

## **ФОРМИРОВАТЬ ЦЕЛОСТНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ.**

### ***Межпредметные связи в процессе изучения русского языка и литературы.***

В свете современных задач всестороннего развития личности школьника на базе общего среднего образования принципиально важное, социально-педагогическое значение приобрела проблема интеграции, взаимосвязи между различными предметами. В психолого-педагогической и методической литературе [1; 3; 4; 5] выделяют следующие элементы интеграции: 1) внутрипредметные связи – синтез понятий внутри отдельного учебного предмета; 2) межпредметные связи – это целевые и содержательные совпадения, объективно существующие между учебными дисциплинами, а также организационные формы использования данного материала в процессе изучения тех или иных явлений. Именно эти соединения учебных предметов в процессе обучения активизируют учебно-познавательную, творческую деятельность учащегося.

Язык выполняет в школе две функции: во-первых, он является предметом изучения и обучения и, во-вторых, средство изучения всех остальных предметов. По характеру общего в содержании между языком и другими предметами выделяются такие виды межпредметного материала: 1) понятийно-терминологический – имеет место относительно полное или частичное совпадение объекта изучения (например, в языке – *звук, антоним, фразеологизм*, в литературе – *звукопись, рифма, антитеза*); реализуется при сопоставлении понятий коммуникативно-речевой – проявляется в общности правописных навыков и речевых умений; 3) учебно-дидактический – используются отдельные слова, словосочетания, предложения, тексты, содержащие сведения из разных предметов [5, с. 105–106].

Наиболее естественно осуществляются связи литературы и родного языка. У этих предметов есть немало общего. Уроки по ним ведет один учитель. Объектом изучения обеих учебных дисциплин является словесность. А соответствующие им науки – литературоведение и языкознание – в течение столетий развивались в тесной связи друг с другом, объединяясь под общим названием «филология». Взаимодействие русского языка и литературы как учебных предметов определяет следующие направления в реализации их органических взаимосвязей. Это работа над стилем литературного произведения, системой художественных образов, которая базируется на основательном знании языка, развитии речи школьников, невозможна без чуткого понимания изобразительно-выразительных средств языка и их идейно-художественной функции в художественном произведении, без обогащения словаря учащихся предметной терминологией, закрепления навыков правописания, выразительного чтения.

Очень важно, чтобы у детей не создавалось впечатление, что литература существует сама по себе, а слово само по себе, чтобы они

воспринимали их как единое целое: шли от понимания текста к грамотному письму, от текста к важности и роли слова в нем.

В результате на уроках русского языка школьники получают теоретические понятия о стилях речи, приобретают первичные умения стилистического анализа текста, а также создания текстов определенного стиля, что подкрепляется примерами из художественных, публицистических и научных текстов. Вместе с тем художественные произведения, анализируемые на уроках литературы, представляют материал для дальнейшего закрепления и углубления знаний по стилистике и умения строить различные высказывания.

При минимуме часов, которые отводятся на изучение русского языка, возникает вопрос: как, каким образом сформировать все четыре вида речевой деятельности и осуществить контроль за знаниями учащихся? Один из вариантов решения этой проблемы: сначала в любом классе проводится урок литературы, а затем на литературном материале школьники осваивают материал по русскому языку.

Так, учитель СОШ № 57 г. Киева Е. М. Ройк в 6 классе в начале учебного года организует повторение сведений о ситуации общения, адресате речи; знания учащихся углубляются, конкретизируются понятия *монолог*, *диалог*, *беседа*, *реплика*. Материалом для этой работы служит миф о Дедале и Икаре. Зная содержание мифа, учащиеся представляют, воображают себе героев и придумывают их диалог перед их отлетом с острова Крит. Тайна отца, доверенная сыну, условия полета, подготовка к нему – все это есть в тексте, но диалога нет. Ученики предлагают, обсуждают возможные реплики Дедала и Икара. Устанавливают, что реплики могут состоять из одного – трех предложений. Коллективная работа в классе рождает этот диалог.

На дом учащиеся получают задание составить и записать диалог «Разговор Дедала и Икара перед отлетом». Дома дети перечитают миф (воссоздающее воображение их будет включено при написании диалога), вспоминают, как оформляются реплики в диалоге. Он может быть примерно таким.

