прогрес, ентузіазм*².

Подібну роботу можна провести і за картиною, але завдання її буде дещо інше: з'ясувати, в якій мірі учням відомі зображені об'єкти, їх властивості, чи здатні діти позначити словом те, що їм дає зорове сприйняття. Так, за картиною М. П. Глуценка «Зимовий день» учні можуть добирати епітети (*небо — яскраве, синє, чисте, глибоке, бездонне; сніг — пухкий, свіжий, сірий, срібний, іскристий*), порівняння (*ліс, як у казці; пухкий, як вата; сніжинки, наче самоцвіти*), характерні словосполучення (*затишна галлявина, блакитна вись, густі тіні, ніжні тони, сріблясте покривало*); за картиною В. Г. Пузиркова «Відважні»: *стихія, загибель, мужність, воля до життя, розбурхані хвилі, самовладання, нервові перенапруження, виснажені, не впасти духом, витримка, дисципліна, взаємодопомога*³.

Пропонуючи такі завдання, доцільно орієнтувати учнів на добір образних висловів, засобів суб'єктивної оцінки, засобів відтворення внутрішнього стану персонажів, які у мовленні учнів уживаються порівняно рідко.

Не тільки добір потрібних слів, а й використання їх для повнішого вираження задуманого здійснюється шляхом вставки у текст певних мовних засобів — епітетів, порівнянь. Найбільш доступними різновидами цієї роботи є творче списування і творчий диктант. Наведемо приклад.

¹ За: Іваницька Г. М. Робота з розвитку зв'язної мови.— Укр. мова і літ. в шк., 1971, № 7, с. 70.

² За: Ладыженская Т. А., Новожилова Ф. А. Устные и письменные высказывания на патриотические темы.— Рус. язык в шк., 1977, № 1, с. 7.

³ За: Використання картини на уроках розвитку мови в IV—V класах. Донецьк, 1980, с. 22, 41—43.

В опис картини С. Григор'єва «Прийом у комсомол» вставте слова, що допомагають більш виразно описати зображене художником (означення і обставини способу дії).

У школі проходить прийом в комсомол. Члени комітету ... групою розмістилися за столом. Всі тримаються ... і З ... усмішкою дивляться вони на свою ... подругу.

Профіль дівчинки ... вимальовується на ... тлі вікна. У неї ... волосся, ... вії, ... очі. ... школярка ... хвилюється в ... момент вступу до Ленінського комсомолу. В усій її ... постаті відчувається ... переконаність у ... силі ... ідеалів, ... прагнення служити їм протягом усього життя.

Вдячним матеріалом для такої роботи є текст з описом пейзажних картин, портретів.

Коли описуваний об'єкт стоїть безпосередньо перед очима або принаймні ще не втратилась свіжість вражень, пошуки потрібного слова йдуть не від вимоги вжити означення чи якісь інші мовні засоби, а від потреби якнайточніше, якнайвиразніше передати зорові образи, знайти «своє» слово.

Для такої пошукової роботи можна використати й художні тексти, в яких змальовано добре знайомі дітям об'єкти. Пропуски слів, що їх зроблено в тексті, учні повинні заповнити словами, що передавали б їх уявлення і враження.

І справді на ниві було ... гарно. ... небо ... на землю теплом. Половіли жита і ... на сонці ... ціле море колосків пшениці. Долиною ... річка, наче хто кинув ... стрічку на ... траву. (...) ... барвою ... на сонці ячмінь, широко ... килим ... вівса, далі ... просо. Межи ... килимами ... гречка, наче хто розіслав ... шматки полотна білити на сонці. В долині, край лісу, ... імла. І над усім тим ... небо, ... пісня жайворонка.

Оскільки пошук пропущених елементів тут складніший, текст доцільно пропонувати для творчого списування.

Утворені учнями варіанти варто зіставити з авторським текстом (М. Коцюбинський, «Харитя»), простежити, які влучні, а часто й несподівані для даного контексту слова знаходить письменник, відзначити найбільш вдалі знахідки школярів.

Як правило, наслідки такої роботи підтверджують думку О. М. Рибнікової, що «діти в галузі мовної творчості можуть дати яскраві і живі сторінки»¹.

Кращим доказом таких можливостей є досвід В. О. Сухомлинського, його походи з учнями «до джерел живого слова» — у поле, в сад, у ліс, на берег річки. Дітям ставилося завдання спостерігати, слухати, висловити свої враження. І діти знаходили виразні, точні слова, яскраві образи.

— Сонечко грає в краплинах роси; у дуплі прокинулась оса, вилізла, чистить золоті крильця.

— Повіяв вітерець над ставом, затремтіли верби і хати, і знову тихо, знову верби і хати, мов намальовані на блакитному полотні.

— Зацвіли квіти — лісові дзвіночки. У кожній пелюстці маленький молоточок. Як тільки подихне вітерець, молоточок доторкнеться до пелюстки і дзвонить. Пливе дзвін по лісу.²

З такою ж метою можна використати й фотографії, малюнки, картини, орієнтуючи дітей на яскраве словесне відображення зорових образів.

Важливо, щоб педагог був уважний до учнівського мовлення, помічав і заохочував прагнення дітей говорити і писати точно, виразно, образно. Проте нерідко буває, що вчителі нічого не бачать в учнівських творах, крім орфографічних і пунктуаційних помилок. І діти, намагаючись уникнути неприємностей, починають писати примітивно, сухо і нудно. Навчити образно висловлюватись важко, відучити дітей від творчих шукань, на жаль, набагато легше. І вже в середніх класах рідко трапляються ті проблески поетичного світосприймання, які так часто притаманні молодшим школярам. А це велика втрата.

Навчальними вправами, спрямованими на формування навичок мовного оформлення заданого змісту, є вільний диктант і переказ. Сприймаючи (уривками чи повністю) текст, учні запам'ятовують передусім зміст, стильовий колорит, меншою мірою — його структурну організацію, мовне оформлення як усього зв'язного висловлювання, так і окремих його частин запам'ятати неможливо. Тому, будучи щодо змісту вправами репродуктивними, щодо плану вираження вони відзначаються яскравими творчими характеристиками; мовне оформлення змісту учні майже повністю створюють заново, використовуючи всі ресурси синоніміки,

¹ Цит. за: Методика преподавания русского языка. Хрестоматия / Сост. М. С. Лапатухин. М. : Учпедгиз, 1960, с. 424.

² Сухомлинський В. О. Слово рідної мови.— Укр. мова і літ. в шк., 1965, № 5, с. 49.

застосовуючи різні способи перефразування, скорочення тексту.

Близькими до навчального переказу є й такі види мовної діяльності, як переповідання чиеїсь розповіді, елементарне повідомлення про побачене, про зміст діафільму, про зображене на картині, відтворення прочитаного. Діти не задумуються над змістом — він існує для них як щось задалегідь визначене, не турбуються про композицію повідомлення — простота змісту не вимагає якихось спеціальних конструктивних побудов, — вся увага звернута на словесне вираження думки.

По суті, творчою вправою у плані добору засобів вираження є будь-яке висловлювання, покликане виконати певне комунікативне завдання. До таких висловлювань слід віднести й звичайні відповіді на поставлені вчителем запитання, зв'язна розповідь під час опитування. Хоч таке твердження й виглядає дещо незвично, але причиною цього не є його неправильність, а скоріше певна традиційна для школи недооцінка навчального значення докладних усних висловлювань. Підтвердженням того, що навіть відтворення змісту шкільного підручника є творчим процесом шування і знаходження необхідних для цього лексико-граматичних засобів, є досить часте запевнення учнів про те, що матеріал вони знають, але не можуть висловити. Очевидно, рівень мовних навичок цих школярів не дозволяє їм добирати засоби висловлення у звичайному темпі монологічного усного мовлення. Такі затруднення є не чим іншим, як зворотною стороною всім відомих «мук слова» під час продумування письмових висловлювань.

Правда, цей творчий аспект усних висловлювань помітний лише тоді, коли мовець намагається висловитися якнайкраще: щоб виклад матеріалу був повним і переконливим, щоб слухачі могли уявити те, чого самі не бачили, щоб після розповіді про книжку кожному захотілося її прочитати. Саме такі вимоги й треба ставити перед учнями, саме з цього погляду оцінювати рівень їх навичок мовлення.

