

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ОШИБОК В ПРАВОПИСАНИИ ГЛАСНЫХ В УСЛОВИЯХ ВЛИЯНИЯ ЮЖНОРУССКИХ ГОВОРОВ НА РЕЧЬ УЧАЩИХСЯ

Одной из основных задач, стоящих перед учителем на начальном этапе обучения, является привитие ученикам орфографических навыков. Однако эта задача не может быть решена успешно, если не учитывать, что, кроме литературного языка, есть местные говоры, влиянию которых подвержены дети младшего возраста, особенно в сельской местности.

Наличие ошибок диалектного типа в устной и письменной речи учащихся должно заставить учителя искать такие методические приёмы, которые отличались бы от обычных, рассчитанных на работу в классах, где учащиеся не подвержены влиянию ни северных, ни южных говоров. «Дифференцированная методика, считаясь с многообразием русских говоров, должна обеспечить индивидуальный методический подход к учащимся, учитывая... характер того диалекта, на котором они говорят» [2, 5].

Учащиеся начальных классов должны усвоить литературные нормы произношения и правописания слов, словосочетаний, предложений.

Если речь ребёнка подвержена с самого начала её становления влиянию диалекта, то обучить такого ученика орфоэпии и орфографии довольно трудно, так как навыки владения местным говором прочно закрепились до школы. Учитель должен приложить значительные усилия по замене диалектных языковых особенностей литературно-нормативными. Даже в городских школах есть учащиеся с чертами местного говора в речи. Устная речь диалектоносителя, как правило, находит отражение в письменной речи в виде соответствующих ошибок.

Яркими особенностями южных говоров являются: *á*канье, *я́*канье; произношение *г* фрикативного, оглушаемого в *х* [сн'эх]; отсутствие категории среднего рода у имён существительных, как результат – согласование с ними других слов в форме женского рода (*свежая мяса, большая движения, худая вядро, твоя наследства* и т. д.); произношение мягкого *т* в личных формах глаголов настоящего времени (*идёт, нясёт*) либо отсутствие конечного *т* (*он ёдя, она зная*); отсутствие инфинитивных форм глаголов на *-ти*, употребление вместо *-ти* финального *-ть*: *несть, цвествь, плествь, итить* и др. [1, 5 – 11].

Стоит особо остановиться на предупреждении ошибок в правописании безударных гласных, поскольку в тетрадях учащихся встречается много ошибок типа: *барада́, валос, вогон, принясли, повилу́* и др.

В русской орфографии подавляющее большинство правил связано с соотношением звука и буквы. Поскольку вся звуко-буквенная система языка усваивается уже в период обучения грамоте, то учитель начальных классов имеет большие возможности для сопоставительной работы, когда в слове есть различия в написании и произношении. Если говорить о гласных в безударной позиции, то в русском литературном языке только гласные *и, ы, у* не меняют своего качества, а все остальные, обозначаемые буквами *а, о, э, е, я*, меняют своё качество. Как это качество меняется – зависит от места безударного гласного по отношению к ударному.

Начинать работу по усвоению орфоэпических норм следует уже в букварный период, от простого к более сложному. В первую очередь ученики могут усвоить, что в слоге перед ударным гласным на месте букв *а* и *о* произносится звук [а]: *вода́* [вада́], *трава́* [трава́], *сосна́* [сасна́]. Затем дети усваивают постепенно, что на месте букв *е, я* после мягких согласных произносится звук [и]: *несу́* [н'ису́], *пятак* [п'ита́к]. Поскольку учащиеся уже в этот период учатся различать твёрдые и мягкие согласные, усваивают, что шипящие *ж, ш, ц* являются твёрдыми, а *ч, щ* – мягкими, можно дать слова с шипящими в первом предупредительном слоге: *часы́* [ч'исы́], *щавель* [щ'ив'эл'].