- Сынок, я расскажу тебе о своем замысле. Только поклянись, что никто об этом не узнает!
- Обещаю и клянусь, отец.
- Вот эти перья и льняные нитки видишь?
- Вижу, отец.
- Смотри, какие перья легкие, а нитки прочные. Я скреплю их мягким воском. Он застынет. У нас будут четыре крыла.
- Получатся крылья! Как у птицы!
- Да. Только больше, чем у птиц.
- Понял, понял! Это для нас с тобой!
- Мы улетим от Миноса. Воздухом он не владеет.
- А ты сумеешь прикрепить их к телу?
- Смотри. Вот петли. Я приделаю их к крыльям и продену в них руки.
- И ты полетишь?
- Мы полетим вместе! Ты вслед за мной!
- Ну, давай! Я никому не скажу.

Можно ли понять классическое наследие без умения вести диалог с авторами? Конечно, нет!

В древнем мире учитель и ученики старались открывать мир в диалоге.

Они решали самые разные проблемы в словесном контакте, рассуждали, стараясь самостоятельно извлекать истины путем умело поставленных вопросов. Этому учили древние мыслители: и Сократ, и Платон. Тем самым диалоги становились способами познания мира и самого человека. От умения вести диалог зависело успешное существование человека в мире.

Как ответить на вопросы хрестоматии после прочтения стихотворения М. Ю. Лермонтова «Утес»: «Какие чувства вызывает это стихотворение?» Представим себе шустрого современного мальчишку-шестиклассника, которому этот вопрос задается. Сжатая энергия чувства, выраженная в лирическом стихотворении символической обстановкой и персонажами, – все это требует обученности в восприятии и толковании.

– На уроке литературы прочли, истолковали «Парус», выучили наизусть, узнали, что такое символ, – отмечает учитель, – на следующем – читаем «На севере диком...» и «Утес».

Вопросы к этим лирическим миниатюрам, помещенные в учебнике, обсуждаются на уроке литературы, а затем на уроке языка ребятам предлагается послушать текст – отзыв о стихотворении «Утес», написанный учителем. На каждой парте карточки с этим текстом, учащиеся слушают и следят.

Это стихотворение настроило меня на печальный лад. Я вижу безлюдный морской простор и в нем темный серый утес недалеко от каменистого берега. Утес высокий, похожий на какое-то древнее животное, горбатое, с изрезанной морщинами кожей.

Тихо стало к закату солнца, оно низко стоит в небе и освещает золотом заходящих лучей тучку, задержавшуюся на впадине-груди утеса. Ее легкие очертания тоже напоминают какое-то мягкое доверчивое существо, прижавшееся к утесу. Это картина, возникающая при чтении двух строк первой строфы, где рифмуются первая и четвертая строки. Кольцевая рифма – *ая* звучит протяжно, как будто эхо слышится, как будто перекликается кто-то. А это ночь сменилась ветреным утром – и тучка умчалась по лазури неба.

И поднявшиеся волны разбиваются об утес, омывают его брызгами и пеной. Кажется, будто плачет утес горько и безутешно. Плачет тихонько, но такая печаль сильнее громких рыданий. Поневоле думаешь не о каменной громаде, не об «атмосферном явлении» – тучке, а о людях. Поэт дает не живому в мире – человеческие чувства – олицетворяет природные явления.

Становится понятно, как тяжело одиночество. И как страшно, когда вдруг найдется кто-то равнодушный к тебе, поманит надеждой на родную, близкую душу – и покинет так же неожиданно. Нет ничего хуже такой покинутости, такого одиночества.

Учитель говорит учащимся, что восприятие лирического произведения возможно, если видеть картины, созданные поэтом, входить в созданный им мир, показывает, как можно выразить свое понимание этого произведения. А поскольку это урок развития речи, дается задание выписать в рабочую тетрадь по языку опорные слова из данного текста, составить свой отзыв о стихотворении «Утес», используя данные слова. Начинается эта работа в классе коллективно, затем, до конца урока – самостоятельно.