Ефективною формою навчальної роботи, спрямованої на формування навичок мовного оформлення думки, є колективне складання тексту, коли зміст його і побудова для всіх очевидні. Таку роботу можна здійснювати під час написання вільних диктантів, докладних переказів, а також творів на основі конкретних життєвих фактів. У процесі такої роботи є змога зосередити увагу учнів не тільки на

оформленні кожної думки за допомогою окремого речення, а й на логічних зв'язках між реченнями і мовних засобах їх вираження.

Починати таку роботу найкраще з колективного вільного диктанту. Вибравши текст (оповідання В. Тарашука «Вовче лігво»¹), читаємо перший абзац:

Коли закінчився перший урок, ціла юрба хлопців і дівчаток побігла до лісу. У лісі подекуди ще лишилися латки посірілого снігу, а там, де він розтав, земля була дуже вогка, і проліски зустрічалися лише зрідка.

Виникає питання — з чого починати виклад. Учні пропонують різні речення: *Закінчилися уроки; Учні захотіли нарвати пролісків; Була рання весна.* Зауважуємо, що останній варіант початку найкраще вводить в обстановку дії, приймаємо його і записуємо на дошці і в зошитах. Для продовження кожен з учнів продумує наступне речення. Знову пропозиції будуть різні: *Діти пішли по проліски; У лісі почали цвісти проліски; Сніг майже повністю розтав* тощо. У бесіді встановлюємо, що перше з запропонованих речень не годиться, бо в ньому не видно логічного зв'язку з попереднім реченням. Двоє інших речень з'єднуємо в одне: *Після уроків діти пішли в ліс за пролісками.*

Закінчивши один абзац, читаємо і переказуємо зміст наступного. Над реченнями працюють усі учні, кожен придумує свій варіант продовження, а в зошити записують найкращі.

Так само можна писати і невеличкі навчальні твори. Та при цьому слід дотримуватися однієї умови: зміст його має бути заздалегідь чітко окреслений, тема не повинна вимагати оцінних суджень, особистих вражень тощо. Неможливо, наприклад, колективно висвітлювати теми «Моя улюблена професія», «Найцікавіший з проглянутих мною фільмів», «Найкращі куточки нашого міста» — тут кожен може мати свою думку, свою точку зору. А от теми розповідного характеру, типу «Екскурсія на ферму», «Наша робота на дослідній ділянці», описові, типу «Як садити молоді деревця», «Правильний розпорядок дня» і т. п., можна висвітлювати й колективно (особливо, якщо наперед чітко визначено послідовність викладу).

Коли необхідно вирішувати, якого колориту слід надати висловлюванню, які з синонімічних чи співвідносних

¹ Див.: Василенко А., Мізерницький Б. Збірник текстів для переказів у V—VIII класах восьмирічної та середньої школи. Вид. 2. К.: Рад. шк., 1962, с. 55.

мовних засобів використати, орієнтиром служить врахування ситуації мовлення — в яких обставинах, з якою метою, у якій формі вона здійснюється, на кого розрахований створюваний текст. Тому у формуванні навичок мовлення важливу роль відіграють ситуативні вправи, тобто такі, що вводять учня у ситуацію мовної комунікації. В найпростішому вигляді вони не виходять за рамки вибору мовних засобів. Скажімо, під час вивчення звертань з'ясовується, що вони наявні в листах. Для практичного закріплення часто пропонується учням складати тексти листів. Добре буде, якщо при цьому вчитель не обмежується вимогою написати початкові фрази уявного листа, а запропонує навести кілька звертань — у листі до товариша, до батьків, до старшої віком людини (Любий друже, дорога матусю, шановний Іване Петровичу). Під час опрацювання прямої мови також наголошується, що один і той же зміст, наприклад, запитання про те, куди людина зібралася йти, звучатиме по-різному: до молодшого братика — «Ти куди націлився?», до однокласника — «Куди путь держиш?», до літнього сусіда — «Куди ви зібралися, Павле Григоровичу?» Якщо в розмові з близьким товаришем можна сказати просто: «Щось я тобі не вірю», «Не може бути» або й без особливих церемоній запитати: «А ти не обманюєш?», то в офіційному спілкуванні, особливо в письмовій формі, потрібні інші формулювання: «Запевнення ваші викликають сумнів», «Пояснення звучить не зовсім переконливо», «З висловленою думкою важко погодитись» і т. п. Якщо у відповідь на якусь просьбу чи пропозицію близькій і рівній за становищем і віком людині можна відмовити: «Е, ні, я проти», «На це ти мене не намовиш» чи «Дуже це мені потрібно!», то старшому доведеться відповідати по-іншому: «На жаль, я не матиму можливості це зробити», «Пробачте, але мені не хотілось би займатися цією справою» тощо.

При вивченні неповних речень доречно з'ясувати, як у чужому місті слід запитати у прохожого про потрібну вулицю (*Пробачте, чи не скажете, як потрапити на вулицю Дружби?* або *Скажіть, будьте добрі, як доїхати до Палацу піонерів*), як замовляти квиток у касі попереднього продажу (тут сама ситуація робить непотрібними деталі висловлювання, до того ж треба економити час касира, тому просьба *«Дайте, будь ласка, на 6 травня два квитки до станції Дубно на Ровенський автобус, що відходить о 18 годині»* була б недоречною, у цьому випадку кажемо лаконічно: *На шосте, Ровенським о 18-ій, два до Дубно*).

Такий же ситуаційний підхід до мовного оформлення думки треба здійснювати і в системі роботи з розвитку мовлення, з'ясовуючи, скажімо, специфіку оформлення телеграм, недопустимість метафоричного вживання слів у ділових документах чи типових для газетних текстів висловів типу *з великим трудовим піднесенням, гостро поставити питання* тощо у повсякденному побутовому мовленні.

У зв'язку з цим варто застосувати вправи на повне переоформлення окремих фраз або й зв'язних висловлювань. Буває доцільним (враховуючи, що учні іноді не усвідомлюють справжнього змісту образних висловлювань, сприймають їх буквально) запропонувати перефразувати окремі рядки з віршів так, як вони могли б звучати у розмовно-побутовому мовленні або, навпаки (прагнучи розвивати образне світосприймання і здатність до переносного вживання слова), — повідомлення про буденний факт (*Зацвіли різнобарвні квіти, і бджоли незабаром почнуть збирати з них нектар*) висловити образно (*Квіти вбралися в святкові барвисті капелюшки, бо до них у гості мають прилетіти бджілки*).

Ефективною вправою є перефразування тексту з певним комунікативним завданням. Наприклад, пропонується: текст учнівського твору, не змінюючи його змісту, зробити більш емоційним, експресивним:

Зима мені подобається.
Взимку все вкрите снігом.
Повітря чисте, свіже. Разом з товаришами я часто катаюсь на санчатах або на ковзанах. Вивчивши уроки, я не засиджуюсь у хаті.

Зима! Яка це чудова пора! Все вкрите іскристим снігом. Повітря чисте, свіже. Хіба в такий час вдержишся в хаті? Вивчили уроки — і мерщій до санок або ковзанів. Мчиш навперегін з вітром — аж дух захоплює.

З цією ж метою можна використати й інформаційний газетний матеріал, пропонуючи надати йому більшої експресії та емоційності, безпосередності, образності.

КОМПОЗИЦІЙНЕ ОФОРМЛЕННЯ

Оформлення того чи іншого матеріалу включає не тільки добір мовних засобів вираження задуму, але й певну його обробку, організацію, впорядкування. Добре скомпоноване висловлювання сприймається легко, і, навпаки, композиційні недоліки нерідко стають перешкодою в процесі мовної комунікації, утруднюють або й унеможливають її. Маючи на увазі цю діалектичну єдність змісту і його композиційної організації, М. І. Калінін підкреслював:

«Сприйняття значною мірою залежить від форми... форма — дуже велика річ»¹.

Переконали докази важливості структурної організації змісту дає повсякденна шкільна практика. Навіть добре розуміння матеріалу не забезпечить високої оцінки, якщо його буде викладено сумбурно і непослідовно — чи то в усній, чи в письмовій формі. Може скластися навіть враження, що учень не знає того, про що говорить.

І це не випадково. Сприймання зв'язане з найсуттєвішими характеристиками тексту: внутрішня структура складається не з окремих речень, а з логічних елементів висловлювання, між якими існують певні зв'язки.

