

P83

123/—

КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ИНСТИТУТ им. А. М. ГОРЬКОГО

НБ НПУ

імені М.П. Драгоманова



100313767

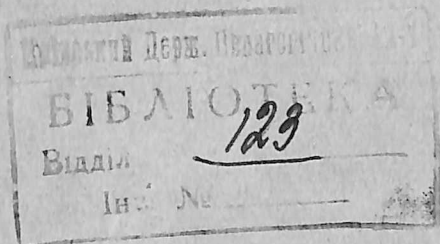
На правах рукописи

И. М. РУДЧЕНКО

**Об усвоении фонетических  
и грамматических понятий учениками  
младших классов средней школы**

А в т о р е ф е р а т

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук (по психологии)



Фундаментальний фонд

1954 г.

1923. грам.

В данной работе автор ставил перед собой следующие задачи:  
1. Проанализировать вопрос о значении четкого сознательного различения звуков родного языка при усвоении младшими школьниками фонетических и грамматических понятий.

2. Осветить важнейшие аналитические и синтетические процессы, наблюдающиеся у младших школьников при усвоении ими грамматических понятий, а именно: а) Процесс расчленения в сознании разных значений слова; б) процесс узнавания разных грамматических значений слова при помощи вспомогательных средств, например, логических вопросов и пр. в) процесс осознания отвлеченных значений грамматических понятий и взаимоотношений между грамматическими понятиями.

Методологической основой работы явилось учение И. В. Сталина о языке. Анализ фактического материала производился в свете учения И. П. Павлова о высшей нервной деятельности. Фактический материал автором был собран двумя способами: Во-первых, автор обобщил свой многолетний опыт учительской деятельности, в том числе опыт обучения грамоте и преподавания русского и украинского языка. Во-вторых, автор провел ряд специальных уроков во всех начальных классах. На этих уроках проводились специально подобранные упражнения. Эти уроки явились естественным экспериментом по теме работы.

Кроме материала, собранного автором, в диссертации использован отраженный в нашей литературе опыт работы других учителей и научных работников.

Сознательное усвоение звукового строя родной речи по отношению к усвоению грамматического строя языка имеет подчиненное значение, но усвоение детьми звукового и грамматического строя языка тесно взаимосвязано. Еще И. М. Сеченов обратил внимание на особое значение слухового ощущения речи. Он писал: «Слуховые ощущения имеют перед другими то важное преимущество, что они уже в раннем детстве ассоциируются самым тесным образом с мышечными — в груди, гортани, языке и губах, т. е. с ощущениями при собственном разговоре».<sup>1</sup> То, что слуховые ощущения звуков речи ассоциируются с мышечными ощущениями имеет очень важное значение. Известно, что по учению И. П. Павлова кинестетические сигналы в кору больших полушарий мозга служат образованию связей во второй сигнальной системе.

<sup>1</sup> И. М. Сеченов, Избр. философ. и психол. произв. ОГИЗ, 1947, стр. 142.

Речевая функция слухового анализатора не ограничивается дифференциацией звукоощущений речи. Она служит накоплению тонкорасчлененных звукопредставлений из родной речи. Она также связана с процессом отвлечения и обобщения признаков некоторых языковых понятий. Процесс отвлечения и обобщения появляется в деятельности звукоанализа-синтеза речи еще до школы. В период же изучения грамоты, а потом грамматики, процесс отвлечения и обобщения существенных свойств звуков речи является очень важным процессом. Абстрагирование существенных свойств и признаков основных звуков и звуковых элементов слов и последующее обобщение их с помощью названий букв и некоторых слов (ударение, слог, и т. п.) есть процесс первичного формирования абстрактных языковых понятий. Этот процесс активизируется в период обучения детей грамоте. Вот основные моменты этого процесса:

#### 1. Момент простого расчленения слов на звуки.

Когда мы говорим, то органы речи совершают непрерывную работу. Группы слов, словосочетания и отдельные слова звучат как одно сложное комплексное звучание. Следовательно, и со стороны кинэстезирующих органов речи, и со стороны слухового ощущения речи в мозг посылаются комплексные раздражители. При этом, всякий раз, когда мы должны произнести отдельную фонему или слово, наши органы речи выводятся из покоя в положение готовности произношения, через какое-то мгновение происходит действие речи и звучание, после чего органы речи вновь приходят в состояние покоя.

Подготовка к произношению, акт произношения и приведение органов произношения в состояние покоя (хотя бы на миг) наблюдаются и тогда, когда произносится сложный и длинный звуковой комплекс, и тогда, когда произносятся короткие и простые звуки. С другой стороны, как известно, выделенный из слов звук несколько отличается от его звучания в слове, когда он звучит в сочетании с другими звуками. Отличается также и кинэстезия произношения отдельного звука от кинэстезии произношения этого же звука в сочетании с другими звуками слова.

Важность осознанного расчленения слова на звуки в устной речи не так ярко выступает, как при чтении и письме. Более того, нередко наблюдается, что неграмотный не умеет разделять фразу на отдельные слова, а слова на звуки. То же наблюдается и у детей до обучения их грамоте.

В период правильно поставленного обучения детей грамоте, а затем грамматике происходят сложные процессы дифференциации звукового состава речи. Одновременно, в единстве с этим, происходит дифференциация и кинэстезии речи. В этих процессах происходят не только дробление звуковых и кинэстезических элементов звучащей речи, а и качественные изменения. Важнейшим из ка-

чественных новообразований в этом процессе есть абстрагирование и обобщение основных свойств звуков слова, ударений в слове и пр. На этой основе детьми усваиваются коренные признаки ряда фонетических понятий.

Как осуществляется это практически?

В практике обучения грамоте мы производили вначале расчленение слова на его основные звуки. Протяжно произнося звуки, например, слов ууус, ууум, дети фиксировали при этом свое сознание на звуках У, С; У, М. Эти упражнения помогали детям интонировать те или иные звуки слова и, следовательно, лучше их слышать. Но эти упражнения были недостаточными, когда ставилась задача обратить внимание детей на кинэстетические особенности тех или иных звуков слова.

2. Следующим шагом в анализе звучащего слова было полное расчленение слова на его основные звуки. Признаком полного расчленения должно быть появление нового качества в кинэстезии слова. В этом случае три положения органов произношения, которые бывают необходимы в момент произношения целого слова, должны обнаружиться при произношении уже каждого из отдельных звуков слова. Следовательно, для каждого звука слова вырабатывалась своя, теперь новая, кинэстетия. Например: у, с; у, м.

3. Момент полного выделения звуков из слов являлся следующим шагом в звуковом анализе слова. Ему предшествовали уже описанные упражнения на подчеркивание тех или иных звуков в слове. При помощи этих упражнений в сознании детей закреплялись представления, в которых отражались основные свойства каждого звука, как они проявляются в звучащем слове. Если после этих упражнений какой-либо звук слова произносился отдельно, т. е. полностью выделялся из слова, то, несмотря на неизбежные в таких случаях изменения в кинэстезии и звуковой окраске, дети сохраняли представление об основных качествах этого звука в слове.

Выделение из слова того или иного звука, в результате которого звук сохраняет в сознании свои свойства, характеризующие его в звучащем слове, — это очень важный момент в дифференциации звуков слова. На основе достигнутых успехов в такой дифференциации звуков слова происходит и более сознательный синтез звуков в любых новых словах. Необходимо воспитывать у детей уже в начале их обучения в школе высшие формы синтеза звуков речи, в которых отражены процессы абстрагирования и обобщения. Последнее выражается в том, что ученик учится сознательно читать и писать на основе усвоенного значения каждой буквы, на основе усвоенных понятий о звуковом составе слова. В высших формах синтеза звуков речи осознаются все фонемы, их твердость или мягкость, осознается ударение в слове. Осознание же всех этих звуковых элементов слова без усвоения соответствующих этим элемен-

там понятий не происходит. Мы уже останавливались на том, что процесс звуко различения речи, возникший в практике дошкольной устной речи, это низший тип звуко различения. Высшим звуко различием есть то, что связано с участием абстрагирования и обобщения существенных свойств звуков речи. То же необходимо сказать и о высшем синтезе звуков речи. Этот синтез является высшим потому, что его основой является усвоение ряда фонетических понятий.

Школьный слуховой анализ и синтез слова, если обучение проводится правильно, неразрывно связан с процессом отвлечения и обобщения. На этой почве ученик овладевает многими новыми понятиями: звук, буква, ударение и т. п. Важное значение в этом анализе и синтезе имеет речевой слух. При помощи слуха контролируется существенный признак ударения, мягкости согласных, звучание той или иной буквы при ее назывании в слове. Слуховой анализ различных звуковых особенностей слова входит в теснейшую связь с сущностью ряда новых для ребенка понятий.

В школе уже в первые месяцы обучения новичков слово становится предметом работы школьника. К. Д. Ушинский говорил, что еще в добукарном периоде обучения детей учитель должен стремиться переключить работу с предмета, вещи, признака, действия, которые изучаются в беседе учителя с детьми, на названия, на слова этих предметов, признаков и пр. При этом пополняется и запас слов, которыми дети пользуются. Необходимо постоянно и всемерно воспитывать у детей стремление изучать звуковой и грамматический строй слов и усвоенные знания применять практически. Важно воспитывать у детей привычку прислушиваться к произношению и присматриваться к написаниям. Очень важно также воспитывать у детей привычку проверять свои написания, применяя грамматические знания. Известно, что нередко учащиеся, не имея такой привычки, на вопросы по грамматике отвечают хорошо, а в своих свободных написаниях допускают много грамматических ошибок. Анализ этих ошибок может помочь вскрыть их причины.

Наши наблюдения и проведенный специальный опыт показали, что учащиеся подопытных I и II классов допускали много случаев объединения нескольких слов в одно слово. У них часто встречались такие написания, как «ананолі», «ум'якомуліжечку», «прозернятку», «бувсобака» и т. п. (Эти написания взяты из диктанта на украинском языке). Наблюдались также рядом с объединениями слов разрывы слов. Здесь встречались такие написания, как «с коро», «от лучка» и т. п. (Этот тип ошибок чаще наблюдался у трехклассников).

Часто встречающееся в написаниях учеников I и II класса неправильное объединение слов, а в написаниях учеников III класса

дробление слов влечет за собой ошибки, которые говорят о непонимании детьми границ употребляемых слов. При этом, когда ученики I и II класса чаще объединяют, а ученики III класса разрывают слова, то это имеет разные причины. В первом случае проявляется отрицательное влияние привычек устной речи, усвоенных еще до школы. Ребенок речевые элементы привыкает соединять так, как они слышатся. А известно, что так называемые «тесные группы слов» и словосочетания звучат слитно. Они так и усваиваются ребенком. Как всякая привычка, эти привычки долго могут сохраняться и в речи школьников. Во втором случае нарушений нормальных границ слова, когда оно разрывается на части и так записывается, мы видим стремление ученика бороться со своей привычкой объединять слова: Но это стремление, если оно не связано с необходимыми знаниями, приводит к тому, что ученик вместо одного ошибок допускает другие ошибки. В этот момент нужна особо внимательная помощь ученикам со стороны учителя. Раз ученик борется со своей старой привычкой и, следовательно, у него происходит ломка устаревших динамических стереотипов, необходимо помочь ученику заложить прочное основание новых привычек, новых динамических стереотипов. Таким основанием должны быть грамматические знания, в том числе усвоенные грамматические понятия.

Одним из важнейших грамматических понятий, над которыми, согласно программы, работают ученики II, III и IV классов, является понятие «корень слова».

Сознательное отношение ученика к слову проявляется в дифференциации смыслового и грамматического значения слова, в улавливании разных оттенков этих значений. Без сознательной дифференциации разных значений слова ученик не сможет усвоить грамматических понятий.

Вопрос о дифференциации в сознании школьников разных значений слова мы рассмотрели в двух главных отношениях:

1. В отношении признаков корня слова и словообразования.
2. В отношении частей речи и словоизменения.

Для изучения особенностей тех средств, при помощи которых ученики II, III и IV классов находят корни слов, мы провели в конце учебного года специальные упражнения в одной из школ.

Материалы опыта, проведенного во II классе, показали, что почти все ученики II класса, желая найти корни в словах, сравнивали внешний вид этих слов и подчеркивали как корни слов те их части или буквы, которые повторялись в нескольких словах. В тех случаях, где подряд стояли однородные слова с одинаковыми корнями, дети правильно их подчеркивали. Но если эти же слова входили в предложения с разнородными словами, дети не могли правильно выполнять упражнения. Ученики II класса плохо различа-

ли существенные признаки корня слова, если это слово не было поставлено рядом с другим однокоренным словом. В разнородной структуре слов ученик II класса не производил отвлеченных операций выделения корня и переходил на примитивную зрительно-слуховую схему подыскивания совпадающих букв. В однородной же структуре слов ученик II класса, сравнивая слова, производил простейшую операцию по выделению корня слова.

В III классе наблюдалось совершенствование применяемых детьми операций. Корень слов здесь в отдельных случаях осознавался и тогда, когда структура данной группы слов была разнородной. При этом ученик мысленно создавал себе структуру из нескольких однокоренных слов, чтобы при ее помощи узнать корень данного слова.

Умение мысленно подыскивать однокоренные слова, производить сравнение этих слов с данным в упражнении словом, является важным моментом на пути усвоения понятия корень слова, поэтому учителю III класса необходимо организовать большое количество упражнений своих учеников на подыскивание однокоренных слов и на последующее выделение из этих слов корней. В результате таких упражнений ученики приобретают навыки быстро находить корень слов в доступных случаях еще в III классе. Но если учитель, недооценивая этой работы, не закрепляет упражнениями умения учеников сравнивать однокоренные слова и выделять этим способом корень слова, то это сильно задерживает переход учеников к более совершенному способу нахождения корня слова способом грамматического анализа слова.

В IV подопытном классе значительная часть учеников показала умение находить корень слова способом грамматического анализа этого слова. Эти ученики освободились от чисто наглядных и примитивных средств, с помощью которых ученики II класса находили корни слов. Ученики IV класса, чтобы найти корень слова, производили анализ строения этого слова, находили при этом и другие части слова. Обнаружив соотношение в разных частях слова, дети правильно подчеркивали корни слова. В этом случае ученики находили корни слов при посредстве их внутренних отвлеченных признаков. (Отвлеченные признаки корня слова выражаются его отношениями к другим частям слова).

В условиях правильного обучения все ученики IV класса способны овладеть главными отвлеченными признаками понятия «Корень слова». Тем самым это понятие в сознании учеников IV кл. превращается в отвлеченное научно-грамматическое понятие. Дальнейшее осознание различных видов корневых признаков происходит в средних классах в связи с изучением этимологии слова, формы и значения различных суффиксов и т. п. В этом случае осознание понятия «корень слова» ставится в зависимость от

осознания сложных отношений в системе многих грамматических явлений.

В изучении грамматического понятия «корень слова» у младших школьников обнаружилась три последовательных этапа: а) Подготовительный этап, который характеризуется наглядностью тех средств, при помощи которых дети изучают понятие. Этот период в основном совпадает с обучением детей во II кл. б) Этап, на котором узнается корень отдельных слов при помощи мысленного подбора учениками однокоренных слов и сравнения их (III класс), в) Этап, на котором узнается корень слова способом грамматического анализа строения этого слова (IV класс).

В процессе обучения в начальной школе дети могут успешно усваивать основные признаки и основное содержание понятия «корень слова» и могут научиться понимать взаимоотношения между разными частями слова.

В начальных классах школы преподается элементарный курс грамматики, но в этот курс включены все основные понятия грамматической системы, особенно морфологии. В III и IV классах дети изучают понятия о частях речи, о склонении и спряжении, понятия о грамматическом роде, числе, падеже, времени; о предложении, о членах предложения, о подлежащем, сказуемом, определении и т. д. Большинство из этих понятий имеет несложные определения. Объяснение этих определений, а также примеры и упражнения, обычно употребляемые учителями во время объяснения, в большинстве случаев обеспечивают удовлетворительное усвоение содержания конкретного урока. Дети без особого труда заучивают определения, скажем, имени существительного или подлежащего, запоминают к ним грамматические вопросы, приводят примеры. Но это заучивание грамматического материала нередко проводится без достаточного понимания детьми заучиваемого материала.

**В работе по изучению системы грамматических понятий самым трудным, а вместе с тем и важным является усвоение отношений и связей между ними.**

Конкретное слово и конкретное предложение являются объективными носителями иногда многих грамматических значений и отношений. Конкретное слово в предложении является и частью речи с определенной грамматической формой числа, рода, падежа и т. п. и членом предложения, связанным с другим членом предложения. Взаимосвязь разных значений слова и его отношений бывает наиболее трудной частью работы учеников начальных классов. Она вместе с этим является и наиболее важной частью работы учащихся, направленной на изучение грамматических понятий. Важность изучения связей между понятиями отмечал В. И. Ленин. Он говорил: «Человеческие понятия не неподвижны, а