

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена рассмотрению методических приемов изучения грамматики русского языка, которые способствуют развитию речевых умений школьников. Кроме того, в работе описывается коммуникативно-деятельностный подход к обучению, призванный формировать у школьников коммуникативную и лингвистическую компетенции.

Ключевые слова: коммуникативно-деятельностный подход, развитие речевых умений, грамматика русского языка.

До недавних пор в методической науке бытовало представление о том, что, обучая ребенка знанию родного языка, пониманию отдельных языковых явлений, мы тем самым “автоматически” формируем у него представление о мире, в котором он живет. Так как нам, филологам, известно о связи языка и мышления, языка и сознания, мы считали, что знания о строении языка достаточно для развития мышления и формирования представления об окружающей действительности. Сложилось так, что курс школьной грамматики стал представлять собой видоизмененную, адаптированную, учитывающую возрастные психофизические особенности детей вузовскую программу современного русского языка. При этом цели и задачи обучения студентов-филологов и школьников разные, а на деле получается, что из каждого ученика мы пытаемся вырастить и хорошего лингвиста, и хорошего математика, биолога, географа, музыканта и так далее. Современному обществу, государству нужен не просто человек, обладающий набором определенных знаний, умений и навыков, а коммуникабельный культурный гражданин, нестандартно мыслящий, умеющий адаптироваться в любой неординарной ситуации. Становится очевидным несоответствие между запросами социума, современности и настоящим положением, сложившимся в школе, которая не готова формировать в представлениях учеников единую картину мира, учить их осознанию места и роли человека в природе и обществе. На наш взгляд, задача современной школы – развить способности ребенка, дать ему возможность познать самого себя, окружающий мир, воспитать носителя культурных норм. Достижения современной науки в области гуманитарных дисциплин позволяют сегодня создавать такие технологии, которые помогают решать задачу воспитания и развития личности школьников.

Остановимся на том, какой вклад может внести учитель-словесник в решение данной проблемы. Русский язык – особый учебный предмет в школе. Его исключительность подчеркивается тем, что это родной язык, которым школьники владеют, на нем ведется преподавание всех остальных предметов. Парадокс заключается в том, что в настоящее время изучение структуры языка, его орфографии и пунктуации не помогает ученику даже усваивать другие школьные предметы, не говоря о понимании им окружающего мира, а в век развитых технологий теряется смысл девятилетнего обучения грамотности. Складывается такая ситуация, что самым нелюбимым предметом становится родной язык, возможности которого неисчерпаемы и не используются учителями-словесниками в полную силу.

Перенесем акцент обучения русскому языку с формирования знаний о его системе на развитие способностей ребенка, научим школьников строить представление о мире, в котором они живут, осознавать собственную деятельность, понимать окружающих их людей – родителей, сверстников, учителей, авторов учебных пособий и других собесед-

ников. Почему именно эта задача так важна? В языке актуализируются представления людей об окружающем мире, знания человека, его мировоззрение. Научив ребенка видеть взаимосвязь между человеком, языком, действительностью и окружающим миром, мы поможем ему понять самого себя, свое окружение, адаптироваться в жизни, научим осознанно пользоваться тем средством общения и познания мира, которое дано ему природой.

Если акцентировать внимание на способности человека производить речевые поступки, осуществлять речевую деятельность, то для нас важным и интересным становится способность ученика создавать собственные тексты и понимать прочитанное, то есть та сторона языковой личности, которая определяется деятельностью производства речи и ее восприятия. Основополагающими понятиями в таком случае становятся понятия речевой деятельности и коммуникации, то есть речь идет о развитии способностей кодирования и декодирования мыслительной информации, а также умений выстраивать обмен этими мыслями, идеями, информацией, то есть строить коммуникацию.

Известно, что усвоение языка ребенком с раннего детства происходит в процессе коммуникации, вербального взаимодействия автора и адресата с целью понимания, методом самонаучения, как установили ученые-психолингвисты. Это говорит о том, что ребенок в общении начинает осваивать окружающий мир. Малыш знакомится с предметами, действиями, их характеристиками, свойствами, узнает названия окружающих его вещей. Пытаясь самостоятельно говорить и встречая понимание взрослых, он постепенно овладевает формализованным механизмом языка, научается использовать слова для выражения собственных потребностей. Ребенок неосознанно овладевает речевой деятельностью. Это коммуникативное умение является тем основанием, на котором необходимо строить процесс обучения родному языку. Осмысление учеником коммуникативной деятельности, в том числе и собственной, позволит ему не только понять природу языка, но и развивать себя как личность. Н.И. Жинкин установил, что в особом механизме коммуникации происходит образование смысла в речи, то есть сама ситуация общения способствует проявлению внутренней, содержательной стороны лингвистического знака [6, 78].