Композиція висловлювання може бути різноманітною: крім нейтрально-лінійного викладу, за допомогою якого у найпростішому варіанті висвітлюється послідовність подій (у розповіді), розташування елементів (в описі) чи причинно-наслідкові зв'язки (у роздумі), можливі і більш складні побудови, що полягають у комунікативно зумовлених відхиленнях від нього. Саме ці порушення лінійного розгортання тексту поряд з цілеспрямовано відібраними мовними засобами забезпечують виразність, експресивність викладу, дозволяють не тільки висвітлити потрібний зміст, а й досягти максимальної дієвості мовлення, бажаного впливу на адресата.

Проблеми побудови виникають щоразу, як тільки з'являється потреба пов'язати в єдиному висловлюванні хоча б два елементи. Різними можуть бути і розташування компонентів, і засоби їх зв'язку, і смислові відношення між ними. Зрозуміло, що чим більше елементів змісту, тим більше варіантів їх компонування.

Елементами змісту, що вимагають композиційного оформлення, тобто групуванню за певною схемою, є утворення різних семантичних і структурних рангів — починаючи від мінімального — предикативної одиниці з структурою простого речення і кінчаючи відносно завершеними, більш чи менш розгорнутими мікротемами.

Навчально-тренувальні вправи мають охопити всі ці рівні. В основному ж увага буде зосереджена на двох аспектах проблеми — на компонуванні елементарних висловлювань у вигляді складних речень або складних синтаксичних цілих і структурному оформленні розгорнутих зв'яз-

¹ К а л и н и н М. И. О внутрипартийной демократии и о формах политпропаганды.— Избранные произведения. М.: Госполитиздат, 1960, т. 2, с. 132.

них висловлювань (у шкільній практиці — переказів і творів).

Матеріалом для komponування виступають, крім простих речень (ними оперують здебільшого під час опрацювання багатоконпонентних складних синтаксичних конструкцій), більша чи менша кількість зв'язаних за змістом речень найрізноманітнішої синтаксичної будови, надфразні єдності, тематично цільні уривки тексту.

Базові поняття, на яких ґрунтуються композиційні вправи, учні здобувають у процесі аналітичної роботи над текстом, під час якої зосереджують увагу на таких питаннях, як послідовність розповіді, зв'язки між елементами висловлювання, структура абзаців, особливості початкових і кінцевих компонентів тексту тощо. Особливо важливу роль відіграють складання більш чи менш докладних планів висвітлення матеріалу, тезування готового тексту, конспектування.

Вправи, про які йде мова, мають зворотне призначення — сприяти утворенню цілості з її складових частин.

Найпростішим видом композиційної вправи є побудова нескладних висловлювань з певної кількості наведених речень.

Завдання вибору композиції повідомлення учні можуть виконувати у процесі відтворення деформованого висловлювання чи побудови тексту з заданих речень, що вже розглядалося («Робота з деформованим текстом»).

Ще більші можливості для увиразнення дає пошукова робота над раціональним розташуванням більш об'ємних компонентів тексту — абзаців, епізодів. Зокрема, значний ефект досягається тим, що на початку розповіді наводиться якийсь яскравий факт, якась незвичайна подія, а потім уже з'ясовується, як усе трапилося.

Щоб навчити учнів використовувати цей композиційний прийом, доцільно практикувати перекази чи переклади-перекази текстів, побудованих таким способом. Наприклад, початок статті «Человек из легенды» («Правда», 13.V.1982):

Стройный, щеголеватый оберст подчеркнуто неторопливо вытащил из внутреннего кармана пистолет и на глазах у обступивших его фашистов разрядил обойму в коменданта переправы, который осмелился усомниться в полномочиях представителя ставки фюрера. Не спеша пряча оружие в дарственной надписью Гудериана, он отрывисто бросил: «Еще раз повторяю, господа: на тот берег не переправляться, ни шагу назад —

таков приказ фюрера!» И не глядя на офицеров, зашагал к переправе.

Тільки в наступному абзаці з'ясовується, що цей оберст — переодягнений радянський капітан, перед яким стояло завдання затримати німців на переправі. А потім розповідається про службу цього сміливця в армії, про розвідувальну роботу в тилу ворога, про трудову діяльність після закінчення війни.

Робота з такими текстами зацікавлює учнів, збуджує їх уяву, і це теж є однією з передумов успішного засвоєння прийому викладу матеріалу.

На перших порах не слід вимагати, щоб учень зберіг особливості композиції тексту. Найважливіше — подбати, щоб діти усвідомили, що реальна послідовність подій і композиція викладу не завжди збігаються. Тому при аналізі тексту спершу говоримо про реальну послідовність елементів змісту, а потім встановлюємо, з якою метою у план викладу внесено помічені зміни. Як правило, зрозумівши функціональну роль сюжетних перестановок, учні зберігають їх і в текстах своїх переказів.

Ставлячи перед учнями завдання зберегти не тільки зміст тексту, але й його побудову, мусимо подбати про те, щоб якнайповніше роз'яснити призначення того чи іншого композиційного прийому. Так, в роботі з оповіданням «Комсомольці не здаються»¹ варто з'ясувати, чому розповідь починається з такого незначного, здавалось би, факту, як запис влучного вислову у щоденнику. Сприймавши зміст усього тексту, школярі усвідомлять функціональну вагу цього прийому: йдеться не про звичайний вислів, а про девіз юної підпільниці Ніни Сосніної. У ньому головна думка тексту: мужність дівчина зберегла до останніх хвилин життя.

В подальшому можна вимагати, щоб учні застосовували цей прийом при відтворенні текстів, у яких виклад відповідає реальній послідовності подій.

Тексти, що дозволяють це зробити, знайдемо і в «Навчальних переказах з української мови в 4—8 класах». Наприклад, переказ оповідання «Марусин поворот» (с. 69) можна почати з кінцевого епізоду тексту: *Один з крутих поворотів у горах звуть Марусиним. Тут віддала своє життя за волю рідного краю хоробра дівчина Марійка.* І далі

¹ Поєдинок Г. П. Збірник диктантів з української мови для 4—8 класів. К.: Рад. шк., 1979, с. 181.

розказати докладно про все, що передувало подвигіві, про наслідки самовідданого вчинку героїні.

Переказ оповідання «Випадок у лісі» (с. 41) може починатися з повідомлення про появу у шкільній стінній газеті замітки «Ворог не пройшов», а потім розповісти про події, які тут було описано.

Видами роботи, які розкривають можливості для формування навичок композиційного оформлення висловлювань, є вільний диктант, переказ з перестановкою матеріалу, причому в кожному випадку в центр уваги потрапляють різні аспекти цієї проблеми.

При написанні вільних диктантів, з огляду на саму суть цієї роботи — поабзацне зачитування і відтворення змісту — основна увага звертається на композицію абзацу. Наприклад, відтворюючи зміст уривка із твору О. Донченка¹, з'ясуємо, що в першому абзаці, який складається з двох речень, йдеться про факти: Яша довго хворів. Яша знову пішов до школи. Учні обступили Яшу. З них для розгортання подій важливі лише перші: тривала хвороба призвела до відставання у навчанні, про що говориться у наступному абзаці. Здавалось би, зміст можна передати, наприклад, так: *Прийшовши після тривалої хвороби до школи, Яша побачив, що він не зможе розв'язати тих арифметичних задач, які розв'язують його товариші. Але для реалізації задуму важливо показати ставлення учнів до свого товариша. Учні обступили Яшу, отже, виявляють до нього живий інтерес. Повідомлення про це треба обов'язково зберегти, оскільки воно безпосередньо пов'язане з головною думкою розповіді. При неможливості (та й небажаності) буквального відтворення цілком прийнятним можна вважати такий варіант: *Перед уроками учні обступили Яшу, який після тяжкої хвороби уперше прийшов до школи.**

Так у кожному абзаці визначаємо найістотніші факти, які обов'язково треба зберегти: *На уроці Яша почував, що він не розв'яже задачі; Не зміг він цього зробити і дома; До Яші прийшли друзі; Вони допоможуть товаришеві.* Зв'язок між цими фактами і визначає цілісність, завершеність розповіді.

Менш істотні елементи повідомлення можуть бути передані по-іншому, ніж в оригіналі, більш стисло. Скажімо, зміст останньої частини тексту можна (якщо не ставиться завдання навчити учнів оформляти пряму мову) відтвори-

¹ Поєдинок Г. П. Збірник диктантів..., с. 136—137.

