

Ш68

233P

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

А. С. ШЛАГАН

**Обособленные второстепенные члены
предложения в украинском языке
и методика изучения их
в восьмом классе**

Автореферат диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

НБ НПУ



100196870

Киев — 1962

Раздел «Обособленные второстепенные члены предложения» в школьном курсе синтаксиса занимает особое место. В процессе изучения его в 8-м классе завершается формирование у учащихся знаний синтаксиса и пунктуации, а также соответствующих практических умений и навыков устной и письменной речи.

Общезвестно, что преподавание данной темы и усвоение ее учащимися сопряжено с большими трудностями. Причины же, вызывающие их, методисты и учителя-практики почему-то относят главным образом за счет несовершенства методических приемов изучения ее в школе.

Частично это так. Однако наши исследования данного вопроса убеждают, что главные причины, которые, кстати сказать, обуславливают и несовершенство методических приемов, средств школьного изучения темы, надо усматривать в недостаточности или отсутствии разработки целого ряда очень важных вопросов преподавания языка в свете постановлений ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Об укреплении связи школы с жизнью» и Закона о школе. Нельзя успешно решить вопрос повышения эффективности преподавания любой, даже обычно нетрудной грамматической темы безотносительно к состоянию разработки краеугольных проблем методики языка в целом.

В практике преподавания материала об обособлении второстепенных членов предложения в 8-м классе наблюдаются такие недочеты:

а) предыдущие синтаксические темы изучаются вне всяких дидактических взаимосвязей с последующими, следовательно, нарушается принцип преемственности, в результате чего учащиеся подходят к изучению данной темы не подготовленными должным образом; б) недостаточно раскрывается смысловая и интонационная стороны обособления в их взаимной связи; в) усилия учащихся направляются главным образом на изучение правил пунктуации, регулирующих постановку запятых при обособленных конструкциях, но усвоение того или иного пунктуационного навыка учащимися относится только на момент изучения соответствующей темы, чем нарушается основная закономерность процесса его становления; г) несколько однообразны методические приемы

и средства изучения темы с бесценной индукцией даже в тех случаях, где она не оправдывается методически; д) недостаточно совершенна система тренировочных упражнений и письменных работ; последние часто ограничены только некоторыми видами диктантов; е) очень слабо увязывается изучение темы с задачами развития речи и литературным чтением, работа над грамматической стилистикой, в частности над синонимикой обособленных конструкций, ограничена заменой их соответствующими придаточными предложениями¹; ж) приемы работы, направленной на дифференцирование сходного грамматического материала при изучении темы настолько несовершенны, что она не дает вполне удовлетворительных результатов и пунктуационные ошибки в результате смешения учащимися обособленных и необособленных определений, обстоятельств остаются типичными.

Такое состояние преподавания данной темы в 8-м классе обусловлено тем, что не определен, по существу, дидактически оптимальный объем знаний по ней; методика и до настоящего времени не может предложить учителю практически рационального способа подготовки апперцепции, так как в науке, собственно говоря, не определено еще содержание данного понятия, а также не разработана система дидактических взаимосвязей между основными разделами грамматики и между отдельными темами внутри каждого из них, особенно в плане выяснения, в какие именно дидактические взаимосвязи можно приводить каждую изучаемую на том или ином уроке грамматическую тему и с какими именно ПОСЛЕДУЮЩИМИ ТЕМАМИ; учитель не вооружен практической разработкой вопроса о том, какими методическими путями можно предупреждать нарушение принципа преемственности в преподавании синтаксиса в 7-м и 8-м классах; не разрешен еще вопрос о взаимосвязях изучения грамматики с задачами развития речи, с литературным чтением; наконец, методика очень слабо учитывает данные психологических исследований процесса усвоения знаний по языку.

Необходимо также отметить, что создаются определенные трудности и сложностью материала об обособлении второстепенных членов предложения и состоянием разработки его в лингвистической литературе.

Вышеизложенным определяется выбор темы нашей диссертации, ее структура и содержание.

При написании диссертации использован такой фактический

¹ Кстати сказать, в программах по украинскому языку для 8-летних школ УССР и этот вид работы снят.

материал: 1) материалы обследования состояния преподавания украинского и русского языков в школах г. Мелитополя за последнее десятилетие, 2) опубликованные в журнале «Русский язык в школе» № 1 за 1957 год материалы обследования состояния грамотности учащихся пятнадцати седьмых классов школ г. Коломны; 3) материалы изучения опыта работы учителей украинского и русского языков школ г. Мелитополя — Мартыненко З. В., Главачко Б. С., Феденко М. А., Шушлявиной Л. Н., Яценко З. Д., Грицаненко С. С., Семенченко Н. А.; 4) данные сравнительного анализа 400 диктантов и 560 различных видов письменных работ учащихся 7-х и 8-х классов школ г. Мелитополя; 5) обсуждение поставленных в нашей диссертации задач на открытом партийном собрании, на педагогических советах и производственных совещаниях учителей СШ № 11 г. Мелитополя, на школьных методических объединениях и городской секции учителей-словесников, на областных педагогических чтениях при Запорожском ИУКУ; 6) данные анализа программ и учебников по языку и специальной методической и лингвистической литературы, отдельных психологических исследований процесса усвоения учащимися грамматики. Учтены также: а) многолетний личный опыт работы в школе, б) данные опытного изучения темы в школах г. Мелитополя в 1959/60 учебном году, в) рецензии на статьи, написанные нами на материалах диссертации и напечатанные в журналах «Русский язык в школе», «Українська мова в школі», «Радянська школа» за период с 1954 по 1961 год, в сборнике «З досвіду викладання української мови і літератури в середній школі», Киев, «Радянська школа», 1959.

В диссертации поставлены следующие задачи:

1. Кратко изложить историю разработки теории обособления в отечественном языкознании с тем, чтобы: а) установить основные противоречия и расхождения в трактовке отдельных ее вопросов дореволюционными и советскими авторами научных трудов и учебных пособий для высшей и средней школы, б) на основе анализа специальной литературы и фактов употребления обособления в украинском литературном языке рассмотреть значение, условия обособления второстепенных членов предложения, способы их выражения и классификацию применительно к потребностям практического изучения этого синтаксического явления в школе.

2. Дать теоретическое обоснование и практическую разработку рациональной методики изучения темы в 8-м классе, охватив при этом по возможности круг тех частных и общеметодических вопросов, которые мы изложили выше.

Диссертация состоит из «Введения» (стр. 2—9) и двух частей — лингвистической (10—109 стр.) и методической (110—358 стр.). В конце работы дана библиография (350—376 стр.).

В первом разделе лингвистической части — «Вопрос об обособлении второстепенных членов предложения в теоретических работах по синтаксису и учебниках» (стр. 10—54) — автор показывает, что научная разработка вопроса тесно связана с историей развития отечественного языкознания. Однако отдельные вопросы теории обособления, созданной в свое время А. М. Пешковским, получают различное толкование в теоретических трудах дореволюционных и советских авторов, а также в пособиях для высшей и средней школы. Так, например, различную трактовку получает вопрос о приложении и его связях с определяемым словом. Традиционная грамматика рассматривает приложение как разновидность определения, выраженного существительным, согласованным с определяемым словом. В трудах отдельных лингвистов понятие о приложении расширяется вплоть до включения в него конструкций различного морфологического выражения, поясняющих, уточняющих любой член предложения (Д. Н. О.-Куликовский, А. Г. Руднев, И. М. Воскресенский и др.)

Наблюдаются существенные разногласия и в трактовке вопроса о членах предложения, имеющих дополнительное уточняющее значение, а также присоединяющихся словами **ОСОБЕННО**, **В ТОМ ЧИСЛЕ**, **ДАЖЕ** и др.

Излишне доказывать, что все это создает определенные затруднения в изучении обособления и в средней школе, и в вузе.

Мы вполне разделяем мнение, что в классификации языковых явлений необходимо учитывать потребности высшей и средней школы¹.

Во втором разделе лингвистической части — «Значения, основные условия обособления второстепенных членов предложения и грамматические способы их выражения» (стр. 55—109) — диссертант делает попытку внести некоторые уточнения в трактовку указанных в заглавии вопросов и попутно — отдельные коррективы в классификацию обособленных членов предложения с учетом потребностей практического изучения их в средней школе.

Исходя из анализа фактического материала, устанавливается, что обособление второстепенных членов предложения — явление многозначное. Однако значения, возникающие в результате обо-

¹ А. П. Медушевский. Уроки української мови в середній школі. Синтаксис, «Радянська школа», 1959, стр. 29.

особления того или иного второстепенного члена предложения, являются дополнительными, следовательно, вторичными, насланающимися на первичные — атрибутивные, объективные или обстоятельственные отношения. С этой точки зрения стремления выделить второстепенные члены предложения с дополнительным уточняющим значением в особую синтаксическую категорию (так называемые «уточняющие члены предложения») нельзя считать достаточно научно обоснованными. С дополнительным уточняющим значением могут выступать обособленные согласованные и несогласованные определения («А дівчину ту, другу, очима обдавав» — Гоголь), приложения («Вийняла яечко якесь позолочене, сестричці маленькій, Парасі, дає...» — Тесленко), обстоятельства («Раніше, воюючи вкупі з Брянським, він якимсь мале задумувався над смислом своєї діяльності» — Гончар), дополнения («Четвертою, після пролетарського театру, йшла справа про нормування праці підлітків» — Смолч), но не теряют своих первичных смысловых и грамматических связей. Недостаточно убедительные и основания для расширения понятия о приложении: основным значением его остается значение определительное, для него характерна непосредственная связь с определяемыми словами.

Исходя из вышесказанных соображений и потребностей всестороннего изучения обособленных членов предложения, на наш взгляд, практически целесообразно дать такую классификацию конструкциям со словами **ОСОБЕННО, В ТОМ ЧИСЛЕ, ДАЖЕ, НАПРИМЕР:** считать их обособленными дополнениями, если они относятся в предложении к дополнениям и отвечают на вопросы косвенных падежей с оттенком дополнительного значения (включения, выделения и проч.), дополнительными подлежащими, если эти члены, связываясь по смыслу и с подлежащим, отвечают на вопрос прямого падежа с оттенками таких же дополнительных значений, но также не имеющие атрибутивных связей («Довідавшись з роману «Як гартувалася сталь» про любимі книги Корчагіна, Олег прочитав їх всі, в тому числі і книгу «Овод» — Е. Кошевая).

Нам кажется, что раздел об обособлении в школьном курсе синтаксиса необходимо пополнить сведениями о дополнительном подлежащем и дополнительном сказуемом. Дать ему наименование: «Обособленные члены предложения». Объем знаний по данной теме в ее школьном изучении целесообразно несколько расширить: усилить внимание учащихся к смысловой и интонационной стороне обособления, шире представить структурные типы и синонимичку обособленных конструкций в целом. При уст. яз. со-

вершенства методики изучения темы дополнительного времени на это не потребуется, польза же — безусловна.

Первый раздел методической части диссертации — «Из истории вопроса» (стр. 110—159) — посвящен обозрению истории разработки методики изучения обособленных конструкций в средней школе, начиная со второй половины 19-го столетия и до наших дней.

На основании анализа учебно-методической литературы диссертант устанавливает, что школьная трактовка грамматической природы конструкций, которые в настоящее время относятся к обособленным второстепенным членам предложения, и приемы изучения их в каждый конкретный исторический период определялись господствующим в методике лингвистическим направлением. В период господства логической грамматики (А. Х. Востоков, Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский и др.) эти конструкции рассматривались как «сокращенные» придаточные предложения, следовательно, изучались одновременно с соответствующими полными придаточными предложениями, дедуктивным методом. Когда в методике языка господствующие позиции закрепила за собой формальная грамматика, все внимание учащихся в процессе наблюдений фиксировалось на внешнеграмматических приметах обособления, но в отрыве от его значения. Тема изучалась в 6-м классе. На первый план выдвигалась интонационная сторона обособленных слов и их морфологическая классификация.

Метод наблюдений разработан до тонкости в книге А. М. Пешковского «Наш язык». Однако, возведенный в ранг универсального, он оказался практически мало эффективным. Интонационная основа изучения пунктуации, как справедливо заметил проф. С. Х. Чавдаров, приводила к субъективизму в расстановке знаков препинания и, естественно, — к низкой пунктуационной грамотности учащихся¹.

В конце 30-х и в начале 40-х годов появляются первые попытки разработать методику преподавания обособленных второстепенных членов предложения в средней школе с позиций советского языкознания и марксистской педагогики². Однако авторы

¹ С. Х. Чавдаров, Методика викладання української мови в середній школі, «Радянська школа», 1946, стор. 33.

² В. М. Березин, Обособленные приложения («Русский язык в школе», 1937, № 6); Обособленные дополнения и обстоятельства («Русский язык в школе», 1937, № 6); Г. Г. Поляровська, Вивчення синтаксису простого речення в середній школі, «Радянська школа», К., 1941; С. М. Каянцук, Вивчення відокремлених другорядних членів речення в середній школі, «Радянська школа», К., 1939.

вышедших работ не были свободны от влияния господствовавших тогда школьных традиций, и верные в своей основе установки остались декларативными во многих отношениях. В данных здесь образцах уроков работа сводится главным образом к изучению правил обособления без достаточного внимания к самой сущности этого явления. Несколькими более совершенными методическими разработками С. М. Каноки, однако и она не свободна от влияния тенденции словесных методов преподавания.

Значительным шагом вперед в разработке методики преподавания данной темы явились работы таких видных ученых-методистов, как Н. Н. Прокопович, Г. П. Фирсов, А. П. Медушевский, учителей-практиков — А. В. Алмазовой, К. А. Ремизовой и др.¹, вышедших в 50-х годах. Положительную роль сыграла и научная разработка многих важных вопросов преподавания синтаксиса и пунктуации². Однако общим недостатком методики языка в целом в 50-х годах явилось то, что она слишком слабо учитывала данные психологических исследований процесса усвоения учащимися знаний по грамматике, недостаточно или совсем не уделяла внимания разработке отдельных принципиально важных, во многих отношениях РЕШАЮЩЕГО ЗНАЧЕНИЯ вопросов методики грамматики и правописания: повышение эффективности способов дифференцирования сходного грамматического материала, определение рационального пути подготовки учащихся к изучению нового материала, системы дидактических взаимосвязей между разделами и темами грамматики; пути предупреждения возможностей нарушения принципа преемственности в преподавании синтаксиса в 7-м и 8-м классах, в частности — материала об обособлении второстепенных членов предложения; изучение основных закономерностей процесса становления пунктуационных навыков и др. От решения этих вопросов во многом зависит разработка рациональной методики изучения и темы «Обособленные второстепенные члены предложения».

Во втором разделе методической части нашего исследования — «Объем знаний по теме и сумма практических умений и навыков, которые вырабатываются у учащихся в процессе изуче-

¹ Сборник «Методические разработки по русскому языку для 5—7 классов средней школы», Учпедгиз, 1956, стр. 469—496; Г. П. Фирсов, Обособленные второстепенные члены предложения, Учпедгиз, 1956; А. П. Медушевский, Уроки украинської мови в середній школі, Синтаксис, «Радянська школа», 1959, стр. 237—272; Е. Ф. Лоссавио, Изучение обособленных определений и приложений, журн. «Русский язык в школе», 1953, № 1.

² Сборник «Опыт преподавания русского языка в 5—7 классах». Под редакцией проф. И. В. Устинова, Учпедгиз, 1956.

ния ее» (стр. 164 – 181) — делается попытка решить следующие вопросы: а) определить оптимальный объем знаний по данной теме, б) установить, какие именно ПЕРЕХОДНЫЕ (ПРОМЕЖУТОЧНЫЕ) практические умения и навыки необходимо вырабатывать при изучении обособления каждого вида второстепенных членов предложения с тем, чтобы добиться ПРОЧНОГО УСВОЕНИЯ учащимися ОКОНЧАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ.

В решении вопроса об объеме знаний мы исходим из образовательно-воспитательных задач изучения темы и возрастных особенностей учащихся 8-го класса. Учитывается также специфичность данного синтаксического явления и сложность тех практических умений и навыков, которые должны быть усвоены восьмиклассниками. Как показывает опыт, правильное решение вопроса имеет решающее значение для разработки максимально эффективной системы тренировочных упражнений и видов письменных работ в связи с изучением данной темы.

Объем знаний по каждой подтеме должен быть оптимален, обеспечивающий научность изложения темы урока, достаточно глубокое понимание учащимися изучаемого явления, создающий прочный теоретический фундамент для выработки у учащихся соответствующих практических умений и навыков.

Большое значение имеет, как показывают наши многолетние наблюдения, четкое определение суммы ПРОМЕЖУТОЧНЫХ и окончательных практических умений и навыков, которые должны вырабатываться у учащихся на каждом уроке изучения данной темы. Необходимо заметить, что этот вопрос в методике должным образом не разработан, а поэтому в практике преподавания синтаксиса и пунктуации выработка тех и других не разграничивается, часто закономерности процесса их становления нарушаются.

Необходимость в решении этого вопроса диктуется также тем, что в учебниках объем знаний по теме ограничивается перечнем пунктуационных правил-условий обособления. В методических разработках темы нет единства взглядов на этот важный вопрос.

Для примера покажем объем знаний и сумму умений и навыков по подтеме «Обособление определений».

А. Основные сведения, усваиваемые учениками на уроке в момент изложения темы:

1. Обязательное обособление определений: а) распространенных, стоящих после определяемого слова, б) нераспространенных однородных постпозитивных, в случаях наличия перед определяемым словом другого определения, в) относящихся к личным ме-

стоимениям. Значение обособления определений. Понятие о причастном обороте.

2. Необязательное обособление определений: а) препозитивных, б) нераспространенных однородных, стоящих после существительного, перед которым нет другого определения.

3. Интонационная и смысловая близость обособленных определений к соответствующим придаточным предложениям.

Б. Дополнительный материал, усваиваемый учащимися практически во время закрепления темы и на специальных уроках грамматико-стилистических упражнений:

1. Расширение сведений о синонимике обособленных определительных конструкций: обособленное определение — придаточное предложение — деепричастная конструкция — однородное сказуемое — простое предложение, входящее в состав сложносочиненного.

2. Конкретизация значений обособления определений: дополнительное сообщение, усиление атрибутивного значения, дополнительные обстоятельственные и уточняющие значения.

В. Сведения из пунктуации: условия обособления, постановка запятой при обособленных определениях.

Выработка практических умений и навыков:

А. Окончательных: 1) умения свободно пользоваться обособленными определениями практически, 2) постановка знаков препинания при обособленных определениях.

Б. Переходящих (промежуточных): воспринимать интонационные типы обособления на слух и схватывать значение обособления, определять морфологическое выражение определений, границы распространения обособленной конструкции, условия обособления; составлять предложения с обособленными определениями, подбирать синонимичные, определять их структурные различия, стилистические особенности.

В таком плане дано определение объема знаний и суммы практических умений и навыков по всем остальным подтемам.

В третьем разделе второй части диссертации — «Рациональные приемы изучения темы и система тренировочных упражнений и письменных работ для выработки у учащихся соответствующих практических умений и навыков» (182—238 стр.) — дается научное обоснование рациональных приемов изучения темы, системы тренировочных упражнений и письменных работ.

Чтобы педагогический процесс на уроках грамматики проходил в оптимальном темпе, достаточно активно и эффективно, необходимо правильно сочетать все наиболее рациональные приемы работы, учитывая то, в какой мере они соответствуют специфике

темы урока, сложности изучаемого материала и целевым указаниям, каждого конкретного этапа усвоения его учащимися, принципу преемственности, а также насколько они позволяют правильно сочетать изучение темы с задачами развития речи. В подборе приемов работы на уроке очень важно учитывать и такой фактор, как личный опыт учащихся — СТЕПЕНЬ И ХАРАКТЕР ИХ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ К ИЗУЧЕНИЮ НОВОГО МАТЕРИАЛА.

Наиболее рациональными приемами изучения данной темы будут: а) сопоставление, б) грамматический разбор текста; в) наблюдения над интонацией обособления, г) наглядность, д) работа с учебником, е) беседа.

Исходя из данных анализа специальной методической и психологической литературы, опытного изучения темы в школах г. Мелитополя, автор диссертации предлагает некоторые поправки и уточнения в практику применения указанных приемов.

1. При изучении обособленных конструкций могут быть эффективными оба способа сопоставления — одновременное и последовательное. Выбор способа и отбор фактов для сопоставления определяется спецификой материала, изучаемого на каждом конкретном уроке. Мы не разделяем мнения о том, что способ одновременного сопоставления трудно применим в преподавании синтаксиса в связи с тем, что будто бы очень трудно подбирать соответствующий материал¹. Если приводить в ДИДАКТИЧЕСКИЕ, а не только фактические, взаимосвязи изучаемый на уроке материал и не только, как это рекомендуется методикой, со старым, но также и С ПОСЛЕДУЮЩИМ, то подбор материала особой трудности не составит. Но вопрос этот необходимо еще разработать и вооружить учителя соответствующими рекомендациями.

Сопоставление синтаксических структур при изучении обособления не должно носить формальный характер и сводиться к обычному созерцанию внешних признаков сопоставляемых явлений, без достаточного раскрытия их сущности.

К сожалению, в практике преподавания это требование не всегда выполняется.

Особое значение приобретает прием сопоставления с целью дифференцирования сводного грамматического материала. Однако в методике этот вопрос изучен недостаточно, и практика преподавания, а также некоторые методические исследования сви-

¹ Г. И. Блинов, Сопоставление при обучении пунктуации, АПН РСФСР, 1959, стр. 30—45.

детельствуют, что применение рекомендованных психологами способов одновременного и последовательного сопоставления с целью дифференцирования сходного грамматического материала и предупреждения возможностей смещения его учащимися еще не дает вполне удовлетворительных результатов¹. Многолетнее практическое изучение этого вопроса в процессе преподавания синтаксиса украинского и русского языков в школах г. Мелитополя привело нас к выводам, что решающим фактором здесь выступает, собственно, не столько сам способ сопоставления, сколько равномерная прочность сопоставляемых агентов. Опытное изучение вопроса показало, что причины смещения учащимися, например, обычных и уточняющих обстоятельств после изучения последних объясняются тем, что их признаки в момент самого сопоставления не одинаково прочны в сознании детей, а навыки различать обычные и уточняющие обстоятельства очень сложные и, естественно, за один урок выработать их достаточно прочно невозможно. Наш коллективный опыт подсказал такое решение вопроса: понимание учащимися признаков сопоставляемых явлений необходимо упрочивать ПОСТЕПЕННО, В ХОДЕ СИСТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ, и, следовательно, сопоставление при изучении второго явления будет ПОСЛЕДНИМ, ЗАВЕРШАЮЩИМ ЕЕ ЭТАПОМ. При таком условии можно добиться вполне удовлетворительных результатов.

Покажем это на примере работы учителей М. А. Феденко (СШ № 11), Н. А. Гармаш (СШ № 10). В двух седьмых классах СШ № 11 учителя М. А. Феденко и Л. Н. Шушляпина к работе на дифференциацию простых предложений с распространенными однородными членами и предложений союзных сложносочиненных в момент изучения последних готовили учащихся заблаговременно и в определенной системе (при изучении типов простых предложений и однородных членов предложения). После изучения сложносочиненного предложения был дан диктант. В 50 работах учащихся этих классов было обнаружено только 5 ошибок в результате смещения конструкций (в трех работах). В параллельных классах, где дифференциация проводилась только при изучении сложносочиненных предложений и без подготовительной работы, в 53 работах учащихся таких ошибок обнаружено 18.

К дифференциации обычных и уточняющих обстоятельств в момент изучения последних учащиеся седьмых классов СШ № 11

¹ См., например, в брошюре Г. И. Блинова, «Сопоставления при изучении пунктуации», АПН РСФСР, 1959, стр. 38, 39, 46.

(учительница М. А. Феденко) и СШ № 10 (учит. Н. А. Гармаш) готовились постепенно: изучая придаточные предложения места и времени, обособление определений и предложений. После изучения обособленных уточняющих обстоятельств был проведен диктант. В 72 работах этих учащихся обнаружено всего 6 ошибок на смешенные обстоятельства, а в 20 работах 7-го класса СШ № 10, где подготовка не проводилась, таких ошибок обнаружено 8.

2. Синтаксический разбор текста при изучении обособленных членов очень полезно сочетать с элементами смыслового, интонационного и стилистического. И обстоятельно в сравнительном плане. Следовательно, в сочетании с работой, направленной на развитие речи.

3. Наблюдения над интонацией обособления должны увязываться со смысловым анализом предложений. Этот прием должен быть составным элементом всех видов тренировочных упражнений и обучающих письменных работ. Превалировать должно выразительное прочитывание предложений: выработка слуховых качеств у учащихся требует длительной тренировки.

4. Наиболее эффективным видом наглядности является прием графических обозначений в процессе разбора предложений. Но он требует унификации и большого опыта, тренировки учащихся.

5. Система тренировочных упражнений и письменных работ должна полностью соответствовать специфике данной темы, целевым установкам ее изучения и основным закономерностям процесса становления соответствующих практических умений и пунктуационных навыков.

Следовательно, она должна отражать в себе такие задания: а) закрепление и упрочение синтаксических и пунктуационных знаний по данной теме, б) систематическое упрочение промежуточных умений и навыков как основу для выработки у учащихся окончательных речевых умений и пунктуационных навыков, в) сочетание изучения темы с задачами развития речи, с литературным чтением.

Опыт показывает, что наиболее рациональной можно считать такую систему упражнений и письменных работ:

1. Выразительное чтение предложений с обособленными конструкциями или устное определение их ритмомелодии.

2. Грамматический разбор (сравнительный) с элементами смыслового, интонационного, пунктуационного и стилистического.

3. Упражнения творческого характера: а) самостоятельное распространение в данных учителем предложениях определений,

приложений, обстоятельств различного морфологического выражения; б) вставка в предложение обособленных конструкций; в) самостоятельное упорядочение расположения слов в предложении; г) работа над синтаксической синонимией: замена однородных сказуемых в простом предложении или простого предложения в сложносочиненном обособленной конструкцией, однородных дополнений — обособленными предложными конструкциями, стяжение нескольких простых предложений в одно с обособленным второстепенным членом, замена придаточных предложений обособленными конструкциями, одной обособленной конструкции — другой, по много морфологического выражения; д) осложнение данных учителем предложений обособленными приложениями (работа на обогащение лексики); е) составление предложений с данными учителем обстоятельственными или определительными конструкциями; ж) составление предложений по мотивам картины; з) устный ответ предложением с обособленным второстепенным членом на поставленный учителем вопрос (в связи с литературным чтением); и) составление деловых бумаг: объявление, акт, автобиография, расписка и пр.

Задания к перечисленным видам упражнений должны быть КОМПЛЕКСНЫМИ. Одно какое-либо ведущее должно осложняться ОПРЕДЕЛЕННЫМ КОМПЛЕКСОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ. Это требование повышает эффективность упражнений и дает значительную экономию времени.

Упражнения творческого порядка являются подготовительным этапом к письменным работам обучающего и контрольного характера, которые даются и на уроках языка, и на уроках литературного чтения: небольшие описания, пересказы, письменные ответы на поставленный вопрос по литературе, миниатюрные рассказы, характеристика литературного персонажа, различные виды диктанта.

Обучающего характера письменные работы также сопровождаются дополнительными грамматико-стилистическими заданиями.

Четвертый раздел второй части диссертации — «Подготовка апперцепции» (стр. 238—283) — охватывает круг исключительной важности вопросов, которые в методической литературе или недостаточно или же совсем не разработаны.

Общезвестно, что очень многое в педагогическом процессе на уроках языка находится в прямой зависимости от степени теоретической и практической подготовленности учащихся к работе на всех этапах усвоения нового материала и выработки у них (учащихся) соответствующих практических умений и навыков. Одна-

ко нужно сказать, что в разработке вопроса о повторении «не для того, чтобы повторить забытое, но для того, чтобы этим старым прочнее укрепить новое»¹ методика ограничивается пока что только общими положениями и отдельными примерами². Этим и объясняется тот факт, что в практике преподавания, как справедливо утверждает учительница СШ № 644 г. Москвы А. С. Хазанова, принцип преемственности «не всегда выполняется»³. Кроме того, самое решение этого вопроса методика пытается найти главным образом только в направлении, обусловленном концентричностью самой программы — между начальными и средними классами⁴. Но также необходимо определить пути, предупреждающие нарушение принципа преемственности преподавания грамматического материала и внутри второго звена — в 5—8 классах!

Этот вопрос в своем решении связан с целым рядом других, на наш взгляд, не разработанных в методике совершенно или же затронутых только частично.

Методика предлагает учителю два способа «мобилизации» (иногда употребляют термин «актуализация») старых знаний на уроке — непосредственно перед изложением и в процессе самого изложения новой темы⁵. Но только словесное воспроизведение старых знаний методически и психологически недостаточно, так как при таком условии нарушается взаимодействие между первой и второй сигнальной системой в процессе усвоения новых знаний. Второй способ практически неприменим из-за отсутствия времени на уроке для этой цели.

Многолетнее изучение этой важной проблемы и поиски путей удовлетворительного практического решения ее привели нас к мысли, что в этом отношении она тесно соприкасается с таким неразработанным в методике вопросом, как установление **ДИ-ДАКТИЧЕСКИХ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ** между разделами и темами грамматики. И не только в плане взаимосвязей изучаемого на уроке нового материала со старым, но в одинаковой степени и

¹ К. Д. Ушинский, Человек как предмет воспитания, изд. 13, 1913, стр. 237.

² Н. С. Поздняков, Методика русского языка, Учпедгиз, 1948 стр. 22, 23. «Методика викладання української мови в середній школі». За редакцією проф. С. Х. Чавдарова і кандидата філологічних наук В. І. М а с а л ь с ь к о г о, К., 1954, стр. 57, 58; А. В. Хлебникова, Система повторения грамматики в 5—7 классах, Учпедгиз, 1956, стр. 19—25, 46—62.

³ «Русский язык в школе», 1958, № 5, стр. 69—73.

⁴ Сб. «Преемственность преподавания русского языка в начальной и средней школе», Учпедгиз, 1960.

⁵ Д. Н. Богоявленский, Психология усвоения орфографии, АПН РСФСР, 1957, стр. 298, 299.

С ПОСЛЕДУЮЩИМ. Вот в чем секрет решения проблемы. При таком условии станет возможным определить, какие именно старые знания, умения и навыки необходимо поднять и упрочить для успешного изучения того или иного нового материала по всему курсу грамматики, каким способом и при прохождении каких именно грамматических тем. Таким образом, встает вопрос о практической сложном способе ПЕРСПЕКТИВНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ КАЖДОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ТЕМЫ. Оно предполагает необходимость разработки цельной СИСТЕМЫ ПРЕДВАРИТЕЛЬНОЙ ВСЕСТОРОННЕЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ КАЖДОЙ ПОСЛЕДУЮЩЕЙ НОВОЙ ТЕМЫ И ВЫРАБОТКИ У НИХ СООТВЕТСТВУЮЩИХ ПРАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В СТРОГОМ СООТВЕТСТВИИ С ОСНОВНЫМИ ЗАКОНОМЕРНОСТЯМИ ПРОЦЕССА ИХ СТАНОВЛЕНИЯ.

Наш коллективный опыт практического изучения этих вопросов приводит к убеждению, что удовлетворительная разработка их — ключ к решению многих частных вопросов методики языка: максимальное повышение эффективности приемов сопоставления с целью дифференцирования сходного грамматического материала, рациональные изменения в структуре урока, повышение его эффективности в целом, дальнейшее совершенствование системы тренировочных упражнений, следовательно, практической части учебника по грамматике и другие.

В данном разделе в общих чертах изложен вопрос о предварительной подготовке учащихся к изучению синтаксиса в процессе изучения морфологии, к отдельным темам при прохождении синтаксиса простого предложения и подробно — к изучению материала об обособлении второстепенных членов предложения во время усвоения сложноподчиненных предложений.

Систематическая предварительная подготовка учащихся к изучению нового материала, следовательно, перспективное преподавание грамматики, основывается на принципе преемственности и дидактических взаимосвязях новой темы с предыдущим и последующим грамматическим материалом. Объем и задачи преподавательской работы определяются спецификой темы, к усвоению которой учащиеся готовятся заранее, целевыми установками ее изучения, а также сложностью соответствующих практических умений и навыков и закономерностями процесса их становления, наконец, тем, в какие именно дидактические взаимосвязи можно приводить ее с той предыдущей темой, при изучении которой эти задачи выполняются.

При изучении сложноподчиненных предложений представляет-

ся возможность систематически упрочивать сведения об обособлении причастных и деепричастных оборотов, а также соответственные практические умения и навыки, полученные учащимися в 6-м классе, о составе простого предложения. Но, кроме этого, нужно учитывать и то обстоятельство, что, раскрывая понятие о том или ином виде придаточных предложений, учитель вынужден прибегать к приему сопоставления различных синонимических конструкций — придаточного предложения, простого с обособленным и необособленным второстепенным членом. Это, с одной стороны, дает возможность расширить представления учащихся о синонимике придаточных предложений, а с другой — практически ознакомить их с различными интонационными и синтаксическими типами обособления второстепенных членов, научить делать замену придаточных предложений обособленными и необособленными конструкциями, практически устанавливать отличия тех и других (например, при изучении придаточных уступительных возможна работа на сопоставление значения, синтаксического построения, интонационного и пунктуационного оформления, наконец, стилистического совершенства таких синонимических структур: «Сікач, хоч має чималу вагу і короткі ноги, дуже прудко бігає» (О. Вишня). — «Сікач має чималу вагу і короткі ноги, але дуже прудко бігає». — «Маючи чималу вагу і короткі ноги, сікач дуже прудко бігає». — «Важкий, з короткими ногами, сікач дуже прудко бігає»).

Кроме того, нужно иметь в виду следующее обстоятельство. Каждый пунктуационный навык возникает в результате длительного процесса выработки у учащихся определенного комплекса промежуточных умений и навыков. При этом прослеживается такая закономерность: все навыки и умения, входящие в комплекс промежуточных, должны быть равномерными в отношении прочности их выработки. Достаточно невротной выработки одного или двух каких-либо навыков, чтобы окончательный пунктуационный навык был непрочным. Доминирующее положение среди остальных одного какого-либо навыка приводит к смещению грамматических фактов, к досадным пунктуационным ошибкам. С этой точки зрения также становится необходимым упражнения учащегося в определении отношения интонации к пунктуации в сложноподчиненных предложениях, систематический сравнительный интонационно-пунктуационный и синтаксический анализ синонимических предложений, длительная тренировка учащихся в определении границ синтаксических единиц, стоящих в середине предложения, на основе установления смыслово-синтаксических связей между словами в предложении и т. д.

При изучении бессоюзных сложных предложений в этом отношении полезно сосредоточить внимание учащихся на зависимости интонационного и пунктуационного оформления предложения от смысла высказывания, упрочить у учащихся умение определять различные интонационные типы на слух.

Пятый раздел методической части диссертации — «Из опыта изучения обособления второстепенных членов предложения в школах г. Мелитополя» (стр. 284—351) — содержит описание многолетней работы группы мелитопольских учителей-словесников, направленной на усовершенствование методики преподавания этого сложного раздела в курсе школьного синтаксиса. Здесь же дана разработка 17 уроков, по которой проводилось заключительное опытное изучение темы в четырех седьмых классах СШ № 10 и № 11 учителями М. А. Феденко и Н. А. Гармаш в 1959/60 учебному году.

Наши многолетние коллективные наблюдения и заключительное опытное изучение темы в 1959/60 учебном году подтверждают выдвинутые в диссертации положения о решающем значении разработки системы дидактических взаимосвязей между разделами и темами грамматики по схеме: ИЗУЧЕННЫЙ РАНЕЕ — ИЗУЧАЕМЫЙ НА КАЖДОМ ДАННОМ УРОКЕ — ПОСЛЕДУЮЩИЙ МАТЕРИАЛ, об эффективности системы ПРЕДВАРИТЕЛЬНОЙ ВСЕСТОРОННЕЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К УСВОЕНИЮ КАЖДОЙ ПОСЛЕДУЮЩЕЙ НОВОЙ ТЕМЫ, о необходимости: а) правильной увязки и сочетания разных сторон работы по языку в 5—8 классах изучения грамматики с задачами литературного чтения, б) широкого использования данных психологических исследований в решении методических проблем, в) определения дидактически оптимального объема знаний по теме и суммы соответствующих умений и навыков. Подтверждается также целесообразность внесенных нами поправок и дополнений в методические приемы изучения темы и эффективность предложенной системы тренировочных упражнений и видов письменных работ.

Нам удалось в экспериментальных классах добиться таких результатов, которые в несколько раз превышают показатели степени усвоения темы учащимися контрольного класса. Проведенные письменные работы свидетельствуют о том, что изученные обособленные конструкции прочно вошли в письменную речь учащихся, значительно повысилась ее синтаксическая и стилистическая грамотность.

В заключении — «Общие выводы и предложения» (стр. 352—358а) — автор резюмирует основные положения диссертации

и вносит некоторые конструктивные предложения, касающиеся методики языка в целом, а также вопроса усовершенствования учебника и программы для 5--8 классов.

1. Необходимо на основе данных лингвистики, педагогики, педагогической психологии и методики разработать систему дидактических взаимосвязей между разделами и темами грамматики, исходя из этого наметить рациональные пути систематической предварительной подготовки учащихся к усвоению каждой последующей темы по всему курсу грамматики для 5--8 классов.

2. Предварительная подготовка должна включать и задачи своевременного предупреждения отрицательного влияния старых знаний на образование новых и возможностей смешения учащимися сходного грамматического материала. Но для этого необходимо, учитывая данные специальных психологических исследований, установить, какие именно грамматические факты смешиваются учащимися и причины этого явления в каждом конкретном случае.

3. Обеспечить учителя конкретной разработкой вопроса практически рационального сочетания изучения грамматики и правописания с задачами развития речи и литературным чтением.

4. Изучение закономерностей процесса становления пунктуационных навыков пролило бы свет на то, в каком направлении необходимо дальнейшее усовершенствование системы тренировочных упражнений по синтаксису и пунктуации.

5. Теоретические сведения об обособлении второстепенных членов предложения, равно как и других разделов школьного синтаксиса, должны быть поданы в дидактически оптимальном объеме. Он должен обеспечивать достаточно глубокое понимание учащимися изучаемого явления и прочную основу для выработки у них соответствующих практических умений и навыков.

6. Система тренировочных упражнений в учебнике должна последовательно отражать в себе задачи систематической предварительной подготовки учащихся к изучению каждой последующей темы или раздела грамматики. Без этого условия невозможно практически осуществлять предложенный способ подготовки апперцепции, перспективного изучения грамматики в 5--8 классах.

7. Единственный путь разгрузки программы по языку без сокращения ее объема — максимальное усовершенствование методики языка в целом.

8. Это, как свидетельствует наше исследование, обеспечивает максимальную экономию времени, создает предпосылки для внесения некоторых рациональных изменений в программу по языку для 5--8 классов:

А. Количество часов, отведенных программой для изучения синтаксиса, сократить на 20—30 процентов, изъять часы, отведенные на специальное повторение в начале каждого года обучения, более рационально использовать часы для развития связной речи. Все это даст около 50 часов высвобожденного времени.

Б. Из них 15 часов необходимо добавить на изучение фонетики, 35 — на морфологию, в том числе на состав слова — 10 часов. Соответственно внести изменения в объем знаний по данным разделам программы. Опыт убеждает, что достаточно глубокое изучение фонетики и состава слова — залог прочности орфографических навыков у учащихся.

На материалах диссертации написаны и напечатаны такие работы:

1. «Деякі види повторення на уроках граматики», журнал «Українська мова в школі», 1953, № 6.

2. «Вивчення прикладки в 6—7 класах», журнал «Українська мова в школі», 1954, № 5.

3. «Підготування учнів до вивчення синтаксису під час опрацювання морфології», журнал «Українська мова в школі», 1959, № 1.

4. «О подготовке учащихся к усвоению синтаксиса в процессе изучения морфологии» (на материале русского языка), журнал «Русский язык в школе», 1960, № 4.

5. «Систематична попередня підготовка учнів до вивчення синтаксису», журнал «Українська мова в школі», 1961, № 5.

6. «Вивчення відокремлених другорядних членів речення в середній школі», сборник «З досвіду викладання української мови і літератури в середній школі», издательство «Радянська школа», К., 1959.

7. «До питання активізації процесу засвоєння знань», журнал «Радянська школа», 1960, № 2.

БФ 16965. Печ. лист. 125. Ф-т 60×84¹/₁₆. Подписано к печати 21.IV 1962 г.
Заказ 435. Тираж 150

Типография при Киевском государственном пединституте им. Горького,
ул. Франко, 44.