Во втором классе при изучении раздела «Звуки и буквы» и в словарной работе необходимо давать слова в транскрипции. В программах по русскому языку для начальных классов приведены списки слов с непроверяемыми написаниями, которые учащиеся должны усвоить как «словарные».

Для усвоения слов с безударными гласными учителю лучше отбирать слова с одной и той же буквой, которую надо запомнить. Например, группа слов с безударной *а*: *раке́та, салю́т, ваго́н, рабо́та, газе́та, карти́на* и др.; с безударной *о*: *соба́ка, коро́ва, топо́р, кровáть, пого́да, побе́да* и др.; с сочетаниями *-оло-* и *-оро-*: *моло́ток, моло́ко, солове́й, воробе́й, со́рока, воро́тник, воро́та* и др.; с безударной *е*: *тетра́дь, пена́л, песо́к, пету́х, метро́*; с безударной *и*: *дива́н, лимо́н, пиро́г, сире́нь*; с безударной *я*: *язы́к, за́яц, яи́цо, янва́рь, лягу́шка*; с безударной *а* после мягких шипящих: *щаве́ль, чащо́ба*.

Эти словарные слова распределяются с первого по третий классы, варьируясь в разных учебниках с небольшой разницей. Многие из слов с указанными безударными гласными повторяются

и в списке для 4 класса. В 3 – 4 классах, когда учащиеся усваивают наречия, нужно дать группу наречий, например, с безударной *e*: *вчера́, сейча́с, се́годня, вездé, впереди́.*

Поскольку у учащихся-диалектоносителей частыми являются ошибки на безударные гласные, учитель должен использовать не только приёмы, традиционно рекомендуемые методикой, но и более эффективные.

Поскольку наше письмо часто не совпадает с произношением, то «надо признать, что систематические и серьёзные занятия орфоэпией в школе имеют огромное значение при обучении орфографии» [2, 13].

Академик Л. В. Щерба ещё в 30-х годах прошлого века говорил: «Чтобы решать орфографический вопрос, надо сперва решить вопрос орфоэпический» [4, 189].

Дети в начальных классах способны усвоить общие закономерности русской орфографии и орфоэпии. Надо дать хотя бы 4 основных правила орфоэпии для того, чтобы учащиеся более осознанно подбирали проверочные слова, а также понимали, зачем следует запомнить непроверяемые написания, так как иного пути нет для выработки грамотного письма.

Учащиеся 2 – 3 классов могут постепенно запомнить следующие правила орфоэпии:

1. В первом слоге перед ударным гласным на месте букв *a* и *o* после твёрдых согласных произносится [а]: *вода́* [вада́], *трава́* [трава́].

2. В остальных безударных слогах на месте букв *a* и *o* произносится краткий неясный звук, обозначаемый знаком [ъ]: *голоса́* [гъласа́], *города́* [гърада́], *го́лоса* [голъсъ], *го́рода* [горъдъ].

3. В первом слоге перед ударным после мягких согласных на месте букв *e*, *a*, *я* произносится звук [и]: *тебе́* [т'иб'э́], *пятак* [п'ита́к], *часы́* [ч'исы́], *щавель* [щ'ив'эл'].

4. В других безударных слогах после мягких согласных на месте букв *e*, *a*, *я* (в сочетании *ча*, *ща*) произносится краткий неясный звук, обозначаемый знаком [ь]: *зеленеть* [зъл'ин'эт'ь], *щавелья́* [ш'ьв'ил'а́], *часовой* [ч'ьсавой].

Как показывают наблюдения за работой учителей, в тех классах, где учителя дают транскрипционную запись, дети 2 класса быстро усваивают нормы произношения безударных гласных. Они учатся слушать особенности произношения гласных в безударном положении в первом предупредительном и других безударных слогах. Что касается обозначения гласного в первом предупредительном слоге после мягких согласных [и³], то некоторые учителя не затрудняют учащихся призывом [э], а дают только [и]. В слогах *ща* в этой позиции дают не долгий *шш* [ш'ш'], а букву *щ*: [щ'ив'эл']. Правы ли эти учителя, не давая младшим школьникам всех особенностей транскрипционной записи? Думается, учить надо правильно с самого начала.