ти так: *До Яші прийшли його шкільні товариші Юра, Мишко і Стьопа. Вони разом з Яшею готуватимуть уроки, допоможуть йому.*

Переказ з перестановкою матеріалу особливо цінний тоді, коли перестановки стосуються основних причинно-наслідкових зв'язків між елементами тексту. Так, до оповідання «Безсмертний подвиг» (с. 114) дано такий орієнтовний план, що цілком відповідає побудові тексту. Початок — повідомлення про відкриття пам'ятника юному герою громадянської війни Мишку Гаврилову. Далі розповідається про його подвиг. Запропонуємо учням розповісти про події у хронологічному порядку. Для цього доведеться поміняти місцями чимало пунктів плану:

1. Юний червоноармієць Мишко у дозорі.
2. Незнайомий офіцер.
3. Влучні постріли.
4. Плани білих зірвано.
5. Пильність Мишка допомогла здобути перемогу.
6. Відкриття в Уральську пам'ятника Мишкови Гаврилову.

По суті, тут зроблено дві перестановки. В оригіналі спочатку наслідок (спорудження пам'ятника), потім причина (за що вшановують Мишка Гаврилова). Для переказу намічено зворотню послідовність: спочатку опис подвигу, потім — вшанування за нього. Крім того, повідомлення про плани білих буде не на початку тексту, а там, де буде сказано про папери, знайдені в офіцера.

Ці структурні зміни не можуть не повести за собою і змін у мовному оформленні. Відпаде потреба в питальному реченні *Хто ж такий Мишко Гаврилов?* Зате у відповідній частині тексту обов'язково треба буде сказати: *за героїчні подвиги... споруджено пам'ятник.* А там, де піде мова про зміст знайдених документів, доведеться сказати: *Наказ не дійшов до всіх білогвардійських частин. Тому план прориву до Уральська провалився.*

Стислий переказ, незважаючи на те, що суть його полягає в логічному осмисленні змісту, не може не пов'язуватися з поглибленим опрацюванням комунікативних функцій композиції.

Як відомо, згортання тексту здійснюється в трьох напрямках: вилучення другорядних епізодів, зменшення кількості речень у кожному абзаці, використання найбільш економних синтаксичних моделей. Тільки перший з цих напрямків стосується мовного оформлення, перший і другий пов'язані із зміною структурних зв'язків у межах усього тексту або окремих його фрагментів. Причому найголовнішим завданням залишається збереження комунікативності розповіді.

Так, у тексті «Мати» (с. 174) при стислому переказуванні можна опустити фрагменти про спритність розвідника Колоскова, про повернення розвідників тощо. Абзац про любов розвідника до матері можна викласти значно коротше — без згадок про рідні місця, про те, як уявляли бійці образ літньої вчительки, і т. п. Найголовнішими залишаються факти: лейтенант Олександр Колосков пішов у розвідку; в цей час надійшов лист від його старенької матері; у розвідці Олександр загинув; комісар зачитав листа від матері загиблого товариша всім офіцерам; мати наказувала сміливо боротися проти ворога; зворушені бійці пообіцяли виконати наказ матері свого бойового товариша. Пропуск будь-якого з них порушив би цілісність розповіді, позбавив би текст його інформативної і виховної цінності. Отже, завдання полягає в тому, щоб зрозуміти і передати логічні зв'язки між усіма цими фактами (наприклад, для емоційного впливу тексту важливо, що лист не діждався свого адресата, що зміст листа наче переадресувався всім бійцям).

Відбору і перекомпонування фактичного матеріалу ще в більшій мірі вимагає вибіркового переказу. Тут відбір здійснюється за тематичним принципом: пропускаються не другорядні факти та епізоди, а ті, що не зв'язані з виконанням поставленого завдання. Із тексту вибирають той матеріал, що стосується певної події, певного персонажа. Оскільки в тексті потрібні відомості можуть бути розташованими некомпактно, після відбору необхідно їх систематизувати, продумати послідовність зв'язного викладу. Отже, крім інших, перед учнями стоятиме і проблема композиції майбутнього тексту.

Залежно від характеру тексту вибіркового диктанта може становити для учнів меншу чи більшу трудність. В оповіданні «Хлопчик Павлик Андреев» (с. 33) спочатку розповідається про жовтневі бої на барикадах Москви. Решту становить розповідь про Павлика Андреева і участь у боротьбі проти юнкерів, поранення, розмова з бійцями, що прийшли провідати його. Тому завдання — відібрати з тексту те, що стосується вчинків, дій Павлика — нескладне, цілком доступне учням четвертого класу. А в оповіданні «Кулемет» (с. 15) розповідається про кількох персонажів: двох хлопчиків, їх батька, червоноармійця, бандитів. Завдання відібрати з тексту і переказати те, що стосується поведінки батька, досить складне. Щоб його виконати, потрібно простежити за ходом усього сюжету, зафіксувати ті частини розповіді, де йдеться про батька:

1. Тато називав часи боротьби за Радянську владу незабутніми. 2. Тато радо прийняв у хату червоноармійців. 3. Під час наваду бандитів він заховав кулемет. 4. Незважаючи на загрози бандитів, він не віддав кулемета. 5. Під час небезпеки виявив велику витримку.

Відібравши, таким чином, матеріал, з'ясовуємо, що викладати його можна у такій же послідовності, тільки перший пункт можна б перенести на останнє місце — це відповідало б реальній послідовності подій.

Заслуговують на увагу, особливо для усного переказування, тексти, із яких можна вичленувати кілька тематичних ліній. Так, за оповіданням «Лист батька» (с. 180) можна вибрати матеріал для тем «Думки і почуття бійців», «Життя молоді сім'ї до війни», «Заповіт синові». Такий відбір варто виконати колективно на основі плану розповіді:

План розповіді	Теми	Думки і почуття бійців	Життя молоді сім'ї	Заповіт синові
1.	Безцінна реліквія — батьків лист.			+
2.	Біль розлуки з рідними.	+		
3.	Син народився в січні 41-го.		+	
4.	Початок війни.		+	
5.	Прощання з дружиною і сином.		+	
6.	Думки про життя сім'ї на окупованій території.	+	+	
7.	Турбота про рідних сповнює гнівом до ворога.	+		
8.	Думки про майбутнє сина.	+		
9.	Будь добрим, працьовитим, наполегливим.			+
10.	Люби книжку, природу, людей, життя.			+
11.	Не думав бути військовим.			+
12.	Хай лист буде заповіддю.			+
13.	Знання і вміння стають у пригоді.			+
14.	Починається бій.	+		
15.	Що снилося солдатам?	+		
16.	Єдина мати і єдина Вітчизна.			+

Використовуючи цю схему, можна провести усний вибірко-ковий переказ на будь-яку з намічених тем. Але кожного разу доведеться продумати послідовність викладу фактичного матеріалу, щоб підкреслити головну думку.

Вибірковий переказ частіше, ніж інші види, може зумовлювати доцільність тих чи інших змін у способах подачі матеріалу. Так, про поведінку батька (текст «Кулемет») зручніше розповідати від третьої особи, а не від імені одного з хлопчиків. За текстом «Лист батька» зручно вести розповідь від імені сина, якому було адресовано листа. Такі зміни особи оповідача зумовлюють і певні зміни у побудові тексту, в обсязі матеріалу. Скажімо, хлопчик («Кулемет») бачив тільки, що тато після того, як пішли бандити, «схилився на стіл і схлипнув». Про це він і розказав. А виклад від третьої особи дозволяє пояснити, що відчувала людина в хвилину смертельної небезпеки.

Якби розповідь про батьків лист велась від імені сина, у ній недоречним був би опис шестимісячної дитини на маминих руках. Мабуть, довелось би обмежитись таким, наприклад, реченням «Мені було тоді лише шість місяців».

Добра нагода для виконання композиційних вправ — підготовка до опису картини. Хоч усе, про що треба говорити, знаходиться перед очима, цей матеріал необхідно систематизувати, намітити послідовність викладу. Так, у бесіді за картиною П. М. Глуценка «Осінь тиша» з'ясуємо, що тут зображено чудовий день золотої осені: спокійні жовто-багряні дерева відбиваються в дзеркальній поверхні лісового озера. Фоном служать глибоке небо, левада, на якій пасуться корови, віддалені дерева і кущі. Усі ці об'єкти слід описати. Зробити це можна за таким планом:

1. Осінній день. 2. Чарівний куточок природи. 3. Деревя в осінньому вбранні. 4. Лісове озеро. 5. Враження від картини.

