



МЕТОДИКА И ОПЫТ

METHODOLOGY AND EXPERIENCE

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-7-15

Активизация мыслительной деятельности учащихся при изучении морфологии русского языка

Ольга Алексеевна Скрябина

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, г. Рязань, Россия, olgaskr1@mail.ru

Аннотация. Объектом исследования в статье является методика обучения морфологии русского языка в средней школе, а предметом исследования – обучающий потенциал морфологии для формирования системы умений, необходимых для речевой деятельности и развития системного мышления учащихся. Цель исследования – поиск методических факторов для активизации мыслительной деятельности учащихся в процессе познания морфологии русского языка. В процессе поиска используются теоретические методы исследования (анализ, синтез, систематизация, обобщение результатов), практические методы исследования (моделирование процесса обучения морфологии, наблюдение за учебным процессом). В статье проводится анализ теоретических источников, практики преподавания морфологии в школе и предлагаются пути преодоления отрицательных тенденций в обучении. Актуальность поставленной проблемы подчеркивается: во-первых, фундаментальным значением морфологии для развития личности обучающегося; во-вторых, отсутствием у современных выпускников системы морфологических умений; в-третьих, устойчивостью отрицательных тенденций в преподавании данного раздела в школьном курсе русского языка. В статье рассматриваются теоретические аспекты поставленной проблемы с учетом современных данных психологии, психолингвистики, лингвистики, методики преподавания русского языка; предлагаются методы и приемы изучения таких сложных морфологических тем, как «Местоимение», «Причастие», «Имя числительное». В заключение делается вывод о продуктивности проблемного обучения, реализация которого позволит активизировать мыслительную деятельность учащихся в процессе познания и оптимизировать результаты обучения морфологии русского языка в средней школе.

Ключевые слова: мыслительная деятельность, познание, систематизация, проблемное обучение, морфология, индуктивный метод, урок открытия нового знания

Для цитирования: Скрябина О. А. Активизация мыслительной деятельности учащихся при изучении морфологии русского языка // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 6. С. 7–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-7-15.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

The promotion of learners' mental activity while studying Russian morphology

Olga S. Skryabina

Ryazan State University named after S. A. Yesenin, Ryazan, Russia, olgaskr1@mail.ru

Abstract. The object of the study is the methodology of teaching Russian morphology at secondary school. The subject matter of the research is the teaching potential of morphology for building a system of skills necessary for speech

activity and the development of learners' systematic thinking. The study aims to search for methodological factors that can enhance learners' mental activity in the process of mastering the morphology of the Russian language. Theoretical research methods (analysis, synthesis, systematisation, generalisation of results) in conjunction with practical research methods (modelling the process of teaching morphology, learning process observation) are employed in the study. The paper examines theoretical sources, practices in teaching morphology at school and suggests ways to reverse negative trends in education. The relevance of the problem is highlighted, in the first place, by the fundamental importance of morphology for learners' personality development. Secondly, it is emphasised by the fact that modern school-leavers lack the system of morphological skills. Lastly, negative trends in teaching this branch of linguistics as part of the school Russian course persist, which also underlines the relevance of the research. The study focuses on the theoretical aspects of the addressed problem and takes into consideration modern knowledge of psychology, psycholinguistics, linguistics, the methodology of teaching Russian. Additionally, the paper presents methods and techniques of teaching such difficult morphological topics as «The Pronoun», «The Participle», «The Numeral». It is concluded that problem-based learning is effective as its implementation will enable teachers to enhance their students' mental activity in the process of cognition and optimise the outcomes of teaching Russian morphology at secondary school.

Keywords: mental activity, cognition, systematisation, problem-based learning, morphology, inductive method, lesson of discovering new knowledge

For citation: Skryabina O. A. The promotion of learners' mental activity while studying Russian morphology // *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 6. P. 7–15. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-6-7-15. (In Russ.).