Сначала, как правило, даются в транскрипции слова двухсложные, а затем трёхсложные: *сметана́* [см'итанъ], *снегири́* [сн'ьг'ир'и], *ученик* [уч'ин'ик], *сегодня́* [с'иводн'ь].

Со временем всё большее число учителей знакомит детей с неясными краткими звуками [ъ] и [ь]. Они понимают абсурдность обозначения звуком [а] безударных *a* и *o* во всех безударных слогах. Нет такого произношения даже в говорах с сильным аканьем. Никто и нигде в России не произносит: [вадапада], [пакалатила], [з'ил'ин'эжит]. Наш многолетний опыт работы в школе и вузе свидетельствует о том, что учащимся необходимо на начальном этапе знать и чувствовать произношение гласных в самой слабой позиции, т. е. в позиции редуцированных. Дети лучше поймут необходимость проверять безударные гласные ударением, а где нельзя – запоминать написанное. Ощущение неясных звуков в заударных слогах поможет учащимся лучше понять необходимость изучения склонения и спряжения, правописания безударных падежных окончаний имён существительных и прилагательных. Запомнив окончания первого типа склонения с ударными окончаниями, учащиеся смогут проверить безударные окончания путём подстановки на их место ударных: *на парте́* [т'ь], проверяем: *на доске́* [к'э].

Результат наблюдений за транскрипционной записью студентов факультета педагогики и методики начального образования позволяет отметить, что некоторые студенты, даже «пройдя» раздел «Фонетика» по вузовской программе, склонны отмечать все безударные гласные на месте букв *a* и *o* как [а], а на месте *я* и *e* после мягких согласных в слабой позиции – как [и]. Этот факт ещё раз убеждает нас в том, что и с редуцированными звуками следует знакомить учащихся как можно раньше, чтобы не переучивать их потом на следующих этапах обучения.

Многие слова с безударными гласными нуждаются не только в транскрипции, но и в этимологическом анализе. К примеру, чтобы лучше понять написание слов и их значение, такие слова, как *сегодня́, сейча́с* и другие, имеющие разницу в написании и произношении, нуждаются в пояснении их этимологии. Дети должны понять, что слово *сегодня́* образовано было путём слияния двух слов *се́го* (этого) и *дня́* (в форме родительного падежа). Можно привести примеры употребления местоимения *сей* в сочетаниях: *по сей день, по сию пору* и др., а также просклонять это местоимение.

По нашим наблюдениям за работой учителей с учащимися в школах г. Ельца и сельских школах Липецкой области, традиционное обучение правописанию безударных гласных в условиях влияния на речь учащихся южнорусских говоров не даёт должного результата. Поэтому необ-

ходим комплекс методов и приёмов обучения безударным гласным. Кроме сопоставления произношения и написания, усвоения законов орфоэпии, особенностей этимологии слов, помочь могут и другие методы обучения. Многие учащиеся допускают ошибки потому, что у них недостаточен запас слов, чтобы быстро подобрать проверочное слово или понять, что проверочного слова нет с этим ударным гласным. Иногда такое слово есть, но дети его не употребляют. Например, среди словарных слов, данных в учебниках, есть *город*. Проверочными словами для безударного слога *-род-* могут быть слова *междугородный* и *иногородний*, которые учащиеся могут найти в гнезде родственных слов и составить с ними словосочетания и предложения.

Безударные гласные, как известно, могут вызвать затруднения у учащихся не только при написании непроемных слов, но и слов производных.

Поскольку производной лексики в русском языке больше, чем непроемной, то словарный запас детей лучше пополнять за счёт производных слов. Поэтому словарная работа должна содержать большой словесный материал. И это не должен быть набор каких угодно слов, с разными орфограммами, не объединённых ни тематически, ни родством по корню.