Таку ж систематизацію матеріалу з наступним складанням плану здійснюємо і під час підготовки до інших видів творчих робіт, навіть до твору за опорними словами. Даються ті слова, які називають найважливіші для висвітлення певного змісту поняття. Отже, вони визначають, про що має йти мова незалежно від обраного способу викладу матеріалу. Але кожен з можливих способів викладу передбачає інший підхід до теми, допускає певні варіанти komponування елементів змісту. Наприклад, пропонується учням написати твір-мініатюру на тему «Мое село» за такими опорними словами: *центральна садиба, районний центр, технічні культури, будинок побуту, вирощувати, річка, клуб, удобрювати, узлісся, механізація, догляд, шосе, збирання, відгодівля, асфальтований, бібліотека, стадіон, му-*

зична школа, змагання, орденосці, нагороджувати, переможці. Неважко помітити, що слова ці можна згрупувати тематично: розташування села, найпримітніші будівлі, культурні заклади, праця колгоспників, відпочинок. При складанні плану ці групи слів можуть бути використані по-різному. Так, повідомлення про річку, узлісся, стадіон будуть просто елементом опису або ж ввійдуть до мікротеми про відпочинок людей; слова *бібліотека, клуб, музична школа* можуть бути використані в зв'язку з розповіддю про сільські новобудови, про зростання культурного рівня колгоспників.

Все це знайде відображення у плані твору, який в свою чергу залежатиме від того, носієм якої думки він повинен стати (зовнішня краса села і його околиць; багатство колгоспу; багатогранність духовного життя сільських трудівників тощо).

Вдячним матеріалом для роботи над композицією майбутніх висловлювань є серія малюнків. Наприклад, дається п'ять тематично пов'язаних малюнків: 1) школярі садять молоді дерева; 2) дівчинка обкопує землю навколо дерева; 3) хлопчик грає у футбол, а листочки на дереві уже зів'яли; 4) дівчинка зриває яблука; 5) хлопчик сумно дивиться на безлисте дерево, по якому повзає величезна гусениця. Розташовані в такій послідовності, малюнки послужать готовим планом розповіді. Та використати їх можна й по-іншому: запропонувати учням самим знайти логічно обгрунтоване розташування. Тоді, крім наведеної вище послідовності, яка відбиває реальний хід подій, появляться й інші варіанти. Скажімо, спочатку можна поставити й той малюнок, який названо останнім, потім передостанній, далі перший, другий і третій. Тоді розповідь можна повести так:

Сумно дивиться Івась на своє деревце. Ні листочка на ньому. Тільки гусениці лазять! А які чудові плоди на Галиній яблуні! Де ж справедливість? Невже гусінь заповзялася нашкодити саме йому? Адже деревця вони з Галею садили разом...

Та гусінь тут не винна. І ніякої несправедливості не трапилося. Просто по-різному поставилися до справи Івась і Галя. Поки дівчина не покладаючи рук працювала, доглядала свою яблуньку, він розважався, занехаяв своє деревце. Ось воно й не витримало натиску шкідників. То хто ж винен?

Порівнюючи два можливі способи викладу, неважко помітити більшу емоційність другого варіанта. Крім інших засобів, немала роль у цьому й обраної послідовності викладу.

У дитячих журналах є чимало серій малюнків, зокрема, гумористичного змісту, планування розповіді за якими може значно поглибити уявлення учнів про комунікативну роль композиції висловлювання.

ПРОДУМУВАННЯ ЗМІСТУ

Творчим у повному розумінні слова висловлювання буває тоді, коли мовець цілком самостійно обирає тему, окреслює зміст, визначає побудову і здійснює мовне оформлення створюваного тексту, тобто працює над змістом і формою у їх діалектичному взаємозв'язку. Досягти цього можна лише тоді, коли перед учнями будуть стояти мовленнєві завдання, зумовлені екстралінгвальними факторами — метою висловлювання, умовами спілкування, коли хоча б частково вдається подолати найбільш суттєвий недолік, що призводить до безбарвності і невиразності, — безцільність і безадресність створюваних учнями текстів. Необхідно «наблизити умови навчання до природних умов спілкування, «ввести учня в ситуацію мовлення і навчити орієнтуватися в ній»¹. Це висуває на перший план вправи ситуативного характеру.

І тематика, і мотиви, і спосіб виконання завдань, що вимагають передусім встановлення характеру та обсягу висловлюваної інформації, бувають дуже різноманітними.

Найпростішим стимулом до продумування зв'язного висловлювання є запитання, якщо воно сформульоване так, що не допускає відповіді одним словом чи навіть одним реченням. Ось кілька таких запитань: Які зміни в природі відбуваються в кінці березня? Чим пояснити успіхи, досягнуті юннатами школи? Як організовано працю учнів у шкільних майстернях? У чому полягають обов'язки чергового класу? Чим захоплюються твої однокласники? Як ваш клас відзначив 60-річчя утворення Союзу РСР? Яку суспільно корисну працю виконують піонери нашої школи? Чим зацікавила тебе телепередача «У світі тварин»?

¹ Капинос В. И. О соотношении репродуктивных и продуктивных методов в работе по развитию речи учащихся.— Рус. язык в шк., 1979, № 6, с. 19.

Важливо, щоб такі запитання стосувалися добре відомих учням питань, того, з чим пов'язана їх повсякденна діяльність — навчання, праця, розваги. Багатий матеріал для таких висловлювань дають і художні твори, кінофільми, вистави, періодична преса, теле- і радіопередачі, тобто ті джерела, з яких кожен постійно черпає інформацію про навколишній світ.

Добра орієнтація у сфері, якої стосується запитання, дозволяє учневі діяти самостійно й індивідуально, визначаючи передусім зміст, а відтак і побудову та мовне оформлення відповіді.

Стимул до висловлювання можна сформулювати й по-іншому, вказуючи на те, якої сфери воно повинно стосуватися: напиши кілька зв'язаних між собою речень, в яких висловлювалася б позитивна оцінка людини; кількома реченнями розкажи про чийсь вчинок, який ти засуджуєш; склади невеличкий текст про вигляд подвір'я вашої школи і т. п.

Ефективність подібних завдань значною мірою залежить від того, наскільки чітко уявлятимуть учні описувані предмети чи події. Найвищого рівня вона досягає тоді, коли враховується конкретна ситуація мовлення: поділися з товаришами своїми враженнями від кінофільму; скажи свою думку про план роботи ради загону і т. п.

Значну практичну користь дає складання стилістичних етюдів — невеличких висловлювань на вказану тему з певним стилістичним завданням: описати спортивну гру, передаючи її високий темп; розповісти, з яким нетерпінням чекали діти приходу весни. Тут доведеться добре подумати не тільки над змістом, але й над мовними засобами: якщо у першому з названих завдань доречними виявляться однорідні члени речення без сполучників, безсполучникові складні речення, неповні речення, експресивні форми присудка, окличні речення, то в другому доцільніші будуть однорідні члени речення з повторюваними сполучниками, складні синтаксичні конструкції з однорідними підрядними реченнями, можна допустити навіть деяку одноманітність у побудові тексту, тобто використати засоби, що сповільнюють розповідь.

Стилістичні етюди можна складати й на самостійно обрану вузьку тему у рамках вказаної більш широкої («Смішний випадок», «Сміливий вчинок» тощо). В такому разі кожен учень придумає і заголовок до свого тексту. Для того, щоб подібні стислі висловлювання набули можливо більшої цілеспрямованості, їм бажано надавати

прикладного характеру. Текст, що його складають учні, можна оформляти як записи до читацького щоденника, до літопису піонерського загону, до календаря погоди. Ось приклад такого запису:

15 грудня. Зранку відчувалось наближення змін у природі. Грізно насувалися з усіх боків важкі сірі хмари. Вітер дув безперестанку, сів колючим дрібним дощем, який потім перейшов у мокрий сніг. В селі, в лісі, на річці — скрізь стало неприємно, холодно і сіро.

Перевагою таких невеличких заміток є те, що вони не вимагають тривалого збору матеріалу, учні пишуть про те, що вони недавно бачили, пережили, або й про те, що в даний момент знаходиться у них перед очима. Тут немає потреби ні в складних композиційних прийомах, ні в урахуванні мовностилістичних нюансів. Тому й виконувати такі завдання дітям легко.

І все ж користь від них велика: всі учні переконуються, що теми висловлювання бувають найрізноманітніші, що будь-яке явище може стати об'єктом уваги, що усне чи писемне висловлювання має стати вираженням власних думок, почуттів, переконань.

