

НАВУЧАЊЕННЕ. Выхаванне

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ
(С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ РАЗВИВАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ)

В ситуации близкородственного билингвизма обучение русскому языку в сельской школе имеет свою специфику. Чтобы сделать это обучение более эффективным, мы в учебном процессе применяли элементы развивающих технологий. Прежде всего необходимо было дать “ключ” к пониманию теоретического значения некоторых лингвистических понятий, что позволяет, на наш взгляд, уменьшить интерференцию белорусского языка.

Использование комплекса элементов развивающих технологий на уроках русского языка в начальной школе предполагает, во-первых, знакомство учащихся с системой лингвистических понятий и, во-вторых, формирование у них полноценной учебной деятельности.

Программа обучения русскому языку в начальной школе основана на принципах коммуникативного подхода к его изучению. В качестве исходного должно выступать понятие о сообщении, внутри которого выделяется понятие о слове как значащей форме. “Теоретическое отношение к слову, — считает Л. И. Айдарова, — совпадает с тем, что можно назвать лингвистическим отношением, т. е. отношением, в основе которого лежит понимание слова как формы значащей, понимание связи, которая существует между грамматической формой слова и системой передаваемых ею сообщений” [2]. В разных системах отношений (грамматика, морфология, синтаксис, художественный текст) слово начинает выступать для учащихся как специфическая единица языка, обладающая свойствами целого.

Процесс формирования учебной деятельности чрезвычайно сложен и многопланов, поскольку охватывает все стороны деятельности школьника. Рассматривая этот процесс, остановимся на центральном звене учебной деятельности — учебных задачах и составляющих их содержание учебных операциях, которые в определенной степени подчиняют себе другие компоненты учебной деятельности. Содержанием учебных действий при обучении языку является формирование способа лингвистического анализа слова.

В ходе нашего исследования у учащихся формировались учебные действия, позволяющие “открывать” некоторые лингвистические свойства слова, что помогало решать специфические языковые задачи.

Лингвистический анализ слова в начальной школе предполагает овладение детьми способами работы, которые служили бы средством обнаружения и фиксации свойств слова, характеризующих отношение формы и значения. Такими специфическими лингвистическими действиями являются изменение, сравнение и моделирование.

В ходе действия изменения школьник из данной ему исходной формы учится образовывать как отдельные формы слова, так и системы форм и слов, те “поля” лингвистических значимостей, внутри которых возможно выяснение свойств и отношений их элементов, а также образующих их связей и отношений.

Действие сравнения состоит в последовательном различении сообщений при изменении слова. При этом учащийся сопоставляет каждый элемент парадигмы по форме и значению, что позволяет установить тождественность или нетождественность структурных элементов при минимальном различении в значении сравниваемых форм [2]. В результате действия сравнения ученики “открывают” характеристики внешних (формальных) и внутренних (семантических) свойств морфем или целых слов.

Действие моделирования позволяет фиксировать результаты сравнения, обобщать открываемые факты, осуществлять рефлексию собственной деятельности. Т. М. Савельева считает, что в начальном обучении языку моделирование имеет три аспекта: как особое содержание, которое должны усвоить учащиеся в процессе обучения; как способ познания, которым дети должны овладеть; как одно из основных учебных действий, входящих в структуру полноценной учебной деятельности [6]. В начальных

классах, указывает Л. И. Айдарова, модель используется в трех функциях: обобщающей, планирующей и контрольной [1]. В нашем исследовании использовались модель ситуации сообщения, модель отдельного слова, модель основных морфосемантических отношений слов — “карта языка” и модель связи слов в предложении (словосочетании).

При организации учебной деятельности в экспериментальном классе мы опирались на учение П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий [3]. Согласно его теории, сложные, многоплановые изменения, связанные с образованием у человека новых понятий, можно представить в виде этапов: формирование мотивационной основы действия; составление схемы ориентировочной основы действия; формирование действия в материальной (материализованной) форме — содержание действия отражается в “громкой речи”, которая выступает опорой становящегося действия; формирование действия во “внешней речи про себя”, в ходе которого происходит постепенное исчезновение внешней, звуковой стороны речи; речевой процесс “уходит” из сознания, оставляя только конечный результат — предметное содержание действия.