Анализируя стихотворение А. С. Пушкина «Зимний вечер», в котором изображается сильная буря, вьюга, метель, учитель объясняет, что в художественном произведении благодаря сравнениям изображаемое оживает, предстает наглядно. Сравнение служит средством выражения мысли автора. При этом обращает внимание учащихся на то, в каком значении (прямом или переносном) употреблены слова *зверь, дитя, путник*.

При изучении повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка» на уроке русского языка предлагается учащимся следующее упражнение:

❖ Обратите внимание на многочисленные сноски, которые поясняют непонятные (обычно устаревшие) слова и выражения в повести «Капитанская дочка». Разберите одну из них по членам предложения. Как построено большинство из них? Какую стилистическую функцию в данном случае выполняют предложения с составным именным сказуемым и пропущенной связкой?

Описание внешности человека – один из самых трудных видов описания. На занятиях по литературе шестиклассники уже знакомы с понятием «портрет литературного героя». Поэтому им предлагается определить, о портретах каких литературных героев идет речь в данных отрывках, подсчитать, какой процент составляют имена прилагательные от общего количества слов, какой художественный эффект достигается использованием большого количества прилагательных.

1. Волосы были всклокочены, черные, глаза серые, скулы широкие, лицо бледное, рябое, рот большой, но правильный, вся голова огромная, как говорится, с пивной котел, тело приземистое, неуклюжее.

2. Это был стройный мальчик, с красивыми и тонкими, немного мелкими чертами лица, кудрявыми белокурыми волосами, светлыми глазами и постоянной полувеселой, полурассеянной улыбкой.

В ходе работы учащиеся отмечают, что прилагательные составляют около 38 % от общего количества слов, придают речи не только точность и меткость, но и особую выразительность. Ребята отыскивают особенную деталь внешности, позволяющую раскрыть внутренний мир человека, его индивидуальность, убеждаются в том, что наблюдательность, умение отмечать самое яркое, особенное, индивидуальное характеризует мастерство описания внешности человека.

В последнее время методика пытается найти ответ на вопрос, как организовать процесс обучения, чтобы эстетическая форма языка не только не терялась за важной и трудоемкой грамматической и речевой работой на уроке, но и помогала, создавая правильное представление о многофункциональности языкового явления как грамматического, коммуникативного и эстетического факта.

Этот подход реализуется в ряде направлений как межпредметных, так и внутрипредметных связей, отраженных в действующих программах по русскому языку: социально-мировоззренческом (связи между разными сторонами языка), грамматическом (осознание грамматического строя языка), лексико-семантическом (овладение словом как единицей речи), функционально-стилистическом (использование языковых единиц в структуре текста), орфографическом (орфографические навыки).

Это поможет учащимся осознать системный характер языка, увидеть специфику каждой изучаемой единицы, что является необходимым условием приобретения глубоких и прочных знаний по языку и литературе.

Приведем пример.

1. Герасим поглядел на несчастную собачонку, подхватил ее одной рукой, сунул ее к себе за пазуху и пустился большими шагами домой. Он вошел в свою каморку, уложил спасенного щенка на кровати, прикрыл его своим армяком, сбегал... за чашечкой молока. Осторожно откинув армяк и разостлав солому, поставил он молоко на кровать. (По И. Тургеневу)

2. Муму была чрезвычайно умна, ко всем ласкалась, но любила одного Герасима. Она будила его по утрам, дергая за полу, приводила к нему за повод старую водовозку, с которой жила в большой дружбе, с важностью на лице отправлялась вместе с ним на реку, караулила его метлы и лопаты, никого не подпускала к каморке. (По И. Тургеневу)

Работа с первым текстом (определение типа речи; подчеркивание глаголов, образующих сюжетную цепочку развития действия; ответ на вопрос: «Глаголы какого вида передают последовательность действий в рассказе?») позволяет школьникам сделать вывод: глаголы совершенного вида (*поглядел, подхватил, сунул, пустился, вошел, уложил, прикрыл, сбегал, поставил*) организуют сюжетную цепочку развития действия в тексте-повествовании. Это текстообразующая функция глаголов совершенного вида.

