

## Лингвистическая теория на уроке русского языка в современной школе\*

И.Г. Овчинникова

*Сложность урока русского языка в современной школе обусловлена разнонаправленностью обучения родному языку. По этой причине на уроке одновременно востребованы как творческие, так и аналитические и репродуктивные виды деятельности. Структура урока русского языка определяется приоритетом одной из трех основных целей. Сквозь призму приоритетной цели рассматриваются все методы и приемы, используемые на уроке для достижения «неприоритетных» целей.*

*Остановимся на анализе специфики уроков русского языка в системе РО Эльконина–Давыдова.*

### Специфика урока русского языка в системе РО Эльконина–Давыдова

В центре внимания развивающей модели обучения находится перестройка учебной деятельности по содержанию и по форме ее организации. Цель перестройки – «обеспечить появление некоторых новых психологических качеств: теоретического мышления, рефлексии, самостоятельности в решении различных учебных задач» [18, с. 152]. Следовательно, и при обучении русскому языку необходимо развивать теоретическое мышление и рефлексивность.

Стратегию современного обучения русскому языку в этой системе определяют как направленность на воспитание и развитие личности ребенка, его теоретического мышления и языковой интуиции, интереса, бережного

и вдумчивого отношения к слову, к книге и в целом к знаниям [14]. Формирование определенных знаний, умений, навыков выступает в качестве побочного результата: **грамотность есть не самоцель, а необходимый (но недостаточный) атрибут развитой личности.** При такой стратегии естественным подходом оказывается субъект-субъектный подход, при котором ребенок является активным исследователем, полноправным участником педагогического общения и «творцом» своей жизни. Это, в свою очередь, означает, что обучение должно стать продуктивным, творческим процессом, избавиться от репродуктивности и традиционного принципа «делай, как я». Все обучение рассматривается как учебная деятельность, т.е. создание таких условий, при которых у школьника развивается способность к самоизменению, к целенаправленному воздействию на ситуацию и изменению ее для удовлетворения своих потребностей. Принятая стратегия определяет и тактику, т.е. систему приемов подачи содержания школьного курса «Русский язык», установленного программой, государственным и региональными стандартами. В свою очередь тактика детерминирует структуру уроков.

Подготовка к современному уроку русского языка подробно обсуждается в вузовских учебниках\*\*. Обычно выделяют четыре этапа подготовки и проведения урока: осознание цели, задач и ориентировка в условиях методической деятельности; составление плана урока; реализация на практике намеченного плана; итоговая самооценка урока. Заметим, что в условиях РО особенно важна ориентировка в предметном содержании. Насыщенность учебников лингвистической теорией ставит перед учителем дополнительные задачи:

- установить основные понятия и их трактовку разными лингвистическими школами;

\* Окончание публикации. Начало см. в № 6/2002 г.

\*\* См., например: Русский язык в начальных классах.–М., 1997. С. 66–70).

- выяснить значимость данного понятия для речевой деятельности ребенка;

- определить адекватную детскому речевому опыту трактовку понятия;

- подготовить материал для постановки учебных задач с учетом языковой компетенции учеников и специфики их речевого опыта;

- оценить представленный в учебнике материал с точки зрения соответствия, во-первых, выбранной трактовке основных понятий, во-вторых – детскому речевому опыту.

Попытаемся на конкретном материале разработать план урока в технологии РО. В качестве примера рассмотрим один из уроков, посвященный ключевому вопросу: **определению понятия «грамматическое значение» и его отличие от значения лексического**. Тема выбрана нами с таким расчетом, чтобы представленный материал мог оказаться полезным для подготовки уроков на более частные темы в разных классах.

**План-проект урока на тему «Определение грамматического значения»**

**Цель урока** – формирование понятия о грамматическом значении в системе понятий «грамматическая форма», «грамматический способ», «грамматический показатель», «грамматическая категория».

Формирование понятия в системе других понятий предполагает отграничение его от «ближайшего соседа». Понятие грамматического значения входит в систему грамматических понятий на основе определения «грамматическое»; по основному термину в словосочетании – «значение» – определяем «ближайшего соседа»: в языке помимо грамматического значения встречается значение лексическое.

Представим отличие грамматического значения от лексического в виде таблицы. Грамматическое и лексическое значения противопоставляются по четырем основным признакам.

Таблица 1

**Лексическое и грамматическое значения**

Признаки	Лексическое значение	Грамматическое значение
Значение: конкретное/абстрактное	Конкретное, индивидуальное	Абстрактное, типовое
Функция противопоставления: отдельные слова / классы слов	Противопоставляет отдельные слова	Противопоставляет классы слов и словоформы одного слова
Самостоятельность выражения в речи	Выражается самостоятельно	Выражается попутно, вместе с лексическим значением
Осознанность выражения	Осознаваемый поиск языковой единицы	Неосознанность выражения
Способы выражения	Слово и его значимые части, морфемы (приставка, корень, суффикс)	Части слова (окончание, суффикс, приставка, постфикс, интерфикс), ударение, служебные слова, порядок слов в предложении

Во-первых, отличается само представляемое значение. Лексическое значение воплощает конкретное, индивидуальное: корень *-стол-* в русском языке обозначает только то, что так или иначе связано с предметом мебели. Эту семантику другим способом в языковой единице не передать, придется использовать описательное определение (например, описание значения в толковом словаре). Грамматическое значение, напротив, передает предельно абстрактную, типовую семантику: множественность передается окончаниями существительных *-ы/-и* (мужской и женский род), *-а/-я* (мужской и средний род) и др.; окончаниями прилагательных *-ые/-ие* и др.; окончаниями глаголов *-ом/-ем, -оте/-ете, -ут/-ют* и др., а также многими другими способами, включая суффиксальные.



Во-вторых, лексическое и грамматическое значения отличаются по тому, что они противопоставляют друг другу: лексическое значение противопоставляет отдельные слова (*стол* – *стул* и т.п.), грамматическое – целые классы слов (существительные – прилагательным и другим частям речи).

В-третьих, грамматическое значение, в отличие от лексического, несамостоятельно. Это означает, что нельзя выразить грамматическое значение, не выражая при этом ка-

кое-либо лексическое. Например, по-русски нельзя выразить значение именительного падежа единственного числа вне слова, включающего также корень.

В-четвертых, грамматическое значение мы не выбираем при планировании высказывания, в то время как выбор лексического значения часто осознаем: ищем подходящее слово (как в рассказе А. Чехова «Лошадина фамилия»).

Наконец, у грамматического и лексического значений разные «носители»: лексическое значение передается прежде всего корнем, приставками, некоторыми суффиксами, в то время как для передачи грамматического значения в языках мира существует девять регулярных способов.

Итак, детям необходимо дать почувствовать отдельность грамматического значения от лексического. Сложность

манипуляции и анализа грамматического значения обусловлена его несамостоятельностью и попутностью выражения в речи.

Отграничив ключевое понятие от «ближайшего соседа», переходим к определению смежных понятий (т.е. тех, которые образуют систему).

Грамматическая форма – единство грамматического значения и способа его выражения: *у бабушки* (*-и* выражает букет грамматических значений: женский род, единственное число, родительный падеж). Часто говорят о грамматическом показателе значения (в нашем примере грамматическим показателем является окончание *-и*).

Грамматическая категория – совокупность однородных грамматических значений и регулярных способов их выражения (см. категории существ-

вительного и глагола). Грамматические категории формальны: объединяемые в них значения не имеют прямых соответствий в реальности. Обычно в качестве примера формальности грамматических категорий приводят категорию одушевленности/неодушевленности: слова *труп* и *мертвец* являются близкими синонимами, в их лексическое значение входят общие семы, в том числе сема «отсутствие жизни», однако грамматически слово *мертвец* обладает одушевленностью (*вижу* – кого? – *мертвеца*), в то время как *труп* является неодушевленным (*вижу* – что? – *труп*).

Заметим, что интуитивно ребенок представляет все грамматические категории родного языка. Замечательный лингвист и методист Л.В. Щерба писал: «...дети владеют всеми грамматическими категориями своего родного языка... наша задача только разбудить у них лингвистический инстинкт и заставить осознать уже имеющиеся категории. ...Надо лишь, не мудрствуя лукаво и не насилуя ни своего, ни детского языкового чутья, наклепать ярлыки на существующие у них категории, которые таким образом и будут приведены к сознанию. Вопрос, почему у нас существуют те или иные категории, – дело дальнейшего, более высшего преподавания» [20, с. 83]. Основную задачу обучения Л.В. Щерба видел в том, чтобы «дети сами подмечали существующие в языке категории, вдумывались в слова, в их смысл и связи» [там же].

Разбудить лингвистический инстинкт и заставить задуматься над связями слов можно на незнакомом, непривычном языковом материале. Л.В. Щерба – автор знаменитой фразы о глокой куздре, специально сочиненной им для демонстрации «самостоятельного» грамматического значения (*Глокая куздра штеко будланула бокра и курдячит бокренка*). Эта фраза составлена по законам грамматики русского языка, но не содержит ни

одного русского знаменательного

слова. Фраза о глокой куздре – прекрасная модель русской грамматики. Итак, мы определились с целями, задачами и предметным содержанием урока. Выбрали основной метод подачи материала – моделирование. Можно приступать к составлению плана урока.

Основная **цель урока** – анализ роли грамматического значения в речи, определение основных отличий грамматического значения от лексического. Основной **метод работы** – интерпретация модели (квазитекста). Детям предлагается известная фраза Л.В. Щербы о глокой куздре, и под руководством учителя определяются все грамматические формы (грамматические значения и способы их выражения). Обсуждаются альтернативные варианты трактовки грамматических показателей, например: *глокая* в начале фразы может быть не только прилагательным (-ая – окончание женского рода, единственного числа, именительного падежа), но и деепричастием от глаго-



ла \*глокать (ср. читать – читаю, \*глокать – глокая); тогда -aj- – глагольный суффикс, -а- – формообразующий суффикс деепричастия). Попутно обсуждаем правописание всех грамматических показателей: суффиксов, окончаний.

Заметим, что даже если ученики уже знакомы с самой фразой Л.В. Щербы, они не готовы дать ее полную и исчерпывающую грамматическую интерпретацию. На наш взгляд, нужен полный анализ грамматики, позволяющий обосновать вывод о необходимости грамматических значений в языке и одновременно об их недостаточности для передачи смысла сообщения и взаимопонимания партнеров по коммуникации.

Далее класс делится на три команды. Каждой команде предлагается стихотворный квазитекст с заданием: «О чем это сообщение? Проанализируйте все грамматические значения. Передайте содержание сообщения на русском языке, используя русский лексикон и грамматику». Цель задания – активизация лингвистической интуиции и благодаря ей – систематизация представлений о грамматических категориях русского языка.

Приведем полностью исходный квазитекст и его перевод, который мы получили от пятиклассников школы № 77 г. Перми (сохранена орфография и пунктуация оригиналов):

Бокру туюо, бокру мнихо.  
Жвят бокренок и бокриха.  
Страпит бокр из сяпы в сяпу –  
Между куздрами жить щапо!  
Тючит бокр: в Бокрии фритой  
Нету куздр и бокры жвиты,  
Там с бокренком и бокрихой  
Были б вздрявы, вулки, жвиты!

\* \* \*

Бобру плохо, бобру лихо  
Мертвы бобренок и бобриха  
Ходит бобр из угла в угол  
Рядом с людьями жить плохо  
Говорит бобр: «В речке чистой  
Нету людей и бобры живы  
Там с бобренком и бобрихой  
Были б здравы, вольны, сыты!»

Полученные от разных команд переводы исходного квазитекста сравниваются. Под руководством учителя обсуждается их грамматическая точность, полнота (для всех ли квазислов найдены русские эквиваленты), а также сходство и различия друг с другом. Внимание акцентируется на основном выводе: грамматическое и лексическое значения противопоставляются друг другу как абстрактное и конкретное, несамостоятельное («попутно» выражаемое в речи) и основное; для выражения грамматического и лексического значений в языке существуют разные способы (основной способ выражения лексического значения – корневая морфема). Лучший перевод под диктовку автора записываем в тетрадь, комментируя все орфограммы.

В качестве домашнего задания можно предложить детям, помимо традиционного упражнения из учебника, составить предложение по заданным грамматическим показателям, например: \_\_\_\_\_-ая \_\_\_\_\_-а \_\_\_\_\_-ет  
\_\_\_\_\_ -им \_\_\_\_\_ -ом.

Итак, на нашем уроке мы познакомились и отработали теоретическое понятие «грамматическое значение», отграничив его от «ближайшего соседа» и вписав в систему других понятий грамматики. Для развития речи учеников предлагалось творческое задание (стихотворный перевод квазитекста). Над практической грамотностью мы работали попутно, по ходу анализа квазитекста и записи лучшего перевода. Мы использовали метод моделирования. Попробуем охарактеризовать этот популярный в системе РО метод.

### Метод моделирования на уроках русского языка

Моделирование в обучении имеет два аспекта: как способ познания, которым должны овладеть учащиеся, и как одно из основных учебных действий в системе учебной деятельно-

сти\*. Для РО существенны оба аспекта, поскольку моделирование как способ познания – характеристика научно-теоретического мышления, способность «воспринимать действительность посредством особых специфических объектов, сконструированных в историческом процессе развития науки, – моделей реальных явлений и процессов»\*\*. Моделирование как учебное действие важно для любой технологии обучения, так как представляет один из способов свертывания информации, выделения существенных и абстрагирования от несущественных свойств объекта. В рамках каждого из учебных предметов моделирование имеет свою специфику. Определим **специфику лингвистического моделирования**.

1. В лингвистике разработаны модели всех языковых единиц и основных отношений между ними, модели коммуникации, модели порождения речи.

2. Моделирование языковой системы отработано в рамках структурализма, одного из направлений языкознания. Примером структуралистской модели является синтаксическая схема предложения (см. [15]).

3. Моделирование коммуникации – предмет такого направления лингвистики, как прагматика. В качестве одной из моделей выступает речевой акт – высказывание в рамках определенной ситуации общения, произнесенное с определенным намерением и направленное на воздействие на собеседника\*\*\*.

4. Моделированием процессов порождения и восприятия речи занимается психоллингвистика (см. [16]).

Для школьного курса русского языка актуальны прежде всего структуралистские модели. Модель слога представляет его как последовательность гласных и согласных: СГ (*ма, ге* и т.п.), СГС (*мас, ген* и т.п.). Модель слова – это совокупность морфем:  $\neg \cap \wedge \Delta$  (*походка*). Модель значения слова –

совокупность сем: прямое родство, третье поколение, женский род (*бабушка*). Модель предложения состоит из структурной схемы и ее грамматической характеристики: *Nnom + Vf + Nacc* (существительное в именительном падеже + глагол в спрягаемой форме + существительное в винительном падеже: *Папа читает газету; Кошка гоняет мышку*). Методистами разработаны модель фонетического слова (представлена в букварике как последовательность твердых/мягких и глухих/звонких согласных и соответствующих гласных) и модель орфографического слова, представляющая слово как сочетание сильных и слабых позиций (примером служит «письмо с окошечками»).

Для чего служат модели? Как уже говорилось, для свертывания информации, для укрупнения единицы принятия решения. Свертывание информации необходимо для оптимизации ее запоминания, хранения и последующего использования. Укрупнение единицы принятия решения возможно только на основе свертывания информации, это позволяет переходить к освоению более сложных закономерностей.

Моделирование как учебное действие направлено на формирование умственных операций, необходимых для освоения правил построения и использования моделей в процессе научно-теоретического мышления. В ходе использования моделирования в учебной деятельности нецелесообразно предлагать детям модель в готовом виде. Модель всегда есть результат некоторого этапа исследования, один из способов категоризации. Модель не обладает внешним сходством с реальным объектом, поскольку призвана отражать не внешние, а существенные его стороны. Однако известны учебные модели, намеренно включающие внешние признаки предмета. Часто это бывает целесообразно, поскольку учитывает осо-

\*Психологический словарь. – М., 1998. С. 200.

\*\* Там же.

\*\*\*См.: Лингвистический энциклопедический словарь, 1990.

бенности детской психологии; правда, термин «модель» в этом случае лучше брать в кавычки. Естественным вводом модели в учебную деятельность будет ее совместное построение и обсуждение.

Однако модель может выполнять функцию мотивировки – создавать условия для осознания необходимости нового способа представления своего опыта. Именно в этой функции мы использовали моделирование в плане-проекте урока, посвященного формированию понятия «грамматическое значение».

Таким образом, моделирование на уроках русского языка может использоваться в разных функциях. В любом случае цель использования моделей и метода моделирования – развитие научно-теоретического мышления учащихся.

### Вместо заключения

Итак, в преподавании русского языка в современной школе используются самые разнообразные подходы и методы. У каждого из подходов есть свои преимущества. Любой подход имеет право на существование и своих «адресатов», как учителей, так и учеников, с определенными психологическими особенностями. Главное для педагога – знать и учитывать не только сильные, но и проблемные стороны избранной методической системы, уметь сочетать любую технологию образования с индивидуальным подходом к ученику, с направленностью на развитие его личности.

### Литература

1. Гвоздев А.Н. Как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка // Детская речь: Хрестоматия. Ч. III. – СПб., 1999. С. 41–64.
2. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Секреты орфографии. – М., 1991.
3. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся III – VII классов // Язык. Речь. Творчество. – М., 1998. С. 183–319.
4. Журавлев А.П. Языковые игры на компьютере. – М., 1988.
5. Зиндер Л.Р. Теория письма. – М., 1987.

6. Капинос В.И., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.С. Развитие речи: теория и практика обучения. – М., 1991.

7. Лингвистические задачи. – М., 1983.

8. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – М., 1988.

9. Норман Б.Ю. Сборник задач по введению в языкознание. – Минск, 1989.

10. Овчинникова И.Г. Язык и нравы страны Куздравии: Пос. по развитию детской речи. – Пермь: ПОИПКРО, 1995.

11. Овчинникова И.Г. Языковая и мета-языковая компетенция школьника // Система становления развивающего обучения в образовании г. Перми: Мат. науч.-практ. конф. – Пермь, 1998. С. 28–43.

12. Овчинникова И.Г., Береснева Н.И. и др. Рассказы русских детей (по серии картинок «Frog, where are you?»): Звучащая хрестоматия // Бюлл. фонетического фонда русского языка. Приложение № 10. – Пермь – Бохум, 1999.

13. Пережигина Н.В. Роль организации когнитивного опыта ребенка старшего дошкольного возраста в развитии продуктивного воображения: Автореф. ... канд. психол. наук. – М., 1999.

14. Репкина Н.В. Что такое развивающее обучение. – Томск, 1993.

15. Сахарный Л.В. Как устроен наш язык. – М., 1978.

16. Сахарный Л.В. К тайнам мысли и слова. – М., 1983.

17. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение. – М., 1995.

18. Холодная М., Гельфман Э., Демидова Л. О психологическом значении школьного учебника // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. – М., 1997. С. 151 – 163.

19. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Москва; Томск, 1997.

20. Щерба Л.В. О частях речи в русском языке // Избр. работы по русскому языку. – М., 1957. – С. 63 – 84.

21. Щерба Л.В. Безграмотность и ее причины // Там же. С. 56 – 62.

**Ирина Георгиевна Овчинникова** – канд. филол. наук, доцент Пермского государственного университета.