Введение. Второе десятилетие XXI века характеризуется развитием наук, изучающих человека, и распространением цифровых технологий, которые активно используются в исследованиях, однако каждое новое поколение учащихся с неизбежностью проходит свой неповторимый путь познания родного языка, развития речи и мышления, имея определенные трудности объективного и субъективного характера. Полагаем, что это подчеркивает актуальность дальнейшего осмысления методологических и методических основ обучения русскому языку (родному) и, в частности, основ обучения морфологии в новых социально-культурных условиях.

Изучение морфологии, как известно из многочисленных исследований лингвистов, психологов и методистов (А. М. Пешковский, К. Д. Ушинский, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, Д. Н. Богоявленский, В. А. Добромислов, А. В. Дудников, Л. А. Тростенцова), является фундаментом, основой для формирования всех речевых умений и развития мыслительных способностей учащегося. Система морфологических умений – основа коммуникативной компетенции как способности понимать чужие и создавать собственные тексты, а процесс обучения – фактор развития личности, способной самостоятельно мыслить и принимать решения, используя системное мышление.

Какие методические факторы, по нашему мнению, в данном контексте могут

иметь решающее значение для достижения поставленных государством целей обучения русскому (родному) языку? Для этого следует ответить на вопросы: можно ли найти новые возможности в обучающем и развивающем потенциале морфологии и как его реализовать практически на уроках русского языка в современной школе? Важно достигнуть осознанного понимания таких ключевых вопросов методики: «Чему учить?»; «Как учить?»; «Как активизировать процесс познания родного языка, развивать системное мышление учащихся?»

Методика исследования. Полагаем, что при анализе поставленной проблемы следует опираться на знания о современном состоянии морфологических умений выпускников школы, учитывать имеющиеся отрицательные тенденции, влияющие на процесс обучения русскому языку, принимать во внимание данные психолингвистики, дидактики, психологии. К экстралингвистическим факторам ученые относят так называемый техногенный демонизм, преувеличение роли ИКТ в образовании. В работах лингвистов и методистов подчеркивается негативное влияние СМИ, сети Интернет, которые являются источниками распространения антинорм, закрепляющихся в устной и письменной речи наших современников. Кроме того, исследователи (В. А. Пищальникова, Г. Н. Скляревская, Т. В. Черниговская и др.) констатируют, что прослеживается развитие и таких отрицательных тенденций, как трудности

в понимании текста, незнание фразеологизмов, неточное их употребление, которые свидетельствуют о неразвитости речевых и мыслительных способностей учащихся и студентов. К внутрисистемным отрицательным тенденциям в обучении русскому языку в школе относят «орфографоцентризм» (Н. Д. Голев) и «всепроникающий деспотизм системности» (Ю. Н. Караулов).

Как следует понимать «орфографоцентризм»? Это изучение грамматики «в костюме письма» (А. М. Пешковский), т. е. узкое понимание целей изучения морфологии как основы для орфографической грамотности, в ущерб формированию собственно морфологических и других языковых умений, необходимых для речевой деятельности на родном языке.

Что представляет собой «всепроникающий деспотизм системности»? Это такая модель обучения, которая, являясь своеобразным слепком уровневой организации языка как системы, один к одному повторяет ее, следуя «снизу вверх»: от уровня фонетики, морфемики, лексики, морфологии и далее к синтаксису. Это некая последовательность тем, вне взаимосвязей между ними и уровнями языка.

Реализация данной модели в практике обучения получила отрицательную оценку в статьях и монографиях Г. А. Золотовой, Е. Ф. Глебовой, Л. А. Тростенцовой, А. Ю. Купаловой, Е. Н. Пузанковой, О. В. Алексеевой. Подчеркнем: в методических работах постоянно отмечается, что в результате обучения у выпускников школы отсутствует системное мышление, не сформированы грамматические умения и система правописных умений, необходимых для оформления письменного текста, т. е. текстоформирующих умений, в целом недостаточно сформирована система текстовых умений.

Наши собственные многолетние наблюдения за состоянием грамматических и правописных умений студентов первого курса позволяют констатировать наличие у них низкого уровня языковой и коммуникативной компетенций. У большинства выпускников школы не сформировано ведущее морфологическое умение – мгновенно «распознавать в лицо» части речи. Как видим, можно зафиксировать существование противоречия между целями

обучения, способами организации предметной деятельности учащихся и результатами обучения русскому языку.