В курсе русского языка начальной школы изучаются такие части речи, как имя существительное, имя прилагательное, местоимение, глагол, предлог; школьники учатся употреблять в устной и письменной речи союзы и частицу *не*.

Первоначальные сведения по морфологии учащиеся получают во II классе в связи с тем, что экспериментальная работа проводилась в 1995 — 1999 гг., нумерация классов начальной школы представлена как I — IV классы одиннадцатилетней школы) в разделе “Слово”, в ходе изучения которого они учатся распознавать части речи (имя существительное, имя прилагательное, глагол) по лексическому значению и по вопросам. Аналогичная работа проводилась с учащимися I класса: мы показали детям возможность, без введения терминологии, соотношения части речи с моделью [5]. Во II классе мы попытались дать детям возможность “открыть” некоторые формально-грамматические признаки указанных частей речи.

На уроке по теме “Имя существительное”, цель которого — практическое знакомство с категориями одушевленности и неодушевленности существительного, учащимся предлагалось рассказать о том, что сообщает слово *кукла*. Ребята не только раскрыли лексическое значение слова, но и отметили, что оно обозначает неодушевленное имя существительное. Затем им было предложено, во-первых, провести аналогичную работу со словом *куклы*, во-вторых, выяснить, что же в словах передает разницу значения. В ходе выполнения задания учащиеся записывали слова, сравнивали их побуквенно, выделяли в каждом слове две части — постоянную (основу) и изменяющуюся (окончание) и устанавливали значение каждой из них, понимая, что общая часть указывает на значение слова, а изменяющаяся — на количество (число) предметов. Затем осуществлялось составление алгоритма действий, включавшего основные этапы выполнения работы:

1. Измени слово по смыслу.

2. Сравни слова и определи, какая между ними разница по смыслу.

3. Укажи, какие части слова передают разницу по смыслу.

Дальнейшая работа проводилась в соответствии с алгоритмом, а результаты фиксировались. Например:

труб[а] → ед. ч.; *труб* → общая часть, *а* → окончание,

значит, это имя существительное единственного числа.

Учащиеся “открыли” первую грамматическую категорию имени существительного — число. Такая работа важна и в связи с тем, что готовит детей к изучению морфемного состава слова. Отметим, что для анализа вначале предлагались существительные 1-го склонения, затем 2-го и 3-го, исследование которых позволило “открыть” важный факт: вторая (изменяющаяся)

часть слова может быть материально не выражена (нулевое окончание), но она есть, т. к. ее можно изменить.

Исследуя имена существительные согласно алгоритму, дети выявили еще одну функцию меняющейся части — связь слов в предложении.

В дальнейшем развернутое действие с материальной фиксацией каждого его звена постепенно свертывается: учащиеся сравнивают формы слова устно, на слух и записывают только изменяющуюся часть. К концу второго года обучения они выполняют это действие “про себя”, используя результат для решения новых задач.

Во время изучения темы “Имя прилагательное” ученики уже на первом уроке не только поставили вопрос “Можно ли выделить части слова у имен прилагательных?”, но и предприняли попытку самостоятельно ответить на него, используя уже известный алгоритм. Таким образом, они осуществили перенос способа исследования имени существительного на имя прилагательное и в результате установили наличие категории числа и у этой части речи. Позже аналогичная работа была проведена с глаголом.

В III классе продолжалась работа по формированию у учащихся теоретических представлений о частях речи. Перед детьми ставилась задача более детального исследования функции окончания как средства связи слов в предложении (словосочетании). К моменту изучения раздела “Части речи” учащиеся уже овладели сведениями о составе слова и, следовательно, уяснили возможные способы изменения слова — словоизменение и словообразование. В процессе исследования ряда парадигм слов третьеклассники “открыли” формально выраженные значения частей речи: у имени существительного — категории падежа, числа и склонения, у имени прилагательного — категории рода, числа, падежа, у глагола — категории числа, времени, лица.

Таким образом, у учащихся складывалось теоретическое представление о принципах классификации частей речи — по категориальному (семантическому) значению и морфологическим свойствам. Третий принцип классификации частей речи — по синтаксическим свойствам — рассматривался только в отношении имени прилагательного.