Майстерність учителя в цьому плані виявляється в умінні не тільки на спеціальних уроках розвитку мовлення, але й на звичайних уроках опрацювання лінгвістичних відомостей знаходити природні ситуації для організації учнівських висловлювань. Чимало вдалих прийомів, що їх застосовують словесники, знаходять відображення на сторінках періодичних видань. Так, в одній з газетних статей розповідалося про те, як вчителька після запису речення про роль радянських жінок у великих творчих звершеннях нашого народу запропонувала учням навести приклади, що підтверджували б цю думку. І приклади знайшлися у всіх, навіть у найслабших, і всі розповіді про славних трудівниць були оригінальними і точними. Звичайно, вони могли бути оформленими і письмово. В тексті іншої статті йшлося не про створення, а про використання сприятливої для стимулювання учнівських висловлювань ситуації. Ішов урок мови. І раптом за вікном спалахнула блискавка, бурхлива і коротка травнева злива на кілька хвилин заволоділа увагою класу. І вчителька не стала ламати святкового настрою учнів, а вирішила закріпити його у словесній творчості: запропонувала написати твір-мініатюру «Травневий дощик». Діти писали про те, що думали, що відчували, складали навіть власні заголовки (наприклад, «Про що шумить дощ?»), знаходилися нестандартні вислови, образні слова: «Дощик біг на своїх тоненьких сріблястих

ніжках, втомився і постукав у наше вікно. Пустіть! Я вам не заважатиму. Згорнусь десь у куточку і якийсь час побуду з вами». Тут на урок прийшло само собою те, що М. А. Рибнікова рекомендувала організувати,— бажання «записувати звуки, рухи, барви, слова, вирази»¹.

Проте такі природні ситуації трапляються рідко. Доводиться спеціально орієнтувати учнів у тому, про що слід говорити чи писати.

Ефективним засобом спонукання учнів до створення власного тексту є письмові роботи, що передбачають опору на готову частину висловлювання. Т. А. Ладиженська пропонує цікаву вправу — диктант з продовженням². Суть його полягає в тому, що учні спочатку записують продиктований текст, а потім створюють його продовження. Частина, що диктується, може бути: початком розповіді, доведеної до того моменту, який в основних рисах підказує далі розгортання подій; початком роздуму, в якому наведено лише тезу або тезу і якийсь з можливих доказів, інші ж докази учні добирають самостійно і на основі цього роблять висновки; початком опису, з якого видно його задум, що впливає з загального враження від описуваного предмета; учні ж, не виходячи за рамки задуму, конкретизують і завершують текст.

Наведемо приклади початків текстів для диктанту цього типу.

1. Коли я ще зовсім малим був, то уночі до лісу ходив подивитися на гніздо. Ще вдень помітив його на галявині. В гніздечку лежали рябі яєчка, а пташки десь не було. Я все маму розпитував: «А пташка де ночує?» — «У себе вдома, у гнізді».

Я й вирішив перевірити. Пішов. (За О. Леоним.)

2. Взагалі люблю тварин. Особливо собак. Перед війною у нас був великий, дуже розумний Полкан. Якось удосвіта я почув, як він заскиглив. Що таке? Вибіг на вулицю. А наш великий, сильний пес лежить біля хвіртки, намагається піднятися і не може. Задні лапи в нього перебиті. Звідки тільки у мене сила взялася! (П. Р. Попович.)

¹ Цит. за: Методика преподавания русского языка. Хрестоматия / Сост. М. С. Лапатухин, М.: Учпедгиз, 1960, с. 424—425.

² Див.: Ладыженская Т. А. Диктант с продолжением.— Рус. язык в шк., 1978, № 5, с. 40.

Після того, як учні створять свої варіанти завершення тексту, можна не тільки оцінити їх логічність, повноту, виразність, а й порівняти з авторським продовженням¹.

Можна використати й завершені тексти, але такі, що ставлять перед читачем якесь запитання або ж просто спонукають до певних роздумів. Один з прикладів ми розглядали в розділі «Навчальний переклад» — оповідання К. Д. Ушинського «Сила не право».

Ось ще подібний текст.

Жовтенята вирішили озеленити клас. Кожна зірочка принесла по кілька горщиків з квітами. Поставили їх на вікна. Квіти щодня поливають чергові. А недавно чергував Павлик Ніколенко. Всі наші квіти полив добре, а інших зірочок — трошки, щоб тільки земля була волога.

— Навіщо ти так робиш? — спитав я його.

— От дивак, — каже він мені. — Зате наші квіти будуть найкращими, і всі нас похвалять.

Хіба так чергують? (О. Буцень.)

І далі діти самостійно дають відповіді на поставлене запитання, аргументують їх. Щоб допомогти «ввійти в роль», учитель радить уявити себе в ролі вожатого жовтенят, який роз'яснює їм неправильність вчинку Павлика.

Текстом, що викликає роздуми, є, наприклад, оповідання Л. Воронкової «Антон і Харитон». Для диктанту можна використати стислий виклад його змісту.

Харитон запропонував Антонові дружити, навіпл ділити і горе, і радість. Той погодився.

Йшли вони якомсь полем. Сонце палить, а сховатися нікуди. «Дай мені свій бриль», — сказав Харитон. І Антон віддав. Сонце почало і йому пекти голову. «Зате Харитонові добре», — подумав хлопець.

Раптом набігла хмара, линув дощ. І Харитон, щоб захиститися, узяв Антонового плаща. А той вимок до нитки. Коли ж дощ пройшов, Харитон заявив другові: «Візьми свій плащ і бриль, а то мені нести тяжко».

Дійшовши до перехрестя, Антон повернув не в той бік, куди ішов Харитон. «Так ми ж хотіли разом йти! — закричав Харитон. — Ми ж друзі з тобою!»

¹ Див.: Криничка. Збірник творів для позакласного читання в 3 класі / Упорядник О. М. Єфімов. Вид. 2-е. К.: Рад. шк., 1980, с. 79, 81.

Але Антон таки пішов. Жодного разу не оглянувся.

Після запису тексту доцільно запропонувати учням не просто обгрунтувати поведінку Антона, а висловити власні думки, на які наводить це оповідання.

Гарним матеріалом для такої роботи є оповідання В. Осеевої «Сини»¹, після запису якого учні можуть дати своє пояснення того, чому дідусь сказав, що бачить тільки одного сина.

Близьким до диктанту з продовженням (з погляду завдань розвитку мовлення) є творчий переказ, що вимагає введення в текст елементів, яких не було в оригіналі.

Це можуть бути окремі епізоди, діалоги, пейзажі чи портрети, міркування з приводу відтворюваного змісту. Учням доводиться продумувати зміст вставки, а часто й місце додаткових матеріалів у структурі тексту. Це дало підставу М. А. Рибніковій визначити таку форму письмової роботи як перехідну від переказу до твору².

Творчі завдання теж бувають неоднакової трудності. Скажімо, поширити текст «Відважний піонер» (с. 112), як того вимагає завдання, неважко. Треба розкрити зміст речення *Був гарний недільний день*, тобто дати ще два-три речення з описом цього дня. Обдумуючи їх, доведеться врахувати вислів *у чорній холодній воді*: день не був літнім. Неважко й оцінити сміливість і кмітливість хлопчика. Про це можна сказати відразу ж після повідомлення про врятування дівчат або дати оцінку в словах, з якими звернувся до Васі директор.

У завданні до тексту «Вони кували перемогу» (с. 148) пропонується ввести епізоди з героїчного життя комсомольців у роки Великої Вітчизняної війни. Це можна зробити по-різному. Перший варіант: зразу ж після вступного абзаца розповісти про подвиги кожного з названих тут комсомольців, завершуючи цю частину речення *Їх імена завжди житимуть у народі*. Другий варіант: після слів *та багато інших героїв* розповісти, наприклад, про комсомольців своєї області чи району (*Поряд з цими героями можна назвати і наших земляків...*).

Текст «Біла лілея» (с. 222), у якому йдеться про намір оповідача зірвати чудову квітку, закінчується реченням *І тут мене вжалила думка*. Пропонується закінчити уривок.

¹ Див. Дванадцять місяців. 1977. К.: Веселка, 1976, с. 153.

² Див. Рибнікова М. А. Избранные труды. М.: Изд. АПН РСФСР, 1958, с. 413.