Чем обусловлена отрицательная оценка «всепроникающего деспотизма системности» как модели обучения русскому языку?

Согласно данным психолингвистических исследований, система языка не отражается зеркально в сознании учащегося, поскольку существуют определенные закономерности в восприятии и усвоении, обеспечивающие когнитивную деятельность. При этом с необходимостью учитываются не только внутренние аспекты предметной деятельности, но и наличие в ней индивидуальных способов познания и личных планов познающего (А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев). Следует принять во внимание и образ самого познающего ребенка, который, как зодчий, возводит структуру собственного интеллекта (Ж. Пиаже).

Таким образом, при организации процесса обучения нужно помнить, что развитие совершается во внутреннем пространстве личности, и опираться на идею взаимодействия внутреннего и внешнего образовательного пространства, на понятие «целостный человек» (А. Н. Леонтьев, Н. И. Жинкин, А. В. Брушлинский). Своеобразное внутреннее бытие ученика как «целостного человека» определяется такими феноменами, как восприятие, переживание, рефлексия, смысл, свобода. «Человеческий язык, – утверждает Н. И. Жинкин, – появился в процессе коммуникации в составе двух языков – внутреннего и внешнего. Это значит, что у человека развилось в этом процессе то явление, которое мы теперь называем сознанием» [Жинкин 1982: 141].

Процесс формирования умственных действий, интериоризация (П. Я. Гальперин) как усвоение и присвоение значения обеспечивается продуктивной предметной деятельностью самого обучающегося, его самонаблюдением и рефлексией относительно собственной деятельности, самообучением, а не памятью или зеркальным отражением информации. Известно, например, психологическая трактовка формирования пунктуационного способа действия, представленная Г. Г. Граник. Автор доказывает, что нет прямого пути от правила в параграфе к умению.

Для формирования умения необходима специально организованная деятельность с использованием приемов, обеспечивающих развитие мыслительных структур, на основе которых формируется грамотность [Граник 2010]. Следует обратить внимание на тот факт, что для реализации коммуникативного намерения в письменном тексте необходима система орфографических и пунктуационных умений, опирающихся на успешно сформированную систему грамматических умений. Поэтому полагаем, что среди актуальных проблем обучения русскому языку сохраняет свою остроту проблема систематизации грамматических умений как фундамента для речевой деятельности.

В процессе организации деятельности учащихся следует учитывать сопровождающие ее внутренние аспекты, в частности внутренние аспекты процесса систематизации. В статье «Принципы теоретической лингвистики» Г. Гийом представляет процесс систематизации как «перехват мысли самой собой»: «Процесс систематизации происходит там, где происходит перехват мысли самой собой <...> мышление существует само по себе только в том случае, если оно способно контролировать (перехватить) себя и тем самым различать в себе отдельные моменты деятельности. Эти перехваты отождествляются с представлением...» [Гийом 2004: 87].

Таким образом, формирование языковых и речевых умений обусловлено развитием мыслительных структур, способностью учащегося мыслить, совершать аналитико-синтетическую деятельность, обобщать, классифицировать и дифференцировать языковые факты (дифференциация, как известно, является универсальным законом мышления), делать «остановку на думание», т. е. осуществлять рефлексию, выбирать способы действия и контролировать их. Наше понимание когнитивной составляющей речевых и правописных действий отражено в одноименной статье [Дейкина, Скрябина 2017].

Как следует понимать системность языка? Что нужно изменить, чтобы оптимизировать процесс обучения, деятельности учителя и ученика? Мечта психологов В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, начавших разрабатывать идею «мыслящей школы»,

не была воплощена в системе российского образования, несмотря на назревшую необходимость. Безусловно, нужно учить мыслить, но при существующей модели обучения, именуемой «всепроницающий деспотизм системности», это вряд ли достижимо. Представления о системе языка в лингвистике и методике не вступают в противоречие, однако отражение системы языка в учебных комплексах существенно отличается от лингвистических и методических трактовок.

Л. В. Сахарным сформулирован закон, выражающий суть системности, а именно: «элемент языка существует лишь постольку, поскольку он противопоставлен другим элементам языка. Иначе он существовать и не может. Системность не довесок к свойствам элементов языка, а главное и непрерывное условие существования этих элементов, поэтому содержание знака, его ценность определяется его местом в системе»¹. Для нашего исследования методологически значимым является понимание языковой системы, представленное М. В. Пановым: «В языке единица существует тогда, когда она соотнесена с другой единицей» [Панов 2014: 117].

Следуя данному пониманию системы, можно сформулировать методические выводы, где определяющим будет понимание системы языка как системы оппозиций: именные части речи противопоставлены местоимению и глаголу, именные части речи и глагол противопоставлены наречию; именные части речи, глагол, наречие противопоставлены служебным частям речи и т. д. Задача ученика заключается в том, чтобы осознать сам языковой факт (в плане его содержания и выражения) и понять его связи и отношения с другими элементами системы. Объективным условием для организации процесса систематизации в данном контексте может стать логическая структура самого учебного предмета. Имеется в виду развертывание взаимосвязей между отдельными темами, объединение параграфов: например, можно изучать разряды имен прилагательных на уроке открытия нового

¹ Сахарный Л. В. К тайнам мысли и слова: книга для внеклассного чтения 8–10 классов. М.: Просвещение, 1983. С. 19.

знания и аналогично, объединив в один урок, наклонения глагола, тем самым предъявляя материал как мини-систему.

Систематизация — это «мыслительная деятельность, в процессе которой изучаемые объекты организуются в определенную систему на основе выбранного принципа»². Системное знание — «результат внутренне сложившихся и логически осознаваемых аналогий и противоречий грамматического материала, подчеркиваемых педагогами»³.

Данное положение, по нашему мнению, можно рассматривать как основу для организации проблемного обучения морфологии, с актуализацией индукции в качестве ведущего метода познания и принципа наблюдения, при реализации которого начинается активная познавательная деятельность учащихся.

В методических источниках система языка понимается как система взаимосвязей и взаимообусловленности его уровней, на основании чего А. В. Дудников сформулировал ведущий тактический принцип изучения грамматики в школе. Это «принцип взаимосвязи отдельных уровней языка в процессе изучения их в школе, при обязательном познании внутренней системы единиц и законов каждого уровня и взаимообусловленности языка» [Дудников 1977: 2].

Методическая концепция А. В. Дудникова была развита в трудах В. П. Озерской, которая доказала продуктивность идеи непрерывного изучения синтаксиса в школьном курсе русского языка. Мы рассматриваем ведущий тактический принцип как исходное теоретическое положение, отвечающее на ключевой вопрос методики «Как учить грамматике?» Утверждаем, что методическая концепция А. В. Дудникова не только не устарела, но и не реализована в должной мере. Следует отметить, что некоторые современные учебные комплексы вывели из содержания обучения вводный курс синтаксиса в пятом классе, вследствие чего курс морфологии не изучается

во взаимосвязи с синтаксисом. Наши многолетние наблюдения за процессом преподавания морфологии в школе дают основания утверждать: дидактический материал, предлагаемый учителем на уроке морфологии, зачастую ограничивается словом или словосочетанием. Следовательно, значение и назначение изучаемой части речи для мысли, для речи, познания (М. Р. Львов) не показывается наглядно и не осознается учащимися, а значит, потенциал морфологии не используется в должной мере.

Обсуждение результатов

1. Полагаем, что в современных условиях обучения русскому (родному) языку следует продолжать гуманистическую традицию, заложенную Ф. И. Буславевым, поскольку «буславевская традиция единства языка и мышления является “генетической методой развития дара слова”» [Дейкина 2018: 13]. У методики обучения родному языку, утверждает Е. И. Пассов, особая миссия: «...методика как теория и технология образования есть наука, которая создает, охраняет и развивает генетический код образования» [Пассов 2018: 66]. Е. И. Пассов пишет о «четырех измерениях» новой методики, реализуемых на каждом уроке, где главным измерением является активная познавательная деятельность учащихся, направленная на практическое овладение языком и речью, взаимосвязанная с развитием мышления и нравственности обучающихся. Как видим, концепция учебного является развитием идей Ф. И. Буславева, поскольку в ней утверждается мысль о необходимости на каждом уроке русского языка создавать условия для связи активной познавательной деятельности учащихся с развитием их мышления и нравственности.

Наше видение эффективных методов и приемов активизации мышления учащихся на уроках изучения морфологии сопрягается с отечественной методической традицией. Поэтому мы утверждаем, что для достижения поставленных целей следует актуализировать технологию проблемного обучения, использовать индуктивный метод познания; развертывать языковые связи и выявлять в изучаемых явлениях общие признаки и различия (при сопоставлении языковых фактов) для понимания и осознания учащимися морфологии как системы.

² Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. С. 276.

³ Шатова Е. Г. Методика формирования у учащихся обобщенных знаний при обучении орфографии: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1990. С. 11.

Так, при изучении темы «Местоимение как часть речи», опираясь на провизуарные (истинные, но неполные) знания о сложном предложении, следует наглядно показывать значение и назначение указательных и вопросительных/относительных местоимений в структуре простого и сложноподчиненного предложения. Началом познания становится наблюдение над языковыми фактами.

Например, можно предложить для наблюдения два предложения:

1. *Что* шепчет тебе ветер?
2. У меня на столике угрюмом лежит письмо, *что* мне прислала мать (С. Есенин).

В процессе анализа на основе проблемных вопросов выясняем значение и функцию *что* в предложении 1. Местоимение *что* можно заменить: *слова* шепчет. Это вопросительное местоимение, предложение содержит вопрос, *что* является дополнением. Затем анализируем значение и функцию относительного местоимения (слова) *что* в предложении 2. Местоимение *что* находится в составе придаточной части сложноподчиненного предложения, замещает слово *письмо*. Относительное местоимение (слово) *что*, употребляясь вместо слова *письмо*, выполняет служебную функцию присоединения придаточной части к главной, а при этом является дополнением в придаточной части. В этом предложении ярко представлена заместительная функция местоимения *что*, которое употребляется вместо слова *письмо*. Так не только открывается учащимся функция местоимения, но и формируется у них понимание семантики данной части речи, а это важно для осознанной речевой деятельности.

Продолжением систематизации на последующих уроках станет анализ предложения с союзом *что*: *Он верил, что друзья готовы за честь его принять оковы* (А. Пушкин). В этом предложении слово *что* не выполняет заместительную функцию, к слову нельзя задать вопрос, у него нет синтаксической роли в придаточной части. Слово *что*, являясь подчинительным союзом, выполняет только служебную функцию: присоединяет придаточную часть к главной.

Итак, сравнивая предложения, в которых *что* то вопросительное местоимение, то относительное местоимение, то подчинительный союз, мы готовим учащихся к пониманию значения и функции относительного слова *что* в сложноподчиненном предложении в отличие от подчинительного союза *что*, а значит, постепенно выстраиваем систему понятий и систематизируем морфологические умения. Следует подчеркнуть, что изучение морфологии во взаимосвязи с синтаксисом создает благоприятные условия не только для сознательного усвоения морфологических фактов, но и для развития школьников.

2. При организации познавательной деятельности учащихся следует опираться на существенные языковые особенности изучаемого явления, актуализировать их в методике. Так, понятие о местоимении как части речи следует формировать у обучающихся, актуализируя заместительную функцию, а не только указательную функцию, как это предлагается в учебных комплексах. Заместительная функция местоимения ярко представляет его значение и назначение в речи, что является основой для понимания семантики местоимения, его морфологических и синтаксических особенностей, целесообразного использования, предупреждает появление речевых ошибок.

При изучении темы «Причастие как часть речи» на основе реализации индуктивного метода можно предложить учащимся для наблюдения и сопоставления такие примеры:

1. Это колючий кустарник.
2. Это колючий дрова человек.

Анализируем слово *колючий* в предложении 1. К слову *кустарник* подбираем примеры для описания его постоянных признаков: *зеленый, игольчатый, высокий, красивый, низкий*. Делаем вывод: *колючий* (*кустарник*) является именем прилагательным, обозначает постоянный признак предмета, не имеет категории времени. Анализируем предложение 2. Задаем вопрос: «Можно ли определить время?» (Ответ. Да. Человек сегодня колет дрова (*колющий*) или колел их вчера (*коловший*)). Значит, перед нами слова, имеющие категорию времени. Делаем вывод: *колючий*

(человек) является причастием, поскольку обозначает признак и действие, имеет, как и глагол, категорию времени; суффикс *-ющ-* является показателем действительного причастия настоящего времени.

Полагаем, что подобный подход возможен и при изучении всех частей речи.

3. Особого рассмотрения, по нашему мнению, требуют современные уроки открытия нового знания, на которых можно и нужно методически ярко представлять дидактический материал, актуализируя смешиваемые языковые явления, создавая языковую оппозицию для дифференциации как основы систематизации, а дифференциация, как известно, является универсальным законом мышления. Это положит начало формированию системных знаний, а главное – умений.

На уроке открытия нового знания следует активизировать индуктивный метод подачи материала, опираясь на приемы проблемного обучения. К эффективным приемам относим следующие: «1) создание ситуации выбора на основе приема языковой оппозиции для осознания существующей проблемы, наблюдений, рефлексии, поиска решений; 2) прием предметных действий (работа с языковыми фактами, как с предметами); 3) прием дифференциации языковых фактов (учимся различать, сравнивать, анализировать, обобщать); 4) прием аналогии (примеры подобные, аналогичные) в подборе материала для наблюдений, иллюстраций и выводов, для запоминания в долговременной памяти; 5) прием графической поддержки для восприятия нового знания» [Скрябина 2017: 6].

Так, для открытия нового знания на уроке «Имя числительное как часть речи» можно предложить учащимся для наблюдения дидактический материал, используя прием языковой наглядности и языковой оппозиции. Сначала изучаем количественные числительные, а затем порядковые. Предлагаем для наблюдения и анализа примеры со смешиваемыми языковыми явлениями, задаем морфологические вопросы, подбираем аналогичные примеры для осознания семантики изучаемой части речи.

1. Мы купили *пять* книг.
2. Ученик получил за сочинение *пять*.

Читаем и анализируем предложение 1: *Мы купили пять книг*. Просим учащихся задать вопрос к слову *пять*. Задаем вопрос (с к о л ь к о *книг купили*?). Что мы определили? (О т в е т. Количество книг.) Подберите примеры для обозначения другого количества. Добавляем примеры: *семь, десять, сто*. Вывод: это количественные числительные, обозначают количество предметов, отвечают на вопрос с к о л ь к о?

Читаем и анализируем предложение 2: *Ученик получил за сочинение пять*. Просим учащихся задать вопрос к слову *пять*. (О т в е т. *Получил* (что?) *пять*.) Какая часть речи отвечает на вопрос что? (О т в е т. Имя существительное.) Каким другим словом можно заменить слово *пять*? (О т в е т. Словом *оценка*.) Вывод: это имя существительное, которое обозначает предмет и отвечает на вопрос ч т о?

Так учащиеся определяют семантику количественных числительных в отличие от имен существительных. Делают выводы: количественные числительные отвечают на вопрос с к о л ь к о?, обозначают количество предметов. Омонимичные существительные отвечают на вопрос ч т о?, обозначают предмет.

В продолжение темы «Имя числительное как часть речи» предлагаем учащимся для наблюдения, сопоставления и дифференциации имена прилагательные и порядковые числительные:

1. Учиться в *большом* классе.
2. Учиться в *шестом* классе.

Анализируем предложение 1: *Учиться в большом классе*. Просим учащихся задать вопрос к слову *большом*: в *каком?* *большом*. Делаем вывод: это имя прилагательное, обозначает постоянный признак предмета. Затем просим учеников подобрать примеры к слову (*в*) *классе* для описания других его постоянных признаков. (О т в е т. *Светлом, красивом*.) Задаем вопрос: «Что обозначают эти слова?» (О т в е т. Это имена прилагательные, обозначают признак предмета.)

Анализируем предложение 2: *Учиться в шестом классе*. Задаем вопрос: «В *каком?*». (О т в е т. *Шестом*.) Затем просим учеников добавить примеры для обозначения порядкового номера класса. (О т в е т. *Пятом, седьмом, восьмом*.) Задаем вопрос:

«Что обозначают эти слова?» (Ответ. Это порядковые числительные, обозначают порядок предметов при счете.)

Обратим внимание на следующее: на первичном этапе открытия нового знания, сталкивая учащихся с трудностями распознавания нового для изучения материала, целесообразно подчеркивать явления переходности в системе частей речи и сразу погружать учащихся во все подробности материала, поскольку помним о поэтапном формировании умственных действий при выполнении операций. Учитываем и то, что главным умением в морфологии является умение мгновенно «распознавать в лицо» часть речи [Тростенцова 1990].

Наблюдение над смешиваемыми языковыми фактами дает возможность различать количественные числительные и имена существительные, что позволяет формировать системные представления о морфологии, наполнять систему языковыми фактами. «Организация процесса систематизации знаний освобождает память от суммы частных сведений» [Скрябина 2020: 14], а постоянное «приращение» языковых умений становится основой для их систематизации и развития системного мышления. Язык, утверждают психолингвисты (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, Р. М. Фрумкина), будучи знаковой системой, является мощным фактором поддержки интеллектуальных операций как основы для развития полноценного интеллекта.

Выводы

1. Наше исследование посвящено поиску методических условий для преодоления «всепроникающего деспотизма системности» как отрицательной тенденции в преподавании морфологии и актуализации факторов, которые соответствуют реальной речевой деятельности учащихся и учитывают внутренние, психологические аспекты, сопровождающие процесс систематизации.

2. В ходе анализа теоретических источников и практических методов обучения морфологии нами установлено, что источником развития системного мышления, а на его основе системных умений является специально организованная познавательная деятельность учащихся на основе актуализации проблемной технологии, которая

становится мощным фактором развития мыслительных структур.

3. Активная познавательная деятельность учащихся в процессе изучения морфологии русского языка организуется на основе проблемной технологии, реализуется с помощью индуктивного метода и опирается на принцип наблюдения. Этому учит отечественная традиция, запечатленная в трудах дидактов, психологов и методистов. За последние 180 лет «гейристическая метода» Ф. И. Булаева получила другие названия: эвристический метод, исследовательский метод, оставаясь по сути все тем же индуктивным методом – «открывать неизвестное посредством известного». Исследования современных психологов подтверждают, что индуктивное умозаключение как результат мышления в процессе познавательной деятельности при решении грамматических задач является показателем интеллектуальных способностей учащегося.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики // Лингвистика XX века: система и структура языка: хрестоматия. Ч. I / сост. Е. А. Красина. М.: Изд-во РУДН, 2004. С. 80–85.
2. Граник Г. Г. Психологические механизмы формирования умений и навыков грамотного письма // Русский язык в школе. 2010. № 2. С. 3–8.
3. Дейкина А. Д. Гуманистическая традиция Ф. И. Булаева и современные профессиональные ценности учителя // Учитель для будущего: язык, культура, личность (к 200-летию со дня рождения Ф. И. Булаева): коллективная монография / отв. ред. В. Д. Янченко; сост. и науч. ред. А. Д. Дейкина и др. М.: МПГУ, 2018. С. 12–18.
4. Дейкина А. Д., Скрябина О. А. От готовности мысли к формированию языкового и речевого действия (о когнитивной составляющей действия) // Известия ЮФУ: Филологические науки. 2017. № 4. С. 206–212. DOI: 10.23683/1995-0640-2017-4-206-212.
5. Дудников А. В. Методика изучения грамматики в восьмилетней школе: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1977. 304 с.
6. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 159 с.

7. Панов М. В. Лингвистика и преподавание русского языка в школе. М.: Фонд «Развитие фундаментальных лингвистических исследований», 2014. 272 с.

8. Пассов Е. И. Духовный потенциал русской словесности (к проблеме создания системы профессиональной подготовки учителя) // Учитель для будущего: язык, культура, личность (к 200-летию со дня рождения Ф. И. Буслаева): коллективная монография / отв. ред. В. Д. Янченко; сост. и науч. ред. А. Д. Дейкина и др. М.: МПГУ, 2018. С. 61–69.

9. Скрябина О. А. Методы и приемы открытия нового знания // Русский язык в школе. 2017. № 5. С. 3–7.

10. Скрябина О. А. Методы и приемы систематизации умений учащихся при изучении темы «Обособленные члены предложения: определение, приложение» // Русский язык в школе. 2020. Т. 81, № 5. С. 7–14. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-5-7-14.

11. Тростенцова Л. А. Обучение русскому языку в школе как целенаправленный процесс (морфологический аспект). М.: Педагогика, 1990. 142 с.

REFERENCES

1. Girom G. Principles of theoretical linguistics. *Linguistics of the 20th century: the system and structure of language: a reader*. Part I. Moscow: RUDN University, 2004. P. 80–85. (In Russ.).

2. Granik G. G. Psychological mechanisms of formation of skills and abilities of literate writing. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2010. No. 2. P. 3–8. (In Russ.).

3. Deikina A. D. Humanistic tradition of F. I. Buslaeva and modern professional values of a teacher. Yanchenko V. D., Deikina A. D. et al. (eds.). *Teacher for the future: language, culture, personality (to the 200th anniversary of F. I. Buslaeva birth): collective monograph*. Moscow: MPGU, 2018. P. 12–18. (In Russ.).

4. Deikina A. D., Skryabina O. A. From idea readiness to formation of language and speech action (on the cognitive constituent of the action). *Izvestiya YUFU: Filologicheskie nauki = Proceedings of Southern Federal University. Philology*. 2017. No. 4. P. 206–212. DOI: 10.23683/1995-0640-2017-4-206-212. (In Russ.).

5. Dudnikov A. V. Methods of studying grammar in an eight-year school. A guide for teachers. Moscow: Education, 1977. 304 p. (In Russ.).

6. Zhinkin N. I. Speech as a conductor of information. Moscow: Science, 1982. 159 p. (In Russ.).

7. Panov M. V. Linguistics and teaching of the Russian language at school. Moscow: Foundation for the Development of Fundamental Linguistic Research, 2014. 272 p. (In Russ.).

8. Passov E. I. Spiritual potential of Russian literature (to the problem of the establishment of teacher training). Yanchenko V. D., Deikina A. D. et al. (eds.). *Teacher for the future: language, culture, personality (to the 200th anniversary of F. I. Buslaeva birth): collective monograph*. Moscow: MPGU, 2018. P. 61–69. (In Russ.).

9. Skryabina O. A. Methods and techniques for discovering new knowledge. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2017. No. 5. P. 3–7. (In Russ.).

10. Skryabina O. A. Methods and techniques for organizing students' skills in the study of the topic «Detached parts of a sentence: definition and application». *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2020. Vol. 81, No. 5. P. 7–14. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-5-7-14. (In Russ.).

11. Trostentsova L. A. Teaching the Russian language at school as a purposeful process (morphological aspect). Moscow: Pedagogy, 1990. 142 p. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ольга Алексеевна Скрябина, доктор педагогических наук, профессор, кафедра русского языка и методики его преподавания, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Olga A. Skryabina, Dr. of Sci. (Ped.), Professor, Department of the Russian language and methods of its teaching, Ryazan State University named after S. A. Yesenin

Статья поступила в редакцию 20.05.2021; одобрена после рецензирования 13.06.2021; принята к публикации 21.07.2021.

The article was submitted 20.05.2021; approved after reviewing 13.06.2021; accepted for publication 21.07.2021.