Своеобразной проверкой степени овладения способом лингвистического анализа слова стало изучение местоимения и наречия (в рамках программы начальной школы) и имени числительного (сверх программы, во время проведения стимулирующих занятий по русскому языку) в IV классе. Личные местоимения, изучение которых предусмотрено программой, дети исследовали по уже привычному алгоритму и пришли к правильным выводам. Однако они обратили внимание на название части речи и предложили рассмотреть такой вопрос: может ли местоимение заменять другие имена — прилагательное и числительное? В ходе работы по привычной схеме — изменение, сравнение, моделирование — ученики заменяли в предложении имя прилагательное или числительное контекстным синонимом и, сравнивая предложения, делали вывод о правильности своего предположения. Дети также “открыли” грамматические категории, свойственные указанным частям речи. Разумеется, учащиеся не могли не отметить своеобразие формального выражения грамматических категорий у местоимения и имени числительного, что позволило поставить ряд исследовательских задач. Поднятые проблемы послужат, на наш взгляд, отправной точкой для дальнейшей работы в среднем звене школы, поддержат интерес к изучению русского языка.

Изучение частей речи должно проводиться на материале, обеспечивающем тесную взаимосвязь лексических, грамматических, орфографических знаний, речевых умений и навыков. Описание одного аспекта исследования слова как части речи (с точки зрения грамматических признаков) служит лишь иллюстрацией применения учащимися способа лингвистического анализа слова и не охватывает всей работы, проводимой в данном направлении.

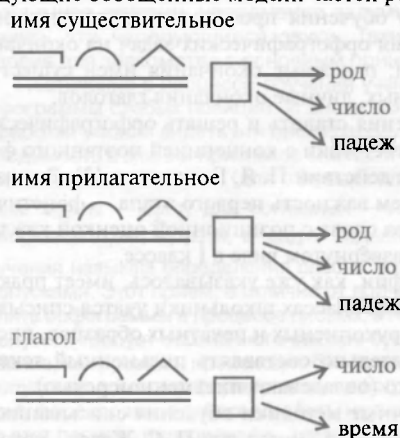
Начальный курс русского языка предусматривает ознакомление учащихся с морфемным составом слова. Первоначальные сведения о корне слова дети получают во II классе во время изучения раздела “Слово”. Изучение темы “Однокоренные слова” следует за изучением частей речи, следовательно, второклассники уже знакомы с действиями по лингвистическому анализу слова. Поэтому изучение темы “Корень слова. Однокоренные слова” начинается с повторения, в ходе которого учащиеся при по-

мощи модели актуализируют первоначальные знания о составе слова (общей и изменяющейся частях). Затем перед ними ставится задача выяснить возможности дальнейшего членения слова. С этой целью ребятам предлагается изменить слово, например, гора. Направления изменения задаются следующим образом: назови маленькую (большую) гору. Результаты словообразования записываются: гора, горка, горочка, горушка, горушечка, горища. Затем учащиеся выделяют изменяемую часть слова (устно), обозначают ее в словах квадратом и побуквенно сравнивают оставшиеся части слова, выделяют дугами общую часть и выясняют ее значение. Суффиксы выделяются, их значение не выясняется. Таким образом ученики выясняют признаки однокоренных слов: наличие общей части (корня) и общего значения.

В III классе изучаются приставки и суффиксы: выясняются их значения, роль в составе слова, строятся синонимические ряды суффиксов. В качестве иллюстрации приведем пример построения “цепочки” однокоренных слов. Отметим, что учащиеся должны не просто подбирать однокоренные слова, но и распределять их по частям речи, указывая при этом категориальные и морфологические признаки.

хитрыи	хитрость	хитренький	хитрить
	хитрюга	хитроватый	
	хитрец	хитрющий	
	хитринка	хитроумный	

Каждое из данных слов является прекрасным объектом для дальнейшего исследования слова в различных аспектах. Учащиеся должны не только уметь выделять в слове разные его признаки, но и отбирать необходимые для решения конкретной задачи, абстрагируясь от других. Результаты работы фиксируются в виде модели слова. К концу III класса учащимися были составлены следующие обобщенные модели частей речи:



(буд., наст. — лицо, прош. — род)

В IV классе программой предусмотрено знакомство учащихся с повелительным наклонением глагола. В ходе экспериментальной работы дети анализировали наиболее употребительную форму повелительного наклонения (2-е лицо единственного и множественного числа) и выявили особенности лексического значения и степень выраженности грамматических признаков. Ученики составляли схемы-модели слов (по записи и на слух), подбирали слова к данной модели.