Анализ второго текста дает учащимся новые знания: глаголы несовершенного вида, обозначая повторяющиеся действия (*будила, приводила, отправлялась, караулила, не подпускала*), постоянные свойства (*была умна, ласкалась, любила*), используются в описании. Они тоже выполняют текстообразующую функцию.

Языковой анализ грамматических фактов должен стать тем действенным средством, которое поможет учащемуся глубже проникнуть в систему художественных образов, выраженных с помощью языковых средств. В связи с этим по-прежнему актуальной остается мысль М. М. Бахтина: «Грамматические формы нельзя изучать без постоянного учета их стилистического значения. Грамматика, оторванная от смысловой и стилистической стороны речи, неизбежно вырождается в схоластику» [2, с. 47].

Если вспомнить, что слово *текст* образовано от латинского *text* – ткань, соединение, сплетение, то становится понятным, что анализировать произведение – значит не только раскрыть характеры героев, их взаимосвязь, не только выявить сюжет и композицию, показать роль отдельной детали и особенности языка писателя, но и показать, как все это определяется и объединяется идеей, общим пафосом произведения, какие непреходящие ценности утверждает автор.

Приведем один из возможных вариантов работы над высказыванием героя повести Н. В. Гоголь «Тарас Бульба» о товариществе. После предварительного выразительного чтения отрывка учителем школьникам предлагается ответить на вопросы и выполнить задания.

- Какие чувства испытывает Тарас, говоря о товариществе?
- Какими языковыми средствами передает Гоголь взволнованность главного героя?
- Что понимает Тарас под истинным товариществом?
- Какое впечатление произвела речь Тараса на казаков?
- Найдите повторение одних и тех же слов, словосочетаний. Какую роль они играют в тексте? Почему?
- Предложения какой эмоциональной окраски преобладают в тексте слова о товариществе? Почему?

– Дайте развернутый ответ на вопрос о роли лексических повторов, восклицательных предложений в тексте слова о товариществе.

Одним из основных приемов, используемых Гоголем в повести, является прием тавтологии – повторения одного и того же слова или целой фразы с целью усиления впечатления. Так, знаменитое слово Тараса о товариществе включает целый ряд лексических повторов: *товарищество – товарищи – наше товарищество*; четырехкратно повторяется глагол *любит*; неоднократно повторяются и другие слова: *так любить – любить не то чтобы... – так любить никто не может!*; *умные люди, да не те... – такие же люди, да не те!*; *своим – свой с своим – свой своего*; *никому – никому!* и т. д. Именно неоднократные повторения стержневых слов (существительных, местоимений, глаголов) и целых словосочетаний придают особое звучание центральному монологу, позволяют подвести учащихся к правильному выводу о том, что «суть, основа, образный и идейный стержень «Тараса Бульбы» – товарищество...» (Г. А. Гуковский). Без чуткого, внимательного отношения к языку писателя нельзя понять его творчество.

Каждый художник слова рассчитывает на понимание со стороны читателя и ищет наиболее эффективные способы выражения своих мыслей, чувств, ощущений. Каждый читатель должен научиться воспринимать словесно-художественные образы. И чем богаче знания учеников о языковой природе эстетического эффекта, тем глубже их понимание художественного текста, тем сильнее проявляется способность к сопереживанию, тем настойчивее созревает и укрепляется потребность к речевому самосовершенствованию.

Таким образом, межпредметные связи можно рассматривать как средство решения ряда общепедагогических и методических задач: развития познавательного интереса учащихся, формирования целостного мировоззрения, усиления глубины и прочности знаний, расширения их умственного кругозора.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева О. В. Современный урок морфологии // Русский язык в школе. – 2010. – № 4.
2. Бахтин М. М. Вопросы стилистики на уроках русского языка в средней школе // Русская словесность. – 1994. – № 2.
3. Зверев И. Д., Максимова В. К. Межпредметные связи в современной школе. – М., 1981.
4. Межпредметные связи в преподавании русского языка. (Сборник статей из опыта работы). Пособие для учителей / Сост. Н. Н. Ушаков. – М., 1977.
5. Методика преподавания русского языка: Учеб. пособие для

Київський університет імені Бориса Грінченка, 2011  
студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / Под ред. М. Т.  
Баранова. – М., 1990.