

Урок – лингвистическое исследование в начальных классах

Л.Д. Мали

В условиях развивающего обучения, когда школа призвана решать задачи формирования самостоятельной, творчески активной личности каждого ученика, развития его познавательных умений и навыков, воспитания у него основ учебной деятельности, в условиях внедрения в учебный процесс новых альтернативных систем и методик обучения происходит обогащение, углубление содержания обучения, которое, в свою очередь, влечет за собой изменение, усовершенствование старых и поиск новых форм организации учебного процесса.

Поиск новых форм обучения, как показывает практика, идет в направлении **усиления проблемного, поискового характера урока**. Одним из таких уроков является урок – лингвистическое исследование.

Опыт проведения таких уроков накоплен учителями начальных классов лингвистической гимназии № 6 г. Пензы.

Сущность урока подобного типа можно раскрыть, опираясь на теорию проблемного обучения. М.И. Махмутов определяет специфику такого урока следующим образом: «Проблемным следует считать урок, на котором учитель преднамеренно создает проблемные ситуации и организует поисковую деятельность учащихся по самостоятельной постановке проблем и их решению или сам ставит проблемы и решает их, показывая учащимся логику движения мысли в поисковой ситуации» [2, с. 176]. Автор выделяет две разновидности проблемного урока: урок проблемного изложения материала, на котором учитель в ходе лекции, объяснения или рассказа ставит перед учащимися какие-либо проблемы и сам показывает способы их решения, и урок проблемного обуче-



ния, на котором учащиеся сами участвуют в создании проблемной ситуации и в поиске путей ее решения. Степень «проблемности» на уроках второго типа может быть различной. Учитель может ставить перед детьми проблемы и направлять поиск путей их решения. Такие уроки относят к урокам частично-поискового типа. На уроках третьего типа учитель так компокует предметный материал и так организует деятельность учащихся, что они сами обнаруживают проблемы и решают их самостоятельно при умелом минимальном руководстве. Подобный урок и будет уроком-исследованием.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что **урок – лингвистическое исследование** – это особая разновидность проблемного урока, на котором дети учатся сами отыскивать проблемы в отобранном и особым образом скомпонованном материале и решать их. На таком уроке решается не одна, а целая цепочка проблем, когда учащиеся, справившись с одной, наталкиваются на другую и т.д.

По содержанию изучаемого материала для такого урока характерно рассмотрение теоретических основ языковых явлений и фактов (в доступном для учащихся виде), уяснение связей с похожими или противопоставленными явлениями, выявление на только существенных, но и несущественных признаков грамматических понятий, исследование способов рассуждения при объяснении и доказательства каких-либо языковых фактов и т.д. Содержание такого урока оформляется там и тогда, где и когда учитель, гото-

вась к уроку, кроме вопросов «Что изучать?» и «Что это явление (закон) из себя представляет?», «Каковы его существенные признаки?», начинает задумываться над вопросами «Почему это именно так в языке?», «Как доказать детям, что это именно так?», «А нет ли еще признаков (дополнительных), более четко отграничивающих это явление от других языковых явлений?», «Каковы исключения из этого правила и с чем они связаны?» и др.

К сожалению, в традиционных учебниках по русскому языку для начальной школы весь материал по теории языка излагается в форме упрощенных дифиниций, а в практические упражнения включаются только те языковые факты, которые не противоречат данным определениям и правилам. Между тем в языке больше исключений, чем правил. Учащиеся же начальных классов, оперируя с подобным непротиворечивым материалом, не находя ответов на свои бесконечные «Почему?», часто теряют интерес к языку вообще. И, как показывают наблюдения, теряют его навсегда.

Поэтому нам представляется совершенно оправданным внесение коррективов в содержание учебного материала по русскому языку, которое мы наблюдаем во многих современных учебно-методических комплектах.

Приведем некоторые примеры.