В начальном курсе русского языка рассматривается еще один раздел лингвистики, имеющий важное практическое значение, — орфография. В процессе формирования системы грамматических понятий, отображающих морфо-семантическую структуру слова, у школьников складывается особое, теоретическое отношение к языку и они начинают рассматривать слова как объект исследования. Изучение орфографии, напротив, имеет явно выраженную практическую цель — научиться грамотно писать. Чтобы преодолеть этот разрыв между теоретическими представлениями о слове и практической направленностью изучения орфографии, необходимо обратиться к развивающему обучению. В. В. Репкин указывает, что в качестве непосредственного объекта усвоения на начальном этапе обучения русскому языку должны выступать теоретические принципы письма и вытекающие из них способы орфографических действий.

Основной задачей первоначального обучения русскому языку является формирование умения ставить орфографическую задачу и вести поиск ее решения. Логика построения программы

по русскому языку совпадает с этапами обучения языку, предложенными П. С. Жедек [4]. Во время первого и второго года обучения у детей формируется обобщенное представление о постановке и решении орфографических задач. Школьники должны научиться позиционно оценивать каждый звук слова, т. е. различать, какой звук однозначно указывает на букву и не допускает выбора, а какой может быть обозначен разными буквами.

Уже в период обучения грамоте учащиеся знакомятся с общим способом решения орфографических задач посредством обращения к сильной позиции звука на уровне целого слова. Мы считаем, что целесообразно уже в I классе изучать правописание слов с несложной морфемной структурой (корень + окончание), содержащих безударные гласные в корне слова и парные согласные на конце слова. Во II классе, опираясь на полученные знания о составе слова, учащиеся осознанно ведут поиск орфограмм и способов проверки безударных гласных и парных согласных в корне слова, составляют единый алгоритм их проверки. В I и II классах ученики также работают с орфограммами, не связанными с обозначением звуков буквами: употребление прописной буквы, слитно-раздельное написание, написание не с глаголами, написание предлогов с существительными и местоимениями, перенос слов.

В III классе в связи с обогащением школьников знаниями о морфемном составе слова происходит конкретизация обобщенного навыка выделения орфограмм путем отнесения каждой орфограммы к определенной морфеме; правописание наиболее употребительных приставок и суффиксов запоминается. В III и IV классах дети ведут наблюдение за непозиционными чередованиями в морфемах, а также за орфограммами, связанными с другими принципами русской орфографии (фонетическим, традиционным и т. д.).

На четвертом году обучения происходит распространение общего способа решения орфографических задач на окончания некоторых частей речи: падежные окончания имен существительных и прилагательных, личные окончания глаголов.

Формирование умения ставить и решать орфографическую задачу строилось в соответствии с концепцией поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина [3]. В связи с этим еще раз подчеркнем важность первого этапа — фонетического (звукового) анализа слова с позиционной оценкой каждого звука, проводимого в развернутом виде в I классе.

Обучение орфографии, как уже указывалось, имеет практическую цель. В начальных классах школьники учатся списывать слова и предложения с рукописных и печатных образцов, писать под диктовку, самостоятельно составлять письменный текст и грамотно записывать его (овладевают письменной речью).

Существуют различные методики обучения списыванию. В нашей работе использовалась методика П. С. Жедек, которая предполагает формирование учебного действия списывания на основе активной орфографической проработки копируемого текста [4]. Списывание производится смысловыми единицами — предложениями или законченными по смыслу синтагмами. Первоначально работа проводится только в классе, под контролем учителя. Алгоритм списывания составляется коллективно и помещается на стене рядом с доской. Он включает в себя следующие действия:

1. Прочитай предложение, чтобы понять и запомнить его.
2. Повтори предложение, не глядя в текст, чтобы проверить, запомнил ли ты его.
3. Выдели орфограммы (трудные места) в каждом слове предложения.
4. Прочитай предложение так, как оно написано, как будешь диктовать себе во время письма.
5. Повтори, не глядя в текст, предложение так, как будешь писать.
6. Пиши, диктуя себе так, как проговаривал.
7. Проверь написанное: прочитай то, что написал, подчеркни орфограммы, сверь каждую орфограмму с текстом.

После овладения детьми всеми операциями данная работа может проводиться дома. Учащиеся выделяют орфограммы по мере их «открытия». Особое внимание следует уделить последнему действию (7). Необходимо стремиться, чтобы ученики выполняли его осознанно, поскольку оно контролирует правильность выполнения предыдущих действий (1 — 6) и сигнализирует о том, правильно или неправильно они выполнены. Если допущена

ошибка, то следует выяснить, на каком этапе она совершена. Это позволяет сделать работу учителя более конкретной и целенаправленной, а у ученика формировать способность осуществлять содержательную рефлексию.

Умение писать слова под диктовку формируется на основе умения ставить и решать орфографические задачи, или, говоря другими словами, умения позиционно оценить каждый звук, увидеть орфограмму и овладеть способом ее проверки. Овладение этим действием начинается на уроках обучения грамоте при печатании слов во время проведения игр деда Буквоеда и включает: фонетический анализ слова, оценку позиции каждого звука и выбор соответствующей буквы, запись слова, проверку с орфографическим проговариванием, орфоэпическое чтение слова. Орфоэпическое чтение организуется в I и начале II класса и исключается по мере овладения учащимися навыка чтения.

Методикой развивающего обучения предусмотрена запись слов с пропуском «сомнительной» буквы. В своей работе мы откались от этого метода. Однако при возникновении затруднений ребята совещались, искали ответ в словаре или обращались за разъяснением к учителю.

По мере обучения алгоритм списывания свертывается, переходит во внутренний план действия. Однако этот процесс протекает у учащихся разными темпами. Поэтому в III и IV классах наряду с различного вида обучающими диктантами использовался диктант, во время которого дети могли обращаться с вопросами к специально назначенному учителем ученику-консультанту. Консультант (несколько консультантов), назначенный на время проведения диктанта, должен не только дать правильный ответ, но и обосновать его. Такая работа, на наш взгляд, полезна для всех: сильный ученик еще раз проверит себя; сомневающийся утвердится в правильности своего предположения и укрепит, таким образом, уверенность в своих силах. А если его предположение неверно, то в результате объяснения консультанта он поймет, в чем его рассуждения ошибочны. К роли консультанта в зависимости от трудности текста могут привлекаться все ребята. Данный вид работы позволяет каждому ученику двигаться своим темпом, осуществлять рефлексию собственной деятельности.

На формирование умения видеть свои ошибки и определять причины их возникновения направлена и работа над ошибками. Мы использовали следующий методический прием: в ходе проверки письменной классной или домашней работы учитель не исправляет ошибки, а отмечает их точками на полях на той строке, где совершена ошибка (для слабых и в некоторых случаях для средних учеников) или в конце работы (для сильных). Количество точек означает число ошибок. Ученик должен исправить ошибку, написать слово правильно и объяснить его правописание. Работа над ошибками оценивается вместе с основной.

Таким образом, процесс формирования учебных умений продолжается в течение обучения в начальной школе. Средствами этого процесса выступают: рассмотрение слова как объекта исследования; «открытие» и анализ отношения значения и формы; овладение учащимися специфическими лингвистическими действиями (изменение, сравнение, моделирование); поэтапное формирование умственных действий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. — М.: Педагогика, 1978.
2. Айдарова Л. И. Формирование лингвистического отношения к слову у младших школьников // Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы). — М.: Просвещение, 1966.
3. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. — М.: Наука, 1966.
4. Жедек П. С. Использование методов развивающего обучения на уроках русского языка в младших классах. — Томск: Пеленг, 1992.
5. Марышчук Л. У., Пшчова Г. У. Активизация разума ребенка средствами дидактики // Пачатковая школа. — 1999. — № 9.
6. Савельева Т. М. Актуальные психолого-педагогические проблемы начального языкового образования // Адукацыя і выхаванне. — 1995. — № 5.

А. В. ПИЩОВА,
магистр педагогики, аспирантка НДА.