Таким образом, в настоящее время задачей ученых-методистов и школьных учителей становится разработка методов и приемов такой модели обучения родному языку, при которой учебная деятельность школьника представляет собой сложное переплетение коммуникативной деятельности и деятельности юного лингвиста-исследователя родной речи, называемой “квазилингвистической” [1, 56]. Такой подход к обучению принято называть коммуникативно-деятельностным.

Рассмотрим основной элемент учебной деятельности школьника на уроке русского языка – ситуацию коммуникации, которая предполагает наличие обратной связи – такого момента в обучении, когда слушающий обязан интерпретировать высказывание собеседника, выясняя степень понимания (“я понял, что вы говорите о ...”). В этот момент и задействуются процессы мыследеятельности, так как собеседники вынуждены для адекватного понимания соотносить содержание представлений, понятий, которые имеются в их опыте. Таким образом, всякий процесс понимания высказывания включает в себя и речевую, и мыслительную деятельность.

Создание такой ситуации возможно на уроке-коммуникации, когда, “изучая родной язык, овладевая нормами речи культурного человека, ученик это делает при помощи тех же языка и речи в специально организованной речевой ситуации по специально оговоренным правилам” [2, 6].

Проанализируем фрагмент урока русского языка в 8 классе, на котором школьники знакомятся с грамматическими значениями словосочетаний: определительными, изъяс-

нительными, обстоятельственными. Для исследования ученикам предлагается текст: отрывок из рассказа И.С. Тургенева “Лес и степь”.

“И как же этот самый лес хорош поздней осенью, когда прилетают вальдшнепы! Они не держатся в самой глуши: их надобно искать вдоль опушки. Ветра нет, и нет ни солнца, ни света, ни тени, ни движения, ни шума; в мягком воздухе разлит осенний запах, подобный запаху вина; тонкий туман стоит вдали над желтыми полями”.

Перед тем как начать анализировать текст, мы должны определить путь, по которому будем следовать к цели урока. Сначала мы читаем – находимся в позиции читателя и стараемся понять текст: мы определяем лексические значения всех неизвестных ранее слов; пытаемся строить образ, рисовать картину происходящего; соотносим полученный образ с имеющимся в собственном опыте. В результате мы выходим на смыслы текста. Затем наша задача в позиции лингвиста понять, какими языковыми средствами пользовался автор для выражения своей мысли. Такое сложное построение необходимо для того, чтобы выявить грамматическое значение, “вычитая” из смысла текста лексическое значение словосочетаний.

Позиция учителя на уроке – методическая, это значит, что он направляет деятельность учащихся по следующей схеме: от выделения грамматической основы предложения к анализу словосочетаний группы подлежащего, сказуемого и т.д.

Учитель: – Давайте узнаем, что хотел сказать нам автор в первом предложении. Это предложение сложноподчиненное, где зависимая часть, выраженная обстоятельством придаточным времени, обозначает время действия того события, о котором говорится в первой части. Давайте разберемся, кто или что производит действие в первой части предложения?

Ученики: – *Лес.*

Учитель: – Какое действие производит лес?

Ученики: – *Лес (каков?) хорош.*

Учитель: Правильно, предикат этого предложения не называет действия предмета, а дает ему авторскую характеристику – хорош. Таким образом, значение грамматической основы этого предложения – характеристика предмета речи.

Учитель: – Что же говорится о лесе?

Ученики: – *Этот же самый лес.* Автор-рассказчик нам указывает на лес, уточняя и усиливая наше внимание на том, что он уже нам о нем рассказывал.

Учитель: – Когда этот лес нравится автору, когда он наиболее привлекателен, по мнению рассказчика?

Ученики: – *Хорош осенью*, а далее уточняется - поздней осенью. Следующая часть предложения указывает, что в тот момент, *когда прилетают вальдшнепы*. Вальдшнеп – это лесной кулик, на них обычно охотятся.

Учитель: – Давайте попробуем предположить по этой фразе, кем был автор-рассказчик?