Які могли бути думки і почуття героя розповіді? Звертаємо увагу учнів на те, що всі труднощі на шляху до квітки було подолано. Але останнє речення явно вказує, що квітка залишилася незірваною. Щось не дозволило її зірвати. Очевидно, в розповіді про це має бути висловлена й головна думка всього тексту, до якої в бесіді слід підвести учнів (краса природи належить усім, для власної втіхи нищити її не можна).

Роздум «Мрія про майбутнє» (с. 254) закінчується запитанням: як же найкраще підготувати себе до праці? Учні мають дати відповідь на нього. Тут же необхідні власні міркування, обґрунтування сказаного. Доведеться подумати і про завершення тексту реченням чи обзацом, у якому відчувався б зв'язок з темою і головною думкою, із змістом відтвореної частини висловлювання (наприклад: *Тільки за цієї умови наші мрії стануть дійсністю*).

Зрозуміло, такі завдання для учнів важчі, вони вимагають ґрунтовної підготовки, змістом своїм близької до тієї, що передуює написанню твору. Але з тією суттєвою різницею, що вона має опиратися на аналіз наведеного тексту.

Створювання власних висловлювань на основі готового тексту вимагає і твір за початком. Наведемо початок для твору на тему «Наш радянський патріотизм».

Чи є в світі людина, яка не любила б свій рідний край? Кожен любить ті місця, де вперше побачив світ, ті стежки, по яких бігав босоногим дитинчам. А коли опиниться далеко від рідних місць, постійно лине до них думкою. Але ми з гордістю можемо заявити, що наша любов до Батьківщини цим не обмежується. Ми не тільки любимо свою Вітчизну, але й гордимся нею, бо такою країною, як наша, не можна не гордитися.

При виконанні більш складних для учнів видів творчих робіт орієнтиром послужить не тільки початок, а й кінець розповіді. Наприклад, для написання нарису про передову трудівницю колгоспу пропонуються такі початковий і кінцевий уривки:

Коли сонце сховає своє проміння, до колгоспної контори сходяться люди. Приходять ланкові, бригадири, агрономи, щоб підсумувати зроблене і визначити завдання на наступний день. Є серед них невисока, худорлява, ще досить молода жінка. Це Катерина Панькова, краща ланкова другої бригади...

...Почалася зима, а ланка вже складає плани на весну і літо. Катерині і зараз вчувається шелест колосистих хлібів. Бо з шумом розлогих колгоспних нив давно вже злився спів серця селянки, сповненої радістю за плоди своєї праці.

Опорою для змісту висловлювання можуть бути й картина, малюнок, фотографія. Якщо опис картини — процес з погляду змісту висловлювання нескладний, то значно складніша розповідь за картиною, бо учневі треба передусім уявити природний перебіг подій. Як правило, картина відображає їх кульмінаційний момент, а розповідь вимагає домислення того, що було раніше і що буде пізніше, усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків між окремими фактами. Так, за картиною М. П. Богданова-Бельського «Біля дверей школи» учні можуть побудувати розповідь про хлопчика, який дуже хотів учитися, але не мав можливості здійснити свою мрію. Йому, сироті, судилася інша доля — жебракувати, випрошувати кожен кусочок хліба. З'ясовуючи причини цього, діти розкажуть про несправедливий соціальний лад Росії, про класову нерівність, опишуть розпач і безнадію нещасного хлопчика.

За ситуацією, зображеною на картині Ф. І. Решетникова «Знову двійка», учні розкажуть про ставлення хлопчика до навчання, про те, що сказали, дізнавшись про його чергову двійку мати і сестра, що відчув недбайливий школяр, дивлячись на портрет батька-фронтовика, які висновки він зробив для себе.

Цікавим матеріалом, що заохочує до висловлювань, є гумористичні малюнки. Використовуючи підписи, учні створять на їх основі більш чи менш розгорнуті тексти. Ще більші можливості для творчої видумки відкривають малюнки «без слів», сюжетні серії малюнків. Ось, наприклад, малюнок М. Вайсборда, який став основою для написання гумористичного твору-мініатюри «Пришив гудзик»: жінка перелякано дивиться на хлопчика, який, весь обмотаний нитками, тримає в одній руці голку, а в другій гудзик. Звідси випливає зміст розповіді про школяра-білоручку, який ніколи нічого не робив, а коли одного разу наважився, то нічого з цього не вийшло.

Сюжетні тексти учні можуть створювати і за кадрами діафільму.

Видами навчально-тренувальних вправ, які вимагають від учнів більш чи менш самостійного окреслення змісту майбутнього висловлювання, є й написання твору за сюжетною канвою, за планом, за опорними словами. У кож-

ному з них доведеться пов'язувати факти, домислювати деталі.

Важливу роль у піднесенні творчої активності учнів відіграють роботи прикладного характеру — складання ділових документів, листів, газетних матеріалів.

Якості створюваного тексту завжди поліпшуються, якщо учні добре розуміють його призначення. Тому творчі справи слід якнайтісніше пов'язати з життям, працею, навчанням самих школярів. Якщо пропонуємо скласти заяву, то, скажімо, про вступ до профтехучилища після закінчення восьми класів, звіт — про те, що зробили і що побачили під час туристського походу, оголошення — про вечір, що незабаром має відбутися, протокол — недавно проведених зборів. Якщо пропонуємо написати роботу у формі листа, то обов'язково з'ясовувати, кому цей лист має бути призначений — адже від особи адресата значною мірою залежатиме і зміст, і побудова, і мовне оформлення створюваного тексту. Тут можливі два випадки: або всі учні писатимуть листа одній і тій же людині (наприклад, учасникові Великої Вітчизняної війни з запрошенням завітати на збір загону) — тоді заздалегідь треба застерегти про необхідність шанобливого звертання, серйозного тону, або ж різним особам за власним вибором, але одного і того ж змісту — і тоді перед початком роботи треба нагадати про те, що тон листа, весь виклад залежатиме від того, кому хто пише.

Ідеальним слід вважати таку ситуацію, коли написаного листа учні відправляють адресатові. Це переконає у життєвій важливості тих умінь, яких учні набувають у школі.

Такими ж конкретними щодо призначення мають бути й створювані учнями тексти у формі газетних жанрів. Про що б діти не писали — інформацію про тематичний вечір, замітку про художню самодіяльність школи, опис цікавого спортивного змагання, нарис про передового виробничника тощо — вони повинні чітко уявляти, де може бути використаний матеріал — у шкільній стіннівці, в заводській багатотиражці чи в районній газеті. Звичайно, не всі учнівські тексти знайдуть застосування, але вибрати найкращий за змістом і використати його за призначенням можна і треба.

Така цілеспрямованість не тільки допоможе учням визначити зміст і форму роботи, але й стимулюватиме творчі зусилля, викликатиме здорове змагання за якнайкраще виконання завдання, допомагатиме щиро й невимушено висловлювати власні думки.

Організуюючи виконання таких вправ, слід постійно орієнтувати учнів на те, що написане ними мусить бути зрозумілим і цікавим не тільки для них самих, але й для кожного, хто читатиме їх творчі роботи. Вони повинні домогтися, щоб кожен, хто слухатиме або читатиме їхні висловлювання, міг зримо уявити все те, про що йдеться. Про спектакль, кінофільм чи картину треба розказати так, щоб тому, кому адресована розповідь, здалося, що він сам їх бачив. Про цікаву книжку треба розказати чи написати так, щоб кожному захотілося її прочитати.

Виробленню уміння орієнтуватися на адресата сприяє створення паралельних варіантів тексту з тим самим змістом (наприклад, написання листа до різних осіб).

Паралельні варіанти висловлювання зумовлюються не тільки особою адресата, а й іншими обставинами мовлення, зокрема «жанром» тексту: звіт про екскурсію і захоплена розповідь про це ж в листі до товариша, об'єктивна інформація про спортивне змагання і експресивне висловлення уболівальником (а ще краще — уболівальниками двох команд-суперниць) своїх вражень).

Висвітлення події з погляду різних персонажів доцільно застосувати у письмових роботах за літературним твором, кінофільмом чи картиною. Скажімо, за змістом картини «Знову двійка» можна писати твір чи вести розповідь від імені не тільки стороннього глядача, але й когось із учасників подій — матері, сестри, молодшого братика. Учні 4—6 класів охоче пишуть такі роботи, намагаються вникнути в ситуацію, уявити, про що міг думати і говорити той, від чийого імені він веде розповідь. Був випадок, коли п'ятикласниця написала цікаву мініатюру від імені ...собаки, який ніяк не міг збагнути, чому у його господаря, завжди життєрадісного і безтурботного, настільки жалюгідний вигляд. Такий підхід до справи має наслідком варіантність і змісту, і композиції, і мовного оформлення.