Полезным материалом могут быть группы однокоренных слов в словообразовательных гнездах. Используя материалы «Школьного словообразовательного словаря», можно значительно быстрее обогатить лексический запас учащихся довольно большими группами однокоренных слов [3]. В словообразовательных гнездах слова часто находятся как с ударным гласным корня, так и с безударным. Также гласные приставок и суффиксов могут находиться и в слабой (безударной), и в сильной (ударной) позициях.

Например, одной из черт южнорусских говоров является замена ударного *a* ударным *o* в глагольных корнях: *заплóтит, пасóдит, пракóтит, свóрит*. Работая с гнездом однокоренных слов, где корень (например, *-лат-* или *-кат-*) находится в различной позиции, учащиеся увидят, что среди большого количества однокоренных слов в гнезде с исходным словом *катить* нет слов с гласными *o* в корне: *кátить – прокátить – прокát* и т. д. Учащиеся могут выписать из гнезда не одно проверочное слово, а несколько. Например, из гнезда с исходным словом *плáтит*: *плáта, оплáта, уплáта, переплáта, оплачивáть, переплáчивать, недоплáта, недоплáчивать*. В процессе ознакомления с большим гнездом родственных слов учащиеся 3 и 4 классов заметят, что в нём нет слова с корнем *-лот-*, и сделают вывод, что *заплóтит* – это ошибочное употребление, а правильное только *заплáтит*.

Итак, исходя из многолетнего опыта работы в школе и вузе, из наблюдений за работой учителей и студентов-практикантов, из анализа ошибок в тетрадях обучающихся, можно сделать вывод о том, что учитель начальных классов должен хорошо знать местные говоры, влиянию которых подвергаются его ученики, умело и целенаправленно проводить работу по предупреждению и исправлению ошибок диалектного типа. Однако эта работа будет эффективнее, если использовать специально подобранный языковой материал, если дети с самого начала обучения будут усваивать нормы литературного произношения и осознавать разницу между звуком и буквой в словах. Учителю необходимо как можно шире использовать материалы словарей для обогащения речи большими группами слов, объединённых общим корнем, приставкой или суффиксом, так как основным принципом русской орфографии является морфемный, заключающийся в единообразном написании морфем независимо от их произношения. Варианты различного положения гласных в морфемах можно обнаружить в гнездах родственных слов, в ходе работы с которыми можно проводить комплексный анализ слов, их орфоэпии, орфографии, словообразовательной структуры, этимологии, конечным этапом работы должно быть составление словосочетаний и предложений с «трудными» словами.

Список использованной литературы

1. Головин В. Г. Говоры Липецкой области. Пособие по краеведению: Учебное пособие / Виктор Георгиевич Головин, Людмила Ивановна Головина, Евгения Алексеевна Провоторова. – Воронеж: ВГПИ, 1987. – 78 с.
2. Текучёв А. В. Преподавание русского языка в диалектных условиях / Алексей Васильевич Текучёв. – М.: Педагогика, 1974. – 176 с.
3. Тихонов А. Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка: Пособие для учащихся / Александр Николаевич Тихонов. – М.: Просвещение, 1978. – 727 с.
4. Щерба Л. В. Транскрипция иностранных слов и собственных имён и фамилий / Лев Владимирович Щерба // Труды комиссии по русскому языку. Т. 1. – М.: Изд-во АН СССР, 1931. – С. 185 – 192.

Анотація. У статті розглядаються проблеми навчання орфографії в умовах впливу південноросійських говірок, пропонується методика роботи з попередження та виправлення діалектних помилок в усній та писемній формах мовлення.

Ключові слова: південноросійські говірки, літературні норми, помилки діалектного типу, транскрипція, збагачення словника учнів.

Summary. Problems of teaching spelling in conditions of affecting southernrussian dialects are considered in this article. Methods of work on prevention and correction dialectual mistakes in pronunciation and spelling are suggested here.