Ученики: – Он, наверное, был охотником и часто ходил в этот лес, и зимой, и летом, и осенью, и весной. Поэтому он этот лес знал хорошо, любил его.

Учитель: – Как много мы узнали из одного предложения. Давайте теперь проверим себя, верны ли наши предположения. Мы с вами уловили авторское чувство – любовь к родной природе, а чувство – это эмоция, в предложении она выражается специальными средствами, вспомните, какими.

Ученики: – Это предложение восклицательное!

Учитель: – Правильно, по эмоциональной окраске оно восклицательное. Мы определили с вами синтаксическое средство выражения эмоции, есть еще и морфологические средства – слова определенных частей речи, которые использует автор в этом тексте.

Найдите их, для определения лексического значения этих слов пользуйтесь словарем.

Ученики: – Частица *и* в начале восклицательного предложения усиливает выразительность и подчеркивает связь с предшествующими высказываниями; *же* – усилительная частица, употреблена для выделения слова *этот*, после которого она стоит, имеет значение “именно этот лес”.

Учитель: – Давайте теперь выпишем все словосочетания этого предложения в следующем порядке: группа предмета речи, группа предиката и далее, определим их лексическое значение.

Ученики: – *Этот лес* – словосочетание подчеркивает, что автор ведет речь об упоминаемом им лесе. *Этот самый* – уточняет указание автора на лес. *Как хорош* – наречие *как* со значением “до какой степени, до чего” в этом словосочетании определяет степень авторской характеристики леса. *Хорош осенью* – определяет время года, когда лес нравится автору. *Поздней осенью* – подчеркивает завершающий период этого времени года.

Учитель: – Основное значение этого предложения – выражение авторского чувства по отношению к лесу, о котором он рассказывает. Какую роль играют выделенные словосочетания? Автор не дает развернутую характеристику леса, а указывает и уточняет, отсылая нас к своим предыдущим текстам, подчеркивает степень своего чувства по отношению к исходящему периоду любимого времени года, когда там появляются лесные кулички.

Рассмотрим следующее предложение: *Они не держатся в самой глуши: их надобно искать вдоль опушки*. Это бессоюзное сложное предложение выражает причинно-следственные отношения. Исследуем его аналогично предыдущему. Выделяем основы: *они не держатся, надобно искать*, определяем их значение: “кулички не любят находиться; при усердии их можно обнаружить”, выписываем словосочетания и устанавливаем их лексическое значение: *не держатся в глуши* – не любят удаленную от окраины часть леса, *самой глуши* – уточняет место нахождения, *надобно искать вдоль опушки* – определяет место поиска у края леса, *надобно искать их* – т.е. прилагать усилия по нахождению вальдшнепов. Установим общее значение этого предложения: птицы любят край леса, поэтому искать их надо там.

Сгруппируем полученные словосочетания в три столбика по значению:

Дополнительные отношения	Обстоятельственные отношения	Определительные отношения
Зависимое слово обозначает объект действия	Зависимое слово характеризует действие или состояние со стороны условий осуществления	Зависимое слово обозначает признак предмета, который мыслится в единстве со своим носителем
надобно искать вдоль опушки	как хорош – степень проявления признака	этот лес
надобно искать их	хорош осенью – время события	этот самый
	не держатся в глуши – место действия	поздней осенью
	надобно искать вдоль опушки – место действия	самой глуши

Учитель: – Пользуясь приведенной таблицей, сделаем вывод, на какие три группы по значению делятся словосочетания.

Ученики делают вывод о том, что по значению словосочетания бывают дополнительными, обстоятельственными и определительными, объясняют, как они понимают то

или иное грамматическое значение.

Применяя полученные знания, замечаем, что в первом предложении, где говорится о чувстве автора, используются определительные и обстоятельственные словосочетания, характеризующие предмет мысли и состояние автора. Так как второе предложение рассказывает о привычках птиц и содержит совет охотникам, то в нем есть как дополнительные, дополнительно-обстоятельственные, так и определительные словосочетания.

Прежде чем перейти к этапу закреплению материала, мы должны убедиться, достигли ли мы своей цели проделанной работой.

Учитель: – Давайте вспомним, какую цель мы ставили перед собой на уроке и ответим на вопрос, что же такое грамматическое значение словосочетания, как его можно объяснить, отличается ли грамматическое значение словосочетания от его лексического значения?