Навчальні вправи, при виконанні яких учні творчо працюють над усіма компонентами змісту і форми, висловлюються з урахуванням обставин мовної комунікації, найближче підводять школярів до самостійної мовної творчості, формують навички ефективного використання мови в реальних умовах життя.

ВИСНОВКИ

Формування навичок вільного висловлення власних думок в усній чи письмовій формі неможливе без оволодіння частковими вміннями осмислення теми, орієнтації в ситуації мовлення, добору фактичного матеріалу, його структурної організації і мовного оформлення. Вироблення цих умінь має стати аспектом повсякденної навчальної роботи, якнайтісніше пов'язаним з опрацюванням конкретних програмових тем.

Для реалізації цього завдання необхідна продумана система навчально-тренувальних вправ, що включала б, крім аналізу готових текстів (він дає лише розуміння семантики, структури та виражальних можливостей мовних засобів), і такі види роботи, які вимагають активного оперування мовним матеріалом.

Стимульована певним мотивом, мовленнєва діяльність охоплює орієнтацію у змісті й обставинах, планування висловлювання, реалізацію задуму, контроль за одержаними результатами. Успіх навчальної роботи, спрямованої на розвиток мовлення учнів, значною мірою залежить від урахування комунікативних його якостей, найважливішими з яких є правильність, точність, виразність висловлювань, багатство використаних мовних засобів.

Вибір найбільш доцільних вправ визначається і знанням особливостей учнівського мовлення, розумінням динаміки становлення мовленнєвих умінь — тільки це дозволить ефективно працювати над запобіганням та усуненням найхарактерніших помилок.

Важливо, щоб серед застосовуваних на уроках вправ були такі, що формували б вміння шукати найкращого способу вислову думки. До них належать членування мовного потоку на складові частини, завершення мовних одиниць, розширення і згортання висловлювань, заміна окремих їх елементів і перебудова усієї структури при збереженні змісту, побудова мовних одиниць усіх структурних рівнів. Ефективними видами навчально-тренувальних вправ, спрямованих на розвиток мовлення учнів, є редагування текстів (здебільшого узятих з учнівських переказів і творів) та переклад з російської мови на українську, які вимагають комплексного застосування всіх набутих знань і вмінь.

Перефразування і конструювання, редагування і переклад можуть бути використані на будь-якому етапі навчання, з різною навчальною метою. Якщо вони зосереджують увагу на мовних засобах, то служать засвоєнню і закріп-

ленню програмового матеріалу. Значення їх для розвитку мовлення обмежується забезпеченням правильності висловлювань і збагаченням запасу мовних засобів, доступних школярам. Коли ж увага спрямовується на зміст, якому треба знайти краще вираження, вправи набувають творчого, комунікативного характеру, формують точність і виразність висловлювань. При врахуванні ситуації, в якій відбувається спілкування, такі вправи максимально наближаються до мовлення в реальних умовах.

Вправи, що передбачають перебудову або побудову мовного матеріалу, можуть стосуватись різних сторін висловлювань — мовного оформлення, структури, змісту. Сформовані у процесі їх виконання вміння дають учням змогу вільно висловлювати думки, помічати чужі і власні мовні недоліки, вдосконалювати тексти своїх письмових робіт, а в перспективі — успішно користуватися мовою у будь-якій сфері виробничої та громадської діяльності.

Рекомендована література

Програма Комуністичної партії Радянського Союзу. К.: Політвидав України, 1977, 125 с.

Матеріали XXVI з'їзду КПРС. К.: Політвидав України, 1981, 262 с.

М. І. Калінін про виховання і освіту. К.: Рад. шк., 1983, с. 304.

Баєв Б. Ф. Психологія внутрішнього мовлення. К.: Рад. шк., 1966, 192 с.

Беляєв О. М. Сучасний урок української мови. К.: Рад. шк., 1981, 176 с.

Власенков А. И. Развивающее обучение русскому языку. М.: Просвещение, 1983, 208 с.

Головин Б. Н. Основы культуры речи. М.: Высш. шк., 1980, 335 с.

Ипполитова Н. А. Упражнения по грамматической стилистике при изучении частей речи. М.: Просвещение, 1980, 142 с.

Коптілов В. В. Теорія і практика перекладу. К.: Вищ. шк., 1982, 167 с.

Кордун П. П. Вивчення стилістики в середній школі. К.: Рад. шк., 1977, 182 с.

Кочерган М. П. Слово і контекст. Львів: Вищ. шк., 1980, 184 с.

Купалова А. Ю. Словосочетание и предложение в школьном курсе синтаксиса. М.: Педагогика, 1974, 160 с.

Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969, 214 с.

Лосева Л. М. Как строится текст. М.: Просвещение, 1980, 94 с.

Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития. М.: Просвещение, 1975, 176 с.

Мельничайко В. Я. Робота з граматичними синонімами на уроках української мови в IV—VIII класах. К.: Рад. шк., 1975, 144 с.

Мельничайко В. Я., Пентиліюк М. І., Рожило Л. П. Удосконалення змісту і методів навчання української мови. К.: Рад. шк., 1982, 216 с.

Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т. А. Ладыженской. М. : Просвещение, 1980, 240 с.

Мовознавство і школа / Відп. ред. М. А. Жовтобрюх. К. : Наукова думка, 1981, 220 с.

Пентилюк М. І. Редагування як засіб піднесення стилістичної вправності учнів.— Укр. мова і літ. у шк., 1972, № 7, с. 61—63.

Развитие речи на уроках морфологии / Сост. Г. К. Лидман-Орлова. М. : Просвещение, 1979, 176 с.

Синиця І. О. Психологія писемної мови учнів 5—8 класів. К. : Рад. шк., 1965, 317 с.

Система обучения сочинениям на уроках русского языка. IV—VIII классы / Под ред. Т. А. Ладыженской. Изд. 3-е, испр. М. : Просвещение, 1978, 286 с.

Совершенствование методов обучения русскому языку / Сост. А. Ю. Купалова. М. : Просвещение, 1981, 160 с.

Стельмахович Л. Г. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення в 4—8 класах. К. : Рад. шк., 1981, 136 с.

Ульченко З. Ф. Диктанты с изменением текста. М. : Просвещение, 1982, 144 с.

Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. М. : Просвещение, 1973, 160 с.

З М І С Т

Вступ	3	
Наукові основи застосування вправ		
Природа мовних навичок	8	
Комунікативні якості мовлення	15	
Класифікація навчально-тренувальних вправ	21	
Критерії вибору вправ	30	
Види навчально-тренувальних вправ		
Членування тексту на складові частини	42	
Зміна мовного матеріалу	51	
Доповнення мовного матеріалу необхідними компонентами	52	
Розширення мовних одиниць	64	
Згортання мовних одиниць	91	
Заміна мовних одиниць	102	
Перебудова мовного матеріалу	115	
Побудова мовних одиниць	126	
Відтворення деформованого тексту	145	
Навчальне редагування	155	
Навчальний переклад	173	
Творчий характер тренувальних вправ		190
Мовне оформлення висловлювань	193	
Композиційне оформлення	200	
Продумування змісту	210	
Висновки	220	
Рекомендована література	221	

Владимир Ярославович Мельничайко
Творческие работы на уроках украинского языка
Конструирование. Редактирование. Перевод
(на украинском языке)
Киев, «Радянська школа»

Зав. редакцією *Л. О. Баранов*. Редактор *В. М. Черкаський*. Художній редактор *П. В. Кузь*. Обкладинка художника *О. В. Пермякова*. Технічний редактор *А. Г. Фрідман*.
Коректор *К. С. Коваленко*.

Інформ. бланк № 4110

Здано до набору 28.05.84. Підписано до друку 01.11.84.
БФ 10813. Формат 84×108/32. Папір № 3 тип. Гарнітура
літ. Спосіб друку високий. Умовн. арк. 11,76. Умовн.
фарбо-відб. 11,94. Обл.-видавн. арк. 13,23. Тираж 30 000 пр.
Видавн. № 28849. Зам. № 4—2291. Ціна 55 к.

Видавництво «Радянська школа», 252053, Київ, Ю. Коцюбинського, 5.

Головне підприємство республіканського виробничого
об'єднання «Поліграфкнига». 252057, Київ, вул. Довженка, 3.