Key words: southernrussian dialects, literary norms, dialectual mistakes, transcription, enrichment pupils' vocabulary.

УДК 81'37:821

Кравченко Э.А.

РОЛЬ КОМПАРАТИВОВ С ОНИМАМИ В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Широкий семантический потенциал сравнительных отношений и структурное разнообразие компаративных конструкций с СИ (собственными именами), не раз становившихся предметом исследования в поэтономологии, свидетельствуют о признании сравнения «сильным» средством создания идейно-содержательной структуры литературного произведения. Поэтоним как компонент сравнительного оборота, взаимодействуя с «развертывающимся» контекстом, получает дополнительные «приращения» в семемную структуру. В то же время влияние компаратива с собственным именем на контекст обуславливает развитие содержательно-подтекстовой и содержательно-концептуальной информации художественного произведения, предопределенное эксплицитной или имплицитной связью с широким историко-культурным контекстом (интертекстом). Целью настоящего исследования является доказательство ключевой роли сравнительных оборотов в формировании образности, которую предполагаем осуществить на материале произведений А. Белого и В. Маяковского.

Полифонизм и иносказательность «Петербурга» А. Белого «вырастают» из историко-культурных пратекстов: имен, мотивов, образов, сюжетных линий, которые восходят к древнегреческой мифологии, произведениям А.С. Пушкина («Медный всадник», «Пиковая дама»), Н.В. Гоголя («Записки сумасшедшего», «Невский проспект»), Ф.М. Достоевского («Подросток», «Бесы»). Д.С. Лихачев отмечает, что «В самой острой форме «Петербург» Белого противостоит «Медному всаднику» Пушкина и одновременно <...> продолжает и развивает его идеи» [2, 5]. Сквозным в «Петербурге» становится образ *Медного Всадника*, как будто перенесенный из пушкинской эпохи в новое столетие. *Всадник* приобретает черты гротескного «сходства и отличия» с грозным «Кумиром на бронзовом коне», скачущим за «безумцем бедным» Евгением. Вслед за Пушкиным, А. Белый отводит *Медному Всаднику* главную роль в произведении: его *Медный Гость* – не только «немой свидетель» событий, происходящих в невских пространствах, но вершитель судеб персонажей. Общепризнанной считается точка зрения о том, что на «роль» пушкинского Евгения в «Петербурге» «избраны» два действующих лица: террорист Дудкин и сын сенатора Николай Аблеухов¹. Действительно, в «Петербурге» образ Евгения пародийно «раздваивается» на Дудкина и Аблеухова, но лишь один персонаж отождествляется с пушкинским героем. Доказательством тому является сравнительно-отождествительная конструкция с СИ («*Александр Иванович, Евгений*, впервые тут понял <...>» [2, 378]), которую можно квалифицировать как доминантное языковое средство формирования идейно-содержательной сферы произведения А. Белого. Функциональная нагрузка собственных имен, ставших компонентами сравнения, устанавливается с учетом развертывающего контекста «Петербурга», в котором воспроизводятся и трансформируются элементы «Медного всадника».

Первое упоминание поэтонима *Всадник* во второй главе (главка «Бегство») связано с образом Александра Ивановича Дудкина, возвращающегося «в свое убогое обиталище» по приневским проспектам: «Дальше, за мостом, на фоне ночного Исакия из зеленой мути пред ним *та же* встала скала: простирая тяжелую и покрытую зеленью руку *тот же*² загадочный *Всадник* над Невой возносил меднолавровый венок свой <...>

Зыбкая полутень покрывала *Всадниково* лицо; и металл лица двоился двусмысленным выраженьем; в бирюзовый врезалась воздух ладонь» [2, 120]. В описании памятника Петру Первому на Сенатской площади акцентируется, прежде всего, «загадочность» (загадочный *Всадник*) и «двусмысленность, двойственность» («двусмысленное выраженье»), которые предопределяют