Ученики: – Лексическое и грамматическое значения слов отличаются друг от друга. Если нам нужно определить лексическое значение словосочетания, например, *большой дом*, нам достаточно представить предмет большого размера. Чтобы определить грамматическое значение, нам необходимо обращать внимание на слова. Главным словом в этом словосочетании является слово *дом*, оно называет предмет, зависимое слово – *большой*, оно называет характеристику этого предмета по размеру.

Итак, можно сделать вывод, что между главным и зависимым словом в словосочетании возникают отношения, которые можно разделить на три вида: определительные, когда зависимое слово называет признак главного слова (*зеленая трава*), дополнительные, когда зависимое слово называет объект действия главного слова (*читать книгу*), обстоятельственные, когда зависимое слово характеризует действие, названное главным словом (*запрыгать от радости*). Поэтому грамматическое значение словосочетания выражает отношение между словами.

Учитель: – Что же мы должны сделать, чтобы понять, какое грамматическое значение выражено тем или иным словосочетанием?

Ученики: – Чтобы выявить грамматическое значение словосочетания, надо определить главное слово, от него поставить вопрос к зависимому слову. По вопросу мы легко можем установить тип отношений: какой? и т.д. – определительные; кого? что? и т.д. – дополнительные (объектные); куда? зачем? почему? и т.д. – обстоятельственные.

После заполнения таблицы ученики могут ответить на вопрос, между словами каких частей речи возникают те или иные отношения. Так, определительные отношения свойственны именам существительным, находящимся в позиции главного слова, и прилагательным, местоимениям, причастиям – в зависимой части. Это происходит потому, что предметы, окружающие человека, называются словами – именами существительными, их свойства, признаки, их характеристика может выражаться словами – именами прилагательными, причастиями. Обстоятельственные отношения возникают между глаголами, причастиями, местоимениями, наречиями, прилагательными – в главной позиции и наречиями, существительными, местоимениями – на месте зависимого слова. Объясняется это тем, что слова перечисленных частей речи могут называть действие, его признак, с одной стороны, и признак действия или признака, с другой. Дополнительные отношения возникают между глаголами, отглагольными существительными, прилагательными в позиции главного слова и существительными – в зависимой части. Слова тех частей речи, которые находятся в главной части, могут обозначать действие, а слова зависимой части – предмет, на который это действие переносится.

Таким образом, раскрывая грамматическое значение словосочетаний приведенного отрывка, мы смогли понять мысль автора, прочувствовать глубокие переживания, которые охватывают человека при созерцании родной природы. Увидеть некоторые законо-

мерности восприятия мира русским человеком, которые отражаются в языке.

Коммуникативная деятельность ученика на уроке, если рассматривать ее с лингвистической точки зрения, связана с тем, что для построения связной по смыслу речи, как и для понимания высказывания, недостаточно знаний значений отдельных лексем и грамматических законов построения речи. В речевую структуру входят не только грамматические, но и смысловые связи.

Когда говорящий подбирает слова, он не выбирает каждое отдельное слово из лексикона, в памяти у него возникает целая языковая конструкция, способная наиболее точно передать замысел речи. Например, при произнесении слова *тонкий*, в нашем сознании возникает основное его значение: “небольшой в поперечнике, в объёме”. И.С. Тургенев для передачи смысла “над полем видна полоса полупрозрачного воздуха” использовал такую конструкцию: *тонкий туман стоит вдали над желтыми полями*. Таким образом, семантическая структура слова (*тонкий* – “небольшой размер”, “не сильно мешающий просмотру”), в основе которой лежат сенсорные образы и наглядные представления, его способность к расширению сочетаемости (*тонкий* – *дерево, ткань, капля воды* и т.д.) позволяет говорящему передавать возникший смысл.

Работа понимающего заключается в том, чтобы определить предмет речи, то есть реконструировать смысловые связи высказывания и преобразовать их в модель действительности или смысл данного отрезка речи.