Очень трудной и для учителей, и для учащихся является тема о способах обозначения мягкости согласных звуков на письме. В учебниках по русскому языку содержится самое общее правило: «Мягкость согласного звука на письме можно обозначить мягким знаком». Возникает множество вопросов: что значит «можно»? Если можно обозначить, то можно и не обозначать? В каких случаях можно обозначить, а в каких нельзя? и т.д. Готовясь к уроку по этой теме, учительница В.Н. Емелина дополнила и несколько изменила его содержание. Во-первых, она решила начать урок с повторения всех известных детям способов обозначения мягкости (тем более, что они их

хорошо помнят с периода обучения грамоте), а затем показала и объяснила случаи, когда мягкость согласного в слове не обозначается (если это непарный по твердости-мягкости согласный [ч], [щ] или это слово с позиционной, «временной» мягкостью согласного, когда после изменения слова или подбора соответствующего «родственника» согласный становится твердым: *кустик* – *куст*, *кончик* – *конца* и т.д. [1, с. 75]). Она разработала урок – лингвистическое исследование в форме игры «Путешествие в город мягких согласных», в ходе которой учащиеся систематизировали и объяснили все случаи обозначения и необозначения мягкости согласных звуков.

В учебнике по русскому языку для 4-го класса последовательно рассматриваются два способа определения спряжения глаголов: по личному окончанию глагола 3 л., мн.ч. – для глаголов с ударным личным окончанием (*спешат* – II спр., *несут* – I спр.) и по тому, на что оканчивается глагол в неопределенной форме, – для глаголов с безударным личным окончанием (если на *-ить* – II спр., остальные глаголы, кроме 11 исключений, относятся к I спр.). К сожалению, часто учебник не предполагает установления связей (отношений) между способами определения спряжения, выявления того, когда какой способ наиболее целесообразен и как вообще необходимо действовать при определении спряжения глагола. Учитель О.Ф. Казакова разработала урок – лингвистическое исследование «Способы определения спряжения глагола», на котором учащиеся рассмотрели и установили последовательность действий при определении спряжения глагола, а также выявили исключения из общего правила, обозначили их место в системе.

Структура урока типа «лингвистическое исследование» характеризуется целым рядом особенностей. Она близка к описанной в литературе структуре проблемного урока [2, с. 180], но отличается от нее **более тонкой многоступенчатой организа-**

цией. В ней как бы отражается модель процесса реального научного исследования со всей присущей ему динамикой и противоречивостью. Практика показывает, что урок – лингвистическое исследование включает в себя следующие ступени работы: актуализация прежних знаний → возникновение интеллектуального затруднения → осознание проблемы учащимися, ее словесное оформление → свободная дискуссия (высказываются любые, даже самые абсурдные предположения по поводу вариантов решения проблемы) → проверка высказанных гипотез, выделение и обоснование той из них, которая является истинной в данной учебной ситуации → словесное оформление вывода и фиксация его (в устной или письменной форме) → применение полученных знаний на практике → введение нового языкового материала, в котором содержатся факты, не соответствующие первоначальному выводу → цепочка микроисследований, связанных с решением частных исследовательских задач → выводы, обобщение наблюдений.

Подготовка таких уроков ориентирует учителя на отбор специальных методов и приемов обучения, обладающих наибольшим развивающим потенциалом. Это так называемые эвристические методы и приемы.

Принято выделять общедидактические и частнометодические эвристические методы и приемы.

К **общедидактическим** относятся: метод эвристической беседы, приемы сравнения, обобщения, прогнозирования результата, составления алгоритмического предписания, группировки и классификации фактов, установления аналогий, анализа и синтеза и т.д. Эти методы и приемы используются в рамках любой исследовательской деятельности.

К **частнометодическим** мы относим те приемы, которые характерны в данном случае для уроков русского языка, в них отражается специфика данного предмета. Это грамматиче-

ское конструирование, решение грамматических и орфографических задач, лексический разбор, редактирование, различные виды творческих речевых упражнений и т.д.

