

48  
436/—  
МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ УССР

КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ИНСТИТУТ имени А. М. ГОРЬКОГО

На правах рукописи

В. Я. МЕЛЬНИЧАЙКО

РАБОТА  
НАД ГРАММАТИЧЕСКИМИ СИНОНИМАМИ  
НА УРОКАХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА  
в V—VIII классах

(732. Методика преподавания)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

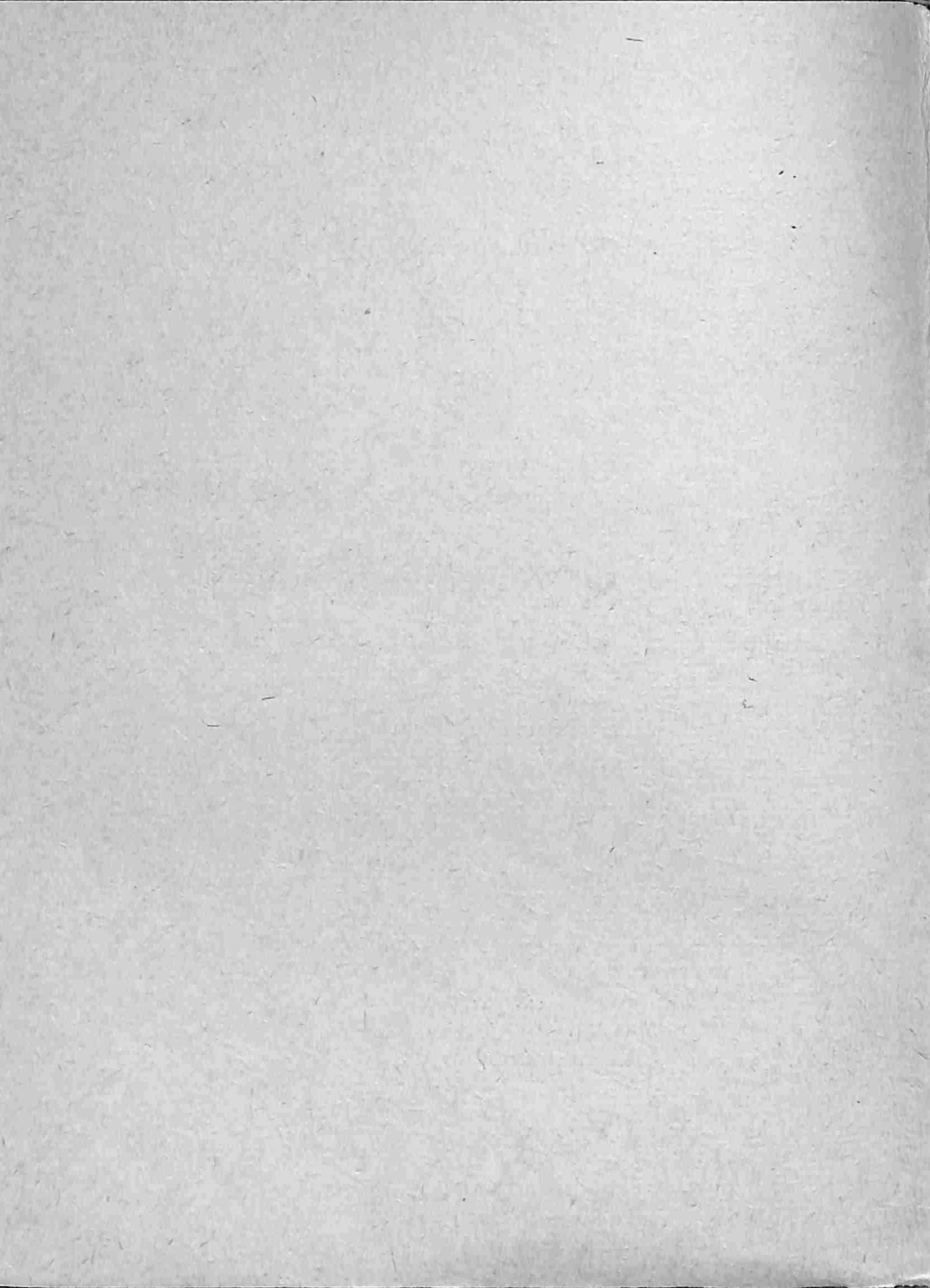


КИЕВ — 1969

НБ НПУ  
імені М.П. Драгоманова



100313471



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ УССР  
КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ИНСТИТУТ имени А. М. ГОРЬКОГО

---

В. Я. МЕЛЬНИЧАЙКО

436(07)

РАБОТА НАД ГРАММАТИЧЕСКИМИ  
СИНОНИМАМИ  
НА УРОКАХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА  
в V — VIII классах

(732. Методика преподавания)

436(07)



А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

диссертации на соискание учёной степени  
кандидата педагогических наук

КИЕВ — 1969

Работа выполнена в секторе методики языка Научно-исследовательского института педагогики УССР.

Научный руководитель — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Л. Н. Симоненкова.

ОФИЦИАЛЬНЫЕ ОППОНЕНТЫ:

доктор педагогических наук, профессор А. П. Медушевский, кандидат педагогических наук, доцент М. В. Сокирко.

Ведущее предприятие — Черкасский государственный педагогический институт имени 300-летия воссоединения Украины с Россией.

Автореферат разослан «      » 19 г.

Защита диссертации состоится «      » 19 г.  
на заседании Ученого совета Киевского государственного педагогического института имени А. М. Горького (Киев, бульвар Шевченко, 22/24).

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке института.

Ученый секретарь совета

Язык, по определению В. И. Ленина, является важнейшим средством общения между людьми<sup>1)</sup>). Без знания языковых средств, без практических речевых навыков человеку трудно воспринимать чужие, формулировать и передавать собственные мысли, и поэтому борьба за ясную, точную речь есть в то же время борьба за ясную, точную мысль<sup>2)</sup>). Эту чрезвычайной важности задачу призвана решать школа, воспитывая в учащейся высокую культуру речи, которая становится особенно необходимой в наше время, когда всестороннее развитие человеческой личности считается общегосударственным делом, когда на повестку дня ставится вопрос об осуществлении всеобщего среднего образования.

Но культура речи — это прежде всего правильность употребления слов, форм, конструкций там, где язык дает возможность выбора и отбора<sup>3)</sup>). Этим определяется ее связь со стилистикой, которая «помогает решать вопросы выбора близких по значению языковых приемов, не вполне равнозначных, а отличающихся теми или другими оттенками<sup>4)</sup>). Ведь литературный язык существует в своих разновидностях — функциональных стилях. Устная речь отличается от письменной, разговорно-бытовая от деловой или научной. У каждой из них имеются свои лексические и грамматические особенности, свои выразительные средства. Для того, чтобы сознательно осуществлять их выбор и отбор, необходимо знать всю богатую синонимичку языка, в том числе синонимичку грамматическую. Следовательно, стремясь к развитию речи учащихся, школа должна знакомить своих воспитанников с граммати-

1) В. И. Ленин. Сочинения. Изд. IV, т. 20, стр. 364.

2) А. В. Текучев. Методика грамматического разбора. «Радянська школа», К., 1954, стр. 11.

3) «Вопросы языкознания», 1952, № 1, стор. 29.

4) А. П. Гвоздев. Очерки по стилистике русского языка. Изд. III, «Просвещение», М., 1965, стр. 11.

ческими синонимами, со своеобразием их значения и сферой употребления. Как отмечает Л. П. Федоренко, «работа эта учит грамматике, но вместе с тем дает и первое представление о стилистике; больше того, никакая серьезная работа по стилистике невозможна без оперирования грамматическими синонимами»<sup>1)</sup>).

Однако нельзя не признать, что школа все еще не справляется как следует с задачей развития речи учащихся. Они часто допускают лексико-стилистические и грамматико-стилистические ошибки, не умеют отбирать выразительные средства в зависимости от обстановки и цели высказывания. Но, несмотря на это, вопросам стилистики на уроках украинского языка до сих пор не уделяется должного внимания.

Посещая уроки во многих школах Монастырнского и Терновлянского районов Тернопольской области, мы замечали, что большинство учителей-словесников видят главную свою задачу в обеспечении орфографической и пунктуационной грамотности, не раскрывают особенностей употребления изучаемых грамматических форм и конструкций, забывая о том, что «школьная грамматика должна быть стилистической грамматикой»<sup>2)</sup>. Анкетный опрос, проведенный нами на одном из районных методических совещаний, выявил, что не все учителя имеют конкретное представление о формах и методах ознакомления учащихся с нормами практической стилистики. Часть словесников не смогли ответить на вопрос о том, какие виды упражнений и учебно-тренировочных работ используются ими для повышения стилистической грамотности школьников. Об изучении грамматических средств стилистики, в том числе грамматических синонимов, не сказал почти никто.

Многим учителям присущи ошибочные взгляды на цель и следствия работы с грамматическими синонимами. Если сопоставление синонимических моделей признается полезным для развития речи, то его значение для повышения орфографической и пунктуационной грамотности у многих вызывает сомнение. Больше того, некоторые считают, что рассмотрение грамматических синонимов не позволит отвести достаточного количества времени на освоение правил орфографии и пунктуации. Кое-кто высказывает мнение, что вопросы стилистики вообще недоступны ученикам средних классов в силу их возрастных особенностей, в частности, конкретности мышления.

1) Л. П. Федоренко. Принципы и методы обучения русскому языку. «Просвещение», М., 1964, стр. 158.

2) А. В. Текучев. Грамматический разбор в школе. Учпедгиз, М., 1963, стр. 382.

В необоснованности таких взглядов, в том, что сопоставление грамматических синонимов положительно влияет на весь процесс усвоения программного материала, мы неоднократно убеждались в личной практике преподавания украинского языка в школе. Сравнивая синонимические варианты, школьники не только практически усваивают определенные грамматические формы и конструкции, но и лучше осознают их структуру, а это положительно влияет и на уровень грамотности. Такая работа активизирует мышление, содействует систематизации знаний, помогает ликвидировать отставание школьников, неглубоко усвоивших те или иные разделы программы.

Все это, свидетельствуя о важности разработки методики изучения грамматической синонимии на уроках, и обусловило выбор темы нашей диссертации.

Учитывая широту и многоплановость избранной темы, мы не ставили своей целью проверить эффективность отдельных дидактических приемов, видов упражнений, наглядных пособий и т. п. Такая работа была бы слишком громоздкой. Очевидно, каждый из этих вопросов может стать предметом отдельного исследования. В своей диссертации мы стремились выяснить, как влияет на ход и результаты учебного процесса теоретическое и практическое ознакомление с различными видами грамматических синонимов, осуществляемое на уроках всеми возможными способами, в единстве с достигнутым другими дидактическими целями. Наша задача заключалась в том, чтобы ответить на следующие вопросы:

1. Чем обусловлена необходимость работы с грамматическими синонимами?
2. На какие вопросы грамматической синонимии следует обратить самое большое внимание?
3. Доступен ли данный учебный материал для школьников средних классов?
4. Какое место должна занимать грамматическая синонимика в системе работы по изучению родного языка?
5. При каких условиях работа над грамматическими синонимами дает максимальный эффект?
6. Как отражается систематическая работа над грамматической синонимикой на глубине и устойчивости знаний и практических навыков школьников?

На основе современной педагогической психологии, дидактики и методики преподавания языка, личных наблюдений и высказываний других педагогов-практиков мы сделали следующие предварительные предположения, послужившие в ходе исследования рабочей гипотезой:

1. Явление грамматической синонимии доступно ученикам средних классов. Школьники в состоянии постепенно осознать как смысловые, так и стилистические особенности синонимических вариантов.

2. Ознакомление с грамматическими синонимами можно осуществлять в процессе освоения программного материала, оно не требует дополнительной затраты учебного времени.

3. Использование синонимических вариантов будет содействовать органическому соединению работы над грамматикой, правописанием и развитием речи школьников.

4. Работа с грамматическими синонимами поможет систематизировать знания, реализовать дидактический принцип преемственности и перспективности.

5. Следствием систематического сопоставления синонимических вариантов будет не только развитие речи, но и развитие мышления, а это положительно скажется на всех аспектах учебного процесса, в том числе и на уровне грамотности.

6. В ходе работы с грамматическими синонимами ученики приобретут навыки анализа явлений языка, обобщения фактов. Это станет надежной основой дальнейшего развития речи школьников во время обучения в старших классах.

В работе над диссертацией использованы следующие источники:

1. Труды классиков марксизма-ленинизма о закономерностях процесса познания, о языке и его роли в обществе.

2. Научная (лингвистическая, психологическая, методическая) литература, связанная с темой исследования.

3. Программы и учебники украинского языка.

4. Многолетние личные наблюдения за работой учителей и учащихся на уроках.

5. Опыт лучших учителей-словесников (по материалам методических совещаний и семинаров, а также педагогической периодики).

6. Материалы обсуждения проведенных нами открытых уроков и докладов, прочитанных на заседаниях методических объединений.

7. Рецензии и отзывы на наши статьи по теме исследования, опубликованные в газетах, журналах и методических сборниках.

8. Результаты анализа ученических письменных работ.

9. Анкеты, заполненные учителями и школьниками.

10. Результаты методического эксперимента.

Выдвигая тезис о необходимости изучения грамматической синонимии, мы исходили из результатов анализа структуры



ученической устной и письменной речи. Мы обобщили наблюдения над речью школьников, с которыми нам пришлось работать в Коропецкой и Струсовской школах-интернатах Тернопольской области с 1959 по 1968 год, а также проанализировали 644 творческие письменные работы из 12 V—VIII классов, в которых преподавали украинский язык другие учителя. Для получения более достоверных результатов работы были изыты из городских и сельских массовых школ и школ-интернатов разных областей — Тернопольской, Черновицкой, Ивано-Франковской, Черниговской.

Методика исследования предполагала проведение ряда лабораторных индивидуальных и групповых экспериментов, имеющих целью установить, доступны ли вопросы грамматической синонимии для учащихся V—VIII классов, определить условия эффективности использования синонимических конструкций. Экспериментальное изучение нескольких тем должно было показать влияние работы с грамматическими синонимами на уровень и устойчивость приобретенных школьниками знаний, умений и навыков. Эта работа проводилась нами в основном в Струсовской школе-интернате, частично в Струсовской средней и Варваринской восьмилетней школах Теребовлянского района в течение 1964—1965 и первого полугодия 1965—1966 учебного года.

После предварительного подтверждения положений рабочей гипотезы было организовано экспериментальное изучение всего программного материала в V—VI и VII—VIII классах, предусматривавшее самое детальное ознакомление учащихся с особенностями синонимических средств грамматики. Для большей убедительности и эффективности применяемых нами методов и приемов работа с грамматическими синонимами проходила в естественных условиях учебного процесса, входя органической составной частью как в отдельные уроки, так и в систему уроков в целом. Только таким способом проверки можно было доказать, что рекомендуемая методика не требует дополнительной затраты времени. Экспериментальное обучение проводилось диссертантом (с одним составом учащихся в V и VI классах в течение 1965—1966 и 1966—1967 учебных годов, с другим — в VII и VIII классах в то же время, с третьим — в V и VI классах в 1966—1967 и 1967—1968 учебных годах), а также другими учителями по его разработкам и рекомендациям: в Струсовской школе-интернате с одним составом учащихся в V, VI и VII классах (1965—1966, 1966—1967, 1967—1968 учебные годы), в Варва-

ринской восьмилетней школе с одним составом учащихся в VII и VIII классах (1965—1966 и 1966—1967 учебные годы). Контрольных классов было 5 (один состав учащихся в V—VI и четыре—в VII—VIII классах). С двумя из них занятия проводил диссертант, с тремя работали опытные учителя в Курниговской средней школе Черниговской и Великоклучевской средней школе Ивано-Франковской области. Работа велась на должном методическом уровне, с использованием лучших, проверенных практикой пособий<sup>1)</sup>, но без систематического использования синонимических средств грамматики. В ходе экспериментального обучения несколько раз были проведены письменные работы в экспериментальных и контрольных классах для сравнения количественных и качественных показателей усвоения программного материала.

Исследование завершено итоговим экспериментом, с помощью которого проверено эффективность экспериментального обучения, установлен уровень знаний, умений и навыков как на конец VIII класса, так и через длительное время после изучения программного материала по языку — в IV четверти IX класса. При этом экспериментальные классы сопоставлялись не только с контрольными, но и с группой девятиклассников, окончивших VIII класс в разных сельских и городских школах, показатели которой можно считать близкими к среднеобластным. Результаты экспериментов обобщены в 25 таблицах, включенных в текст диссертации.

Диссертация состоит, кроме введения и заключения, из трех глав: «Вопросы грамматической синонимии в лингвистической и методической литературе», «Дидактические основы работы над грамматическими синонимами», «Ход и результаты экспериментального обучения».

Во введении обоснован выбор темы, указаны задачи и описана методика исследования.

В первой главе проанализирована лингвистическая литература, посвященная грамматической синонимии. Несмотря на то, что синонимические выражения привлекали внимание многих дореволюционных русских и украинских лингвистов и методистов (М. В. Ломоносова, И. И. Срезневского, К. Д. Ушинского, А. А. Потебни, М. Осадцы, П. Дячана,

---

1) А. П. Медушевский. Уроки по украинскому языку в средней школе. Синтаксис, «Радянська школа», К., 1959; Преподавание фонетики и морфологии в восьмилетней школе, «Радянська школа», К., 1962. Уроки украинского языка в восьмилетней школе (V—VI классы) (под ред. А. М. Беляева, «Радянська школа», К., 1966).

В. Симовича и др.), по-настоящему они начали изучаться лишь в последние 3—4 десятилетия. В трудах Л. В. Щербы, А. М. Пешковского, А. Н. Гвоздева, М. К. Милых, В. П. Сухотина и др. собран богатый фактический материал, сделано много ценных наблюдений над синонимикой русского языка. Аналогичные явления украинского языка нашли отражение в работах И. Г. Чередниченко, А. С. Колодяжного, Б. Н. Кулика и А. Н. Масюкевича, В. С. Ващенко, А. П. Коваль, в некоторых статьях, опубликованных в журналах «Українська мова і література в школі» и «Мовознавство». Однако проблема грамматической синонимии окончательно не решена. Нет единства во взглядах на самую сущность явления, на его границы в сложной системе языка. Различные, иногда диаметрально противоположные ответы дают ученые на вопросы о том, чем определяется синонимичность грамматических единиц — общностью содержания или грамматического значения, целые конструкции или только части их выступают в роли синонимов, сходные или различные по структуре образования можно считать синонимичными, какую роль при установлении факта синонимичности следует отводить лексическому составу близких по содержанию конструкций. Одни исследователи (А. М. Пешковский, А. Н. Гвоздев) решающим считают содержание мысли, слишком расширяя тем самым рамки грамматической синонимии. Другие (например, И. И. Ковтунова), наоборот, требуя полного грамматического параллелизма, слишком сужают эти рамки. Факт возможной взаимозамены одни рассматривают как главный критерий синонимичности, другие — лишь как ее внешний показатель. Большинство авторов определяющим считают общность грамматического значения, но при этом остается не совсем ясным, что являют собой «оттенки грамматического значения», которыми синонимичные варианты отличаются друг от друга. Особенно это относится к синонимическим предложениям.

Анализ фактического материала убеждает в том, что односторонний подход к установлению синонимичности грамматических форм и конструкций неприемлем. Грамматическая синонимия — явление сложное. В синонимичные отношения могут вступать все грамматические единицы: морфемы, словоформы, члены предложения, словосочетания, простые и сложные предложения, а поэтому явление синонимии следует рассматривать на всех уровнях грамматической структуры. Все грамматические синонимы можно разделить на морфологические и синтаксические. Но и эти группы не од-

нородны. К первой относится синонимика и средств словообразования, и форм словоизменения. Ко второй принадлежат синонимические члены предложения, словосочетания и предложения. Мы пришли к выводу, что для определения синонимичности грамматических единиц необходимо учитывать их семантику, лексический или морфемный состав и грамматическую форму. Общность содержания является основой, позволяющей сопоставлять различные конструкции, устанавливать различия между ними в оттенках значения и стилистической окраске. Сопоставляемые грамматические единицы должны быть однородными по своему лексическому составу (полное лексическое тождество или словообразовательная общность всех знаменательных слов), иначе различия в значении будут обусловлены не только грамматической формой, но и лексическими компонентами конструкций.

При рассмотрении грамматических синонимов целесообразно различать конструкции, близкие по своей структуре, и разноструктурные образования, близкие по своим коммуникативным функциям. Синонимичность большей части конструкций является постоянной, но бывают случаи, когда она проявляется только под влиянием контекста. Учитывая это, следует различать системные и контекстуальные синонимы.

Сам факт наличия контекстуальных синонимов делает необходимым рассмотрение синонимических форм и конструкций не в изолированном виде, а в составе грамматических образований более высокого структурного уровня.

При изучении грамматических синонимов следует учитывать не только их смысловые, но и экспрессивно-эмоциональные оттенки, возможность употребления каждой конструкции в различных стилях литературного языка.

В той же главе рассмотрена методическая литература о работе с грамматическими синонимами. Хотя никто из авторов методических работ не отрицает того, что использование грамматических синонимов весьма полезно, хотя многие методисты (не только украинские, но и русские, и зарубежные) рекомендуют знакомить учащихся с отдельными или даже по возможности со всеми видами грамматических синонимов<sup>1)</sup>, методика такой работы в достаточной мере не разработана. Это относится даже к методике преподавания русского языка. В украинской методической литературе дан-

---

<sup>1)</sup> Л. П. Федоренко. Принципы и методы обучения русскому языку, «Просвещение», М., 1964, стр. 158.

ный вопрос затрагивается в нескольких трудах, лучшими из которых являются «Збірник вправ з стилістики» Б. Н. Кулика и А. Н. Масюкевича, «Уроки з української мови в середній школі» А. П. Медушевского. Но ни в одной из них нет целостной системы работы по изучению синонимических средств грамматики. «Збірник» не охватывает всех грамматических структур, «Уроки», предлагая как один из видов тренировочных упражнений синонимическую замену, не концентрируют внимания на цели замены, на смысловых и стилистических оттенках сопоставляемых конструкций. Все же и в теоретических трудах по методике преподавания украинского языка, и во многих статьях, освещающих передовой опыт работы учителей-словесников, можно встретить много ценных советов и рекомендаций. Но и они еще не находят широкого применения и проверки. Действующая программа не требует от учителя украинского языка рассмотрения на уроках различных грамматических средств выражения одной и той же мысли. Наоборот, в последние годы изъяты даже те немногие темы, при изучении которых предполагалось проведение такой работы (замена причастного и деепричастного оборотов придаточными предложениями, дополнение в активных и пассивных оборотах речи).

На основе обобщения высказанных в методической литературе мыслей и личных многолетних наблюдений автора написана вторая глава диссертации, в которой излагается система методов и приемов, используемых при изучении грамматической синонимии. Здесь раскрывается специфика такой работы, вытекающая из необходимости одновременно рассматривать два способа высказывания и при этом учитывать все черты, которые характеризуют обе конструкции с точки зрения и содержания, и формы. Сложность состоит в том, что дети чаще всего обращают внимание лишь на содержание, на предметно-логические связи между явлениями действительности. Чтобы избежать этого, необходимо систематически, сопоставляя синонимические конструкции, вычленять те признаки, которыми они отличаются друг от друга, добиваться их четкой дифференциации. Сопоставление необходимо дополнять стилистическим экспериментированием, заменой одной формы или конструкции другой и наблюдениями над частичным изменением смысла высказывания. Такой прием позволяет в процессе обучения опираться на «чутье языка», на речевые навыки школьников и в то же время развивать их.

В зависимости от характера синонимических вариантов можно применять разные способы сопоставления: одновременное для структурно однотипных и последовательное, перемежающееся для разноструктурных синонимов. Однако сложность материала и трудность конечной цели — привития практических навыков целесообразного использования грамматических средств — не позволяют ограничиться однократным сопоставлением. К одним и тем же синонимическим парам или рядам необходимо обращаться по несколько раз, постепенно расширяя сферу наблюдения (сначала рассматривать разницу в структуре и общность содержания, потом оттенки значения и, наконец, стилистические особенности). Во многих случаях обеспечить многократное сопоставление нетрудно. Например, синонимичные члены предложения и придаточные предложения могут быть сопоставлены при изучении простого предложения, предложения с обособленными членами, сложного предложения. В других случаях желательно пропедевтически ознакомить учащихся с синонимикой грамматических структур еще до изучения тех разделов программы, к которым принадлежат сопоставляемые варианты. Так, с синонимикой согласованных и несогласованных определений можно знакомить во время изучения чередования звуков в корнях (сільські вулиці — вулиці села, артисти з Праги — празькі артисти), с синонимикой личных и безличных предложений — при изучении падежей (град вибив посіви — градом вибило посіви; я хочу — мені хочеться) с тем, чтобы потом, в курсе синтаксиса, больше внимания уделить стилистическим особенностям каждой конструкции. Так же постепенно надо знакомить школьников и со сферой употребления отдельных грамматических форм (сначала уяснить, из каких источников взяты примеры, потом рассматривать их с точки зрения стилистической или эмоциональной окраски, делать выводы о том, с какой целью и в какой речевой ситуации может быть применена данная конструкция, и, наконец, прививать навыки ее сознательного употребления).

Дальше рассматривается вопрос о месте работы над грамматической синонимикой в учебном процессе. Иногда можно и надо посвятить рассмотрению синонимических конструкций отдельные уроки (например, при изучении тем «Бессоюзные сложные предложения», «Прямая и косвенная речь»). Но в большинстве случаев такой возможности (как, впрочем, и необходимости) нет. Рассмотрение синонимических форм и конструкций надо связывать с изучением теоре-

тического материала, с грамматическим разбором, с работой над орфографией, пунктуацией, интонацией. Иногда потребуются специальные объяснения, но чаще всего с особенностями синонимических вариантов школьники могут знакомиться в ходе выполнения упражнений. Синонимическую замену целесообразно применять при объяснении нового материала, конструируя те грамматические единицы, которые подлежат рассмотрению (например, заменяя придаточные предложения деепричастными оборотами при изучении деепричастий). Разноструктурные синонимические единицы полезно сопоставлять при итоговом повторении. Широко применяется сопоставление, стилистическое экспериментирование и замена при анализе стилистических ошибок. Все это позволяет применять грамматические синонимы на разных по своей учебной цели уроках. А если есть уверенность в том, что учебный материал усвоен хорошо, работу, требующую сопоставления синонимических конструкций, можно предложить и в качестве домашнего задания. Таким образом, изучение особенностей грамматических синонимов может стать неотъемлемой частью всей системы учебной работы по языку.

В диссертации подробно рассматриваются особенности практического ознакомления с синонимическими средствами грамматики на уроках развития речи, анализа письменных работ, на любом уроке, когда возникает необходимость объяснить непонятные для учеников грамматические формы и конструкции, встречающиеся в текстах упражнений, в художественных произведениях, в живой речи. Описывая способы сопоставления синонимических вариантов при первичном изучении нового материала, мы приводим примеры применения различных методов: объяснения учителя, эвристической беседы, самостоятельной работы с учебником, наблюдения над явлениями языка. При этом приводятся примерные разработки уроков, фрагменты с использованием того или иного приема.

В диссертации разработана система упражнений, предусматривающая постепенное усложнение дидактических заданий, постепенное углубление наблюдений над особенностями грамматических синонимов. Все виды упражнений разделены на три группы, качественно отличающиеся друг от друга характером учебных целей: упражнения без изменения текста, упражнения с видоизменением учебного материала, конструирование. К первой группе относим сравнитель-

ный грамматический разбор, интонационно-пунктуационный и орфоэпически-орфографический разбор синонимических вариантов, грамматико-стилистический разбор предложений и стилистическую оценку связного текста, нахождение синонимических ситуаций в тексте и подбор грамматических синонимов. Ко второй группе зачислены такие упражнения: введение в текст слов, данных в начальной форме (если нужная форма имеет синонимические варианты), замена одних конструкций другими, редактирование отдельных предложений или целых отрывков. Среди упражнений, связанных с конструированием грамматических единиц, отмечены: составление словосочетаний, распространение предложений (по смысловой модели или с помощью данных слов), составление предложений (с отдельных слов, на основе вопроса, картины, разговорной ситуации), переводы, составление сложных предложений или связного текста из данных простых предложений, составление стилистических этюдов, составление параллельных текстов с разной стилистической окраской. При описании каждого вида упражнений даются рекомендации о том, когда и как целесообразно его применять.

В ходе выполнения упражнений дидактический материал может восприниматься зрительно (творческое списывание) или на слух (разного рода творческие диктанты — выборочный, предупредительный, диктант-перевод, комментирование).

В заключение подчеркнута необходимость тщательного выбора источников дидактического материала, представляющих лучшие образцы разных стилей литературного языка. В частности, рекомендуется использовать стихотворные строчки, пословицы и подготовки как наиболее яркие примеры краткого и четкого изложения мысли. Живой интерес школьников вызывают упражнения, требующие восстановления деформированных стихотворных строф. Так, из предложений «Мир і щастя здобуваєм усім простим людям. Для всього світу ясно сяє світло ідей Леніна», проведя синонимические замены (дополнение с предлогом и без него, согласованное и несогласованное определение), учащиеся восстановят строфу народной песни:

Мир і щастя здобуваєм  
Для усіх простих людей.  
Всьому світу ясно сяє  
Світло ленінських ідей.



Такие упражнения являются важным средством активизации мыслительной деятельности школьников и повышения эффективности учебного процесса.

Значительное внимание уделено описанию различных статических и динамических наглядных пособий и способов их применения при изучении синонимических форм и конструкций. Среди них — схемы структуры синонимических единиц, таблицы, указывающие на смысловые различия синонимических элементов, накладные и разрезные таблицы, схемы-алгоритмы и другие. Некоторые из них (в частности, накладные и разрезные таблицы) нашей собственной конструкции. Описывается также применение простейших средств обратной связи (сигнальных карточек, перфокарты) для проверки навыков дифференцирования синонимических вариантов.

Все описанные здесь приемы и методы работы, упражнения и наглядные пособия были использованы при экспериментальном обучении, детальному описанию которого посвящена основная, третья глава диссертации.

В начале этой главы приведены результаты анализа устной и письменной речи школьников. В 200 экзаменационных сочинениях выпускников мы отметили 307 орфографических, 659 пунктуационных, 736 стилистических ошибок (в среднем соответственно 1,5; 3,3; 3,7 ошибки на одну работу). Среди последних значительную часть (35,3%) составляют грамматико-стилистические, вызванные непониманием или неумелым употреблением морфологических форм и синтаксических конструкций. Выписав из творческих работ учащихся разных классов 1000 такого рода ошибок, мы установили, что 21% из них связан с употреблением морфологических форм, 39,2% — с образованием и употреблением простых предложений, 4,1% — предложений с обособленными членами, 35,7% — сложных предложений и предложений с прямой речью. Примерно такое соотношение сохраняется с V по VIII класс и даже в старших классах. Очевидно, после рассмотрения на уроках определенных конструкций ученики чаще употребляют их, вследствие чего количество связанных с ними ошибок почти не изменяется. Незначительный процент неправильно построенных предложений с обособленными членами объясняется не лучшим усвоением, а более редким употреблением их. Если принимать во внимание не общее количество ошибок, а процент неправильно построенных среди всех употребленных конструкций, то именно для обособленных членов предложения он наиболее высок.

Дальше рассматриваются наиболее часто встречающиеся типы ошибок, вызванные неправильным образованием речевых единиц, смешиванием структурных особенностей и недостаточной дифференциацией синонимических форм и конструкций, а также вполне правильные с грамматической точки зрения, но двухсмысленные, неблагозвучные выражения или такие, что не соответствуют общей стилистической окраске высказывания. На основе анализа делается вывод о необходимости ознакомления учащихся с синонимическими средствами грамматики, особенно с синтаксическими синонимами, стилистические функции которых более дифференцированы.

К тому же выводу нельзя не прийти, проанализировав ученическую речь с точки зрения ее структуры. Она очень бедна, однообразна. Школьники используют ограниченное количество грамматических структур, выражают свои мысли преимущественно с помощью простых двухсоставных или сложносочиненных повествовательных предложений, в сложноподчиненных употребляют, иногда в ущерб точности высказывания, одни и те же союзы и союзные слова (який, коли, що), крайне редко встречаются вопросительные и восклицательные предложения, вводные слова и обращения, экспрессивные разновидности сказуемого. Отсюда однообразие и невыразительность ученической речи, неоднократно отмеченные в трудах методистов и психологов (М. А. Рыбниковой, И. О. Синицы, Л. Дубины, С. П. Иванова, И. Е. Богуславской и др.). Виной этому не только незнание определенных речевых средств, но и то, что ученики не понимают их специфики, их оттенков значения, не чувствуют необходимости искать самый лучший способ высказывания, считают любое приемлемое оформление мысли единственно возможным<sup>1)</sup>, не умеют осуществлять упреждающий анализ текста. В том, что многих недостатков можно избежать благодаря продуманной работе над выразительными средствами языка, убеждают приведенные данные сравнительного анализа языка сочинений восьмиклассников двух школ — Струсовской школы-интерната и Струсовской средней школы.

В следующем подразделе описана подготовка к экспериментальному обучению. Серией индивидуальных и групповых экспериментов были предварительно проверены положения рабочей гипотезы. Пятиклассникам предлагалось найти сло-

<sup>1)</sup> И. О. Синица. Психологія писемної мови учнів 5—8 класів. «Радянська школа», К., 1965, стр. 180.

восочетания, синонимичные к таким, как «вулиці Києва», «московські театри», «багаті наживалися», «бідняки голодували», «мені хочеться» и др. Правильные ответы составляли у сильных учеников 96%, у средних — 77%, у слабых — 40%. От шестиклассников в конце учебного года требовалось заменить придаточное определительное предложение причастным оборотом и беспредложные словосочетания предложными. С заданиями самостоятельно справились соответственно 69% и 88% учащихся. Как видим, большинство школьников без труда осознают синонимичность грамматических единиц. Так же было установлено, что многие ученики способны осознать разницу в оттенках значения (на примерах синонимии времен и наклонений, а также смыслового соответствия нескольких простых и одного сложного, повествовательного, вопросительного и восклицательного предложений), выбрать ту форму, которая точнее передает нужную мысль (единственное или множественное число существительного в примерах типа «Вони довго брели (сніг)», устранить ошибку, производя замену одной конструкции другой, синонимической («Шевченко зображує народ і як він бореться проти панів»). В этом им помогает природное чувство языка, опыт практического применения речевых средств.

Однако не у всех собственный опыт достаточно богат, а чувство языка развито. Этим и обусловлена необходимость соответствующих упражнений, благодаря которым синонимические отношения в системе грамматики стали бы понятными и доступными всем или почти всем школьникам. Лабораторные эксперименты были дополнены экспериментальным изучением отдельных тем в двух шестых классах. В классе «А» экспериментальная методика, предусматривавшая самое широкое использование синонимических конструкций, применялась при изучении темы «Причастие», в классе «Б» — темы «Деепричастие», после чего учащиеся обоих классов получили задание перефразировать сложноподчиненные предложения с придаточными определительными и причины и ответить на поставленные вопросы (допускающие употребление в ответе причастий и деепричастий). При перефразировке определительных предложений оказалось, что причастный оборот употребило 80% учащихся VI-A и 63% VI-B класса. Деепричастный оборот для замены предложений причины, наоборот, использовало больше учеников VI-B класса (85% против 72% в классе «А»). В количестве употребления причастий и деепричастий при ответе на вопросы существенной разницы не было. Это явилось еще одним подтверждением

того, что для развития практических навыков необходимы длительные упражнения. Так же была подтверждена и полезность пропедевтического ознакомления учащихся с синонимикой грамматических конструкций.

Отдельные вопросы, связанные с усвоением грамматических синонимов, излагались нами в докладах, прочитанных на кустовом и районном методических объединениях: 1. Некоторые средства активизации деятельности школьников. 2. Способы ликвидации пробелов в знаниях школьников по языку. 3. Эффективное средство развития речи. 4. Межпредметные связи в процессе работы по стилистике. 5. Организация подготовки восьмиклассников к выпускным экзаменам. 6. Самостоятельная работа учащихся при изучении нового материала.

Принципы организации работы над грамматическими синонимами были обсуждены словесниками Тереховлянского района при посещениях проведенных нами открытых уроков на следующие темы: 1. Полные и неполные предложения.

2. Чередование гласных в корнях слов. 3. Понятие о деепричастии и его роли в предложении. 4. Согласованное и несогласованное определение.

Выводы, сделанные на основе предварительных экспериментов, а также материалов обсуждения докладов и открытых уроков, были учтены при экспериментальном изучении всех тем школьного курса украинского языка.

В диссертации подробно описан весь ход экспериментального обучения, в процессе которого рассматривались самые различные виды грамматической синонимии и при изучении грамматического материала, и на уроках развития речи, и при повторении пройденного. Описывая изучение каждой темы, мы показываем, когда, как и с какой целью осуществлялось сопоставление грамматических синонимов, какие особенности синонимических конструкций были рассмотрены на том или ином уроке. Максимальное внимание обращалось, с одной стороны, на конструкции, в которых учащиеся наиболее часто допускают ошибки (обособленные члены предложения, косвенная речь), и, с другой стороны, на выразительные средства, почти отсутствующие в ученической речи (экспрессивные формы сказуемого, риторические вопросы, предложения с вводными словами и обращениями, бессоюзные сложные предложения). Таким образом, работа на-

правлялась и на предупреждение ошибок, и на обогащение структуры речи школьников.

Рассматривая синонимы, производя замены, анализируя параллельные варианты текста, школьники сопоставляли различные способы выражения мысли с точки зрения простоты, четкости, благозвучия фразы, учились оценивать стилистические достоинства речи, более внимательно присматривались к языку произведений признанных мастеров слова. Попутно они совершенствовали свои стилистические навыки, осознавали особенности применения речевых средств в зависимости от стиля, обстоятельств и цели высказывания.

В конце каждого года обучения проводились небольшие проверочные работы, результаты которых неизменно указывали на то, что в экспериментальных классах знания и практические навыки значительно выше. Так, например, в экспериментальном и контрольном классах перед изучением обособленных членов предложения мы провели письменную работу, в которую входили и диктант, и стилистические задания на редактирование и конструирование. В составе каждого предложения были обособленные члены. В экспериментальном классе процент правильного употребления при них знаков препинания составил 87, а в контрольном — лишь 69, правильно выполненные стилистические задания составили соответственно 86% и 54%. Здесь, несомненно, сказалось влияние систематического сопоставления синонимических вариантов и пропедевтического ознакомления с обособленными членами предложения.

После изучения темы та же работа была проведена вторично. Оказалось, что в контрольном классе количество пунктуационных ошибок уменьшилось на 22%, а в экспериментальном — на 57%.

В заключительной части третьей главы приведены статистически обработанные результаты серии итоговых экспериментов.

В конце учебного года ученики экспериментальных и контрольных VIII классов выполняли 4 стилистических задания: конструирование предложений из данных слов, редактирование предложения, распространение предложения конструкциями, образованными с данных слов, перефразировка предложения с исправлением стилистических погрешностей. По каждому заданию преимущество было на стороне экспериментальных классов (соответственно 81 и 52; 75 и 40; 90 и 78,4; 78,6 и 62 процента правильно построенных предложений). При выполнении всех заданий в эксперимен-

тальных классах 52 ученика допустили 31, а в контрольных классах 95 учеников — 196 пунктуационных ошибок (в среднем соответственно по 0,6 и 2 ошибки на ученика). Различным оказался и темп выполнения работы. Одно и то же задание (замена членов предложения придаточными предложениями) выполняли равносильные (у каждого оценка по языку — «4») группы девятиклассников из экспериментального и контрольного классов, а также новопривывшие в школу-интернат. Первые затратили на 25 предложений 21, вторые—39, третьи — 50 минут, причем стилистически правильных оказалось соответственно 23, 18 и 4 предложения. При нахождении и устранении стилистических недочетов в отдельных предложениях результаты оказались следующими: выпускники экспериментального VIII-А класса — 76,4%, контрольного VIII-Б — 58%, новопривывшие—56,5% правильных ответов.

Об устойчивости знаний, приобретенных в ходе экспериментального обучения, свидетельствует, в частности, такой эксперимент: пересказ одного и того же текста ученики двух классов выполняли дважды — в IV четверти 8 и IV четверти 10 класса. Количество ошибок, вызванных смешиванием синонимических конструкций, в классе «А» уменьшилось на 32%, а в классе «Б» увеличилось на 19 процентов. Причем самая большая разница была в количестве ошибок, допущенных школьниками, имеющими по языку оценку «3»: в VIII классе 15 и 19, в X—12 и 24 такие ошибки. Очевидно, даже слабые ученики экспериментального класса приобрели навыки анализа грамматической структуры предложений и продолжили повышать свою стилистическую грамотность, в то время как их товарищи постепенно забывали даже то, что усвоили в средних классах. Разница между сильными учениками обоих классов менее заметна. Она чувствуется лишь при выполнении более сложных заданий, например, при составлении двух стилистически разных вариантов текста.

Успех экспериментального обучения обусловлен тем, что его методика предполагала постоянную практическую направленность всего учебного процесса. Применение знаний и умений являлось не только конечным звеном усвоения, но и неотъемлемой частью всего обучения. Осознание роли определенной грамматической конструкции проходило в форме приобретения навыков ее употребления. Работа с грамматическими синонимами стимулировала активность мыслительной деятельности, вызывала большой интерес школьников. Сопоставляя синонимические единицы, школьники отмечали

в них сходство и различие, постоянно переходили от одной конструкции к другой, а это вызывало прямые и обратные ассоциации, способствовало формированию циклических связей — основы систематизации учебного материала. Положительно сказалось и то, что в ходе экспериментального обучения ученики все время выполняли разнообразные мыслительные операции. Они анализировали структуру грамматических единиц и связного текста, осуществляли синтез при конструировании, во время сопоставления абстрагировали те или иные черты синонимических конструкций, конкретизировали оттенки значений, постоянно сравнивали грамматические синонимы на основе их сходства или разницы между ними. Все это неминуемо вело к систематизации, к обобщению фактов и явлений языка, содействовало лучшему осознанию диалектической взаимосвязи между содержанием и формально-грамматическими средствами его выражения, стимулировало умственное развитие в процессе умственной деятельности.

На основе всего изложенного мы пришли к следующим выводам:

1. На уроках украинского языка необходимо знакомить учащихся с различными видами грамматических синонимов. Однако самого большого внимания требуют разноструктурные синтаксические синонимы, смешивание которых очень часто приводит к стилистическим ошибкам, и экспрессивно-эмоциональные средства, чрезвычайно редко встречающиеся в речи школьников.

2. В ходе обучения ученики должны осознать наличие синонимических форм и конструкций, понять их смысловые и стилистические особенности, научиться целесообразно использовать их в своей речи. Цель эта вполне достижима. Трудности, обусловленные сложностью материала и недостаточным речевым развитием школьников, можно преодолеть при условии систематической работы над грамматической синонимикой.

3. Вопросы грамматической синонимики можно заниматься на любом уроке, на любом этапе усвоения программного материала. Но такая работа не должна быть самоцелью. Ее необходимо соединять с решением других дидактических задач, и тогда она будет способствовать комплексному усвоению вопросов грамматики и стилистики, орфографии и орфоэпии, пунктуации и интонации, поможет каждый урок сделать уроком развития речи.

4. Использование грамматических синонимов может дать желательный эффект лишь при соблюдении определенных условий, важнейшие из которых следующие: 1) рассматривать синонимические формы и конструкции не изолировано, а в составе грамматических единиц более высокого уровня; 2) при сопоставлении особое внимание обращать на те черты, которыми синонимические конструкции отличаются друг от друга; 3) постоянно использовать наблюдения над живой речью, опираться на чувство языка и речевые навыки учеников; 4) к сопоставлению одних и тех же синонимов обращаться несколько раз, постепенно усложняя дидактические задания и углубляя анализ особенностей каждой конструкции.

5. Работа над грамматическими синонимами, содействуя установлению дидактических связей между отдельными уроками, темами и разделами школьного курса языка, может стать одним из средств реализации принципа преемственности и перспективности в обучении, систематизации приобретенных знаний. Вместе с тем она оживляет и разнообразит учебный процесс, активизирует мыслительную деятельность школьников.

6. Работа над грамматическими синонимами положительно сказывается прежде всего на развитии речи учащихся. Но, кроме того, требуя постоянного внимания к структуре синтаксических единиц, она способствует усвоению синтаксических связей, пунктуационных правил, следовательно, и повышению орфографической и пунктуационной грамотности.

7. В ходе работы над грамматическими синонимами школьники выполняют различные логические операции (сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение), а это обеспечивает не только усвоение суммы знаний, но и общее интеллектуальное развитие.

8. Работа над грамматическими синонимами полезна для всех, но в первую очередь она необходима более слабым школьникам, которым труднее дается усвоение закономерностей языка и практическое применение знаний.

9. Приобретенные в процессе работы над грамматическими синонимами практические навыки служат надежной основой для дальнейшего развития речи школьников во время обучения в старших классах.

10. Таким образом, использование грамматических синонимов является одним из средств повышения эффективности всего процесса изучения родного языка в средней школе.



**По теме диссертации опубликованы следующие работы:**

1. Изучение стилистических особенностей синтаксических конструкций (Сб. «Методика викладання української мови і літератури», Вып. II «Радянська школа», К., 1966).
2. Работа с синонимами («Українська мова і література в школі», № 3, 1967).
3. Значительный шаг вперед («Українська мова і література в школі», № 6, 1967).
4. Изучение имени существительного в связи с другими темами («Українська мова і література в школі», № 1, 1968).
5. Работа над грамматическими синонимами при итоговом повторении («Українська мова і література в школі», № 3, 1968).
6. Факультативные занятия по украинскому языку («Українська мова і література в школі», № 7, 1968).
7. Типы простых предложений и их стилистические функции («Українська мова і література в школі», № 11, 1968).
8. Использование грамматических синонимов — важный показатель культуры речи («Мовознавство», № 5, 1968).
9. Работа с грамматическими синонимами при изучении именных частей речи (Сб. «Методика викладання української мови і літератури», вып. III, «Радянська школа», К., 1968).
10. Методическая литература о работе с грамматическими синонимами (Сб. «Методика викладання української мови і літератури», вып. IV, «Радянська школа», К., 1969 (печатається)).
11. Наглядные пособия в работе над синонимами («Українська мова і література в школі», № 7, 1969).

**Частично использованы материалы диссертации и в таких статьях:**

1. Развитие письменной речи старшеклассников («Українська мова і література в школі», № 12, 1964).
2. Из опыта изучения газетных жанров («Українська мова і література в школі», № 10, 1965).
3. Общими усилиями, различными средствами («Українська мова і література в школі», № 5, 1966).
4. Технические средства во внеклассной работе («Українська мова і література в школі», № 8, 1967).
5. Конкурсные сочинения как вид внеклассной работы по развитию речи («Русский язык в школе», № 5, 1968).
6. Изучение порядка слов в простом предложении («Українська мова і література в школі», № 10, 1969).

---

БХ 14072. Подписано к печати 4. IX. 1969 г. Формат  $60 \times 84 \frac{1}{6}$ .  
Печатн. лист.  $1 \frac{3}{4}$ . Зак. 3521. Тираж 250.

---

Тернопольская областная типография, Куйбышева, 25.