Чтобы понять, как приходится действовать человеку, ставящему цель понять текст, рассмотрим особенности этой языковой единицы. Текст любого произведения можно рассматривать как минимум с двух позиций – со стороны системы языка и как продукт речемыслительной деятельности автора [9, 304]. С лингвистической точки зрения актуальным становится лексическое наполнение произведения и его грамматическое выражение, а также стилистическая и фонетическая окраска. Другими словами, анализируя языковые средства, использованные автором, можно понять смысл данного произведения. С другой стороны, текст является речевым произведением, и тогда наряду с теми языковыми средствами, при помощи которых автор сумел передать свою мысль читателю, важным и актуальным становится представление автора об окружающей действительности, а также механизмы передачи его собственных представлений читателям. Для того чтобы понять намерение создателя некоего конкретного текста, войти в его настроения, чувства, мироощущение, необходимо рассматривать содержательную сторону произведения как деятельность. Это означает, что читателя, старающегося понять смысл произведения, интересуют не только те или иные языковые средства выражения мысли, но и то, как и почему автор использовал данные языковые единицы и конструкции, какую роль они сыграли в содержательной составляющей текста.

Так, семантическое содержание или семантика текста становится тем мыслительно-языковым и мыслительно-речевым целым, разными аспектами которого являются языковое и мыслительное содержание, которое, в свою очередь, можно представить как сочетание различных сем, минимальных единиц содержания, входящих в состав лексических, словообразовательных и грамматических значений языковых единиц речевого произведения.

Рассмотрим семантическое содержание текста на разных уровнях языка. На лексическом уровне мы исследуем лексическое значение слова, которое можно представить как набор семантических признаков, отображающих в сознании и закрепляющих в нем представление о предмете, свойстве, процессе, явлении действительности. Так, далее в тексте этого рассказа читаем: *высокие сухие былинки не шевелятся*. Восстанавливаем значения слов и получаем: “*большая омертвевшая трава не двигается*”. Мы представляем поле, поросшее травой, которая уже засохла.

Лексическое значение слова в этот момент для нас выступает как общее, инвариантное значение всех словоформ данной лексемы (при ее однозначности), или одно из инвариантных значений лексемы (при многозначности). В связи с этим лексема представляется нам, с одной стороны, как потенциально многозначная единица системы языка, и с другой – как единица типового синтаксического контекста, обладающая только актуальным значением.

На морфемном уровне для нас актуальным становится словообразовательное значение – значение словообразовательного аффикса, являющееся частью лексического значения производного слова. От лексического словообразовательное значение отличается тем, что его внешнее формальное выражение связано с аффиксальными, а не корневыми морфемами и соответствующими деривационными моделями. Рассмотрим: *Сердце то вдруг задрожит и забьется* – нас интересует глагольные лексемы, в которых можно выделить приставку *за-* со значением “начало действия”, т.е. общее значение этой фразы можно передать следующим образом: “сердце начало трястись, колотиться”.

На грамматическом уровне языка мы обращаем внимание на особенности грамматического значения слов, словосочетаний, предложений. Этот тип значений представлен интегральными и общекатегориальными семами и представляет собой отвлеченное языковое значение, присущее ряду слов, словоформ, синтаксических конструкций и находящее в языке свое регулярное, стандартное выражение. В системе грамматических значений объективируются знания о предметах и явлениях действительности, их связях и отношениях. Рассмотрим фразу *высокие сухие былинки не шевелятся* с точки зрения грамматического значения. Мы можем представить следующую картину: поле, поросшее высокой засохшей травой, автор описывает осень – трава успела вырасти и высохнуть, день безветренный, стебли сами по себе двигаться не могут, ничто их не колышет, нет и дождя – трава сухая.

Таким образом, референциальные, несинтаксические грамматические значения отражают свойства предметов и явлений внеязыковой действительности, а реляционные, синтаксические, указывают на связь словоформ в составе словосочетаний и предложений или на связь основ в составе сложных слов. Субъективная модальность, субъективная оценка – вежливость, непринужденность, то есть то, что имеет отношение говорящего к тому, о чем идет речь, также выражается грамматическими значениями.

Описывая понятие языкового значения, для нас важно подчеркнуть (вслед за Л.С. Выготским и Г.П. Щедровицким) его процессуальный характер [5, 228; 9, 94], иначе говоря, в процессе речемыслительной деятельности человек конструирует языковые значения, восстанавливая семы, и таким образом возникает речевой смысл. Необходимо отметить, что, принимая точку зрения Г.П. Щедровицкого, смысл для нас является особой действительностью, состоящей из конфигураций связей и отношений между разными элементами ситуации деятельности и коммуникации [9, с. 159]. Таким образом, это особая форма взаимодействия языкового знания с представлением человека о мире, о внеязыковой действительности.

Взаимодействие между этими видами знания, языковым и неязыковым содержанием нашего сознания в ходе формирования, кодирования и понимания, декодирования речевого смысла высказывания происходит в коммуникативной деятельности. Именно в речи лексические, деривационные, грамматические значения, во всей полноте их семного состава, используются для организации и передачи внеязыковой семантики сообщения, то есть возбуждают в нашем сознании содержание соотносительного с данным языковым значением понятия и связанные с ним ассоциативные знания о соответствующем предмете или явлении действительности.

Речевая ситуация, а предложение и текст как ее единицы, являются сферой взаи-

модействия языкового и неязыкового содержания. Смысл предложения, семантическое поле текста как результат этого взаимодействия определяется смыслом конституирующих его единиц языка, т.е. складывается из актуализированных в речи референтных языковых значений, сем. Рассмотрим пример конструирования языкового значения этого отрывка текста и оформления смысла высказывания: *Идешь вдоль опушки, глядишь за собакой, а между тем любимые образы, любимые лица, мертвые и живые, приходят на память, давным-давно заснувшие впечатления неожиданно просыпаются; воображение реет и носится, как птица, и все так ясно движется и стоит перед глазами.*

Ключевыми словами для нас будут: *идти* (“передвигаться”); *опушка* (“край леса”); *любимые лица* (“образы людей, мертвых и живых”); *впечатление* (“самое яркое воспоминание”), *перед глазами* (“увиденное как в реальности”). В результате восстановления семантической составляющей приведенных слов получаем описание некоего смысла: *Герой идет по опушке леса, перед ним бежит собака, герой задумался, вспомнил приятные моменты в его жизни.*

Актуализация языковых значений и соответствующих понятий – очень сложный речемыслительный процесс, он не сводится к простому варьированию его жестко заданного семного состава. Наряду с этим происходит и другое: в речевой смысл языковых значений вовлекаются с помощью ситуации и контекста коммуникативно-значимые компоненты, семы тех наших знаний о предмете, которые в их содержание как системных единиц не входят.

На этом уровне понимания текста читатель так ясно представляет ситуацию, что может сказать: *Да, такое со мной бывало, идешь по улице, и вдруг так ярко вспомнишь что-нибудь, что забываешь, где ты находишься, начнешь или смеяться, или вслух что-то говорить...*

В этот момент проживания, прочувствования речевой ситуации и происходит “озарение” – оформление понимания смысла речи и формулирование его с помощью языковых средств: “приятная обстановка вызвала воспоминания о любимом человеке, которого нет рядом”.

Таким образом, в процессе речевого функционирования языковые значения не только реализуют свое постоянно присущее им знаковое содержание, но и создают новую особую форму для существования самого знака и тем самым расширяют поле понимания текста. Поэтому речевой смысл, а именно семантическое поле, состоящее из коммуникативно-значимых сем, бывает, как правило, богаче реализованного в нем языкового значения.

Таким образом, формулирование значений языковых единиц из смысла речи представляется нам наиболее приемлемым способом обучения грамматическим явлениям языка с точки зрения содержательной стороны лингвистического знака.

Мы рассмотрели некоторые методические приемы изучения грамматики русского языка, которые способствуют развитию речевых умений школьников, учат понимать собеседника, а также строить собственное высказывание. Описываемый подход к обучению формирует у школьников коммуникативную и лингвистическую компетенции – такие структуры управления собственной деятельностью, которые опираются на способности мышления, рефлексии, коммуникации и понимания.

Литература

1. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников родному языку. – М., 1978.
2. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход. Раздел I. – М., 2004.
3. Богин Г.И. Типология понимания текста. – Калинин, 1986.
4. Волков В.В. Введение в психолингвистику. – Ужгород, 1994.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1934.
6. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. – М., 1998.
7. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М., 1982.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка. /Под ред. Шведовой Н.Ю. – М., 1986.
9. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М., 1995.
10. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.

METHODOLOGICAL WAYS OF DEVELOPMENT OF SPEECH HABITS OF PUPILS AT THE LESSONS OF RUSSIAN GRAMMAR AT COMPREHENSIVE SCHOOL

S. Bobrova

The article is devoted to methodological ways of teaching Russian grammar which contribute to development of pupils' speech habits. Besides it deals with theory of communication in teaching and its role in progress of communicative and linguistic competence of pupils.

Key words: communicatively-deyatelnostnyj the approach, development of speech abilities, grammar of Russian.