Все виды упражнений на уроке исследовательского типа оформляются как поисковые познавательные задачи, т.е. такие предметные (в данном случае лингвистические) задачи, решение которых приводит учащихся к новым для них знаниям и способам действия. При этом «поисковость» задач может быть обусловлена разными факторами. Во-первых, специально подобранным «конфликтным» языковым материалом, т.е. таким, в котором содержатся явления и факты, не соответствующие первоначальному уровню знаний и умений учащихся. Например, в начале урока на тему «Алгоритм определения спряжения глаголов» учитель О.Ф. Казакова предложила детям определить спряжение глаголов известными им способами. При этом список глаголов составила таким образом, что в нем попеременно встречаются глаголы с ударными и с безударными личными окончаниями. Определяя спряжения всех глаголов по инфинитиву, учащиеся неизбежно допускают ошибки. В ходе проверки возникает интеллектуальное затруднение: глагол *молчать* – I спряжения, а в 3 л, мн. ч. имеет форму *молчат* (II спряжение); глагол *шить* – II спряжения, но в 3 л, мн. ч. имеет окончание *-ут*, что указывает на I спряжение. Значит, получается, что инфинитив соответствует одному спряжению, а набор личных окончаний – другому. Далее в ходе урока учащиеся приходят к разрешению этой проблемы, выстраивая алгоритм определения спряжения глаголов.

Во-вторых, можно придать поисковый характер задаче, особым образом сформулировав задание: «Докажите, что глаголы *стеречь* и *снести* неопределенной формы. Чем они похожи и чем отличаются от уже известных нам глаголов?», «Исследуйте группу "родственников" слова *друг*. Что особенного в корне родственных слов вы заметили?»

В каких еще словах мы встречаемся с чередованием согласных г/ж?» и т.д.

В качестве примера **рассмотрим урок типа «лингвистическое исследование»**, проведенный учителем лингвистической гимназии № 6 г. Пензы О.Ф. Казаковой в 3-м классе. **Тема урока** «Неопределенная форма глагола – инфинитив».

Тема урока в целом традиционна для программы начальной школы. Объем и содержание этой темы ограничиваются знакомством с основными формальными признаками инфинитива: а) особая форма глагола; б) не обладает категориями времени, лица, числа; в) отвечает на вопросы *что делать?*, *что сделать?*; г) имеет суффикс *-ть*. Тема изучается в 3 (4)-м классе сразу после повторения сведений о глаголе, полученных в предшествующий период обучения. О.Ф. Казакова меняет место изучения этой темы, в частности предлагает рассмотреть ее после знакомства с формоизменением глагола (по времени, лицам и числам) с тем, чтобы учащиеся полнее, глубже осознали противопоставленность инфинитива остальным глагольным формам, его особое место в ряду глагольных форм. Такой порядок прохождения материала позволяет учащимся вывести все существенные признаки неопределенной формы глагола самостоятельно на основе сравнения с уже известными им формами глагола, т.е. позволяет придать процессу изучения темы поисковый, исследовательский характер. С этой же целью учитель несколько углубляет и расширяет объем изучаемого материала: кроме названных уже признаков инфинитива предлагает на этом уроке познакомить детей с менее частотными суффиксами инфинитива (*-чь* и *-ти*), а также, что нам представляется особенно важным, с синтаксической функцией инфинитива в предложении.

Урок рассчитан на 2 часа. Остановимся подробнее на характеристике его содержания и структуры.

В самом начале урока, в его **вводной части**, учитель уточняет общую задачу урока («Продолжаем работать над темой "Глагол"»), а также прово-

дит работу над содержанием и лексикой текстового материала, отобранного к уроку. Все тексты для урока – это фрагменты из сказок А.С. Пушкина. Учащиеся вспоминают автора и названия сказок, уточняют смысловое значение непонятных слов.

На этапе актуализации прежних знаний учитель предлагает детям выписать из текста все глаголы, определить их время и число. Для этой, на первый взгляд, простой и понятной детям задачи учитель подбирает текст, в котором наряду с изменяемыми формами глаголов содержатся глаголы в неопределенной форме. Пытаясь их разобрать с помощью известных способов, учащиеся сталкиваются с проблемой, которая становится центральной для урока: среди глаголов есть такие, которые безотносительны к категории времени, лица и числа. **Проблема** возникает в процессе коллективного обсуждения (дискуссии). При этом выслушиваются все возможные предложения (например, определить время и число глаголов неопределенной формы, опираясь на контекст), обсуждаются, а затем опровергаются или принимаются.

Затем в беседе учащиеся анализируют и выделяют существенные признаки глаголов неопределенной формы (вопросы, суффикс *-ть*), объясняют, почему эту форму глагола называли неопределенной, записывают выводы в справочную тетрадь.

Учитель **уточняет исследовательскую задачу урока** (научиться распознавать неопределенную форму глагола и выяснить особенности ее употребления в речи). Традиционно далее должны были бы следовать тренировочные упражнения на закрепление полученных сведений. Однако на уроке исследовательского типа после того, как дети сделали первоначальный вывод, организуется **цепочка микроисследований**, направленных на его дополнение, уточнение и конкретизацию.

Первое микроисследование имеет своей целью познакомить с суффиксами *-ти* и *-чь* как показателями неопределенной формы глагола. Учащи-

еся получают задание выписать из предложенных текстов все глаголы в два столбика: 1 – в изменяемой форме, 2 – в неопределенной форме. Тексты подобраны так, что в них наряду с уже известными детям глаголами в неопределенной форме встречаются глаголы *стеречь* и *снести*, имеющие в своем составе новые суффиксы. Учащиеся выполняют работу по группам, при этом им разрешается обсуждать возникающие вопросы, спорить. После выполнения работы каждая группа предлагает свою версию распределения глаголов в два столбика, и в ходе обсуждения учитель помогает детям доказать, что названные глаголы стоят тоже в неопределенной форме, однако они имеют пока не известные нам суффиксы. В итоге делается дополнительная запись в справочную тетрадь.

Второе микроисследование связано с решением проблемы о синтаксической функции инфинитива. До этого урока учащиеся в основном сталкивались с простым глагольным сказуемым, выраженным глаголом в изменяемой форме. Учитель предлагает разобрать по членам предложение *Петушок с высокой спицы стал стеречь его границы*. Также в группах ученики обсуждают вопрос о том, каким будет сказуемое в этом предложении. Высказываются три предположения: *стал*, *стеречь*, *стал стеречь*. Какое из них является истинным? В ходе дискуссии выясняется, что один глагол *стал* не может быть сказуемым, так как он не называет действия, которое совершает Петушок. Глагол *стеречь* хотя и называет действие, однако не содержит в себе указаний на время, род и число, и только сочетание глаголов *стал стеречь* содержит в себе достаточные сведения о подлежащем. Далее перед учащимися возникает вопрос: а может ли глагол в неопределенной форме самостоятельно выступить в роли сказуемого? Дети приходят к выводу о том, что инфинитив нуждается во вспомогательном глаголе, так как сам не выражает времени, числа и лица. В итоге вывод дополняется: неопределен-

ная форма глагола входит в состав сказуемого, она называет действие, а вспомогательный глагол указывает на лицо, которое его совершает, на число действующих лиц, на время действия.

Подводя **итог урока**, учащиеся обобщают все, что они узнали об инфинитиве в отличие от изменяемых глагольных форм.

Как видно, проведение подобных уроков требует от учителя широкой лингвистической эрудиции, способности творчески, нестандартно мыслить, импровизировать. Учитель должен быть спокойным и терпеливым, он должен умело вести и направлять исследование, оставаясь при этом как бы в тени, не стараясь навязать свою точку зрения, сомневаясь вместе с детьми и радуясь «неожиданному» открытию.

В заключение отметим, что, как показывает практика, урок-исследование должен соседствовать в учебном процессе с обычными уроками объяснительно-иллюстративного типа, с тренировочными уроками, на которых отрабатывается, уточняется, конкретизируется, доводится до уровня навыка изученный материал. Урок-исследование – это эмоциональный и интеллектуальный взрыв, праздник ума, он должен возникать в учебном процессе естественно, тогда, когда позволяет изучаемый материал, когда ощущается готовность детей, их желание и способности к открытию нового.

Литература

1. Граник Г.Г. и др. Секреты орфографии: Кн. для учащихся 5–7 классов. – М.: Просвещение, 1991.
2. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977.

Любовь Дмитриевна Мали – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальных классах, декан факультета начального и специального образования Пензенского государственного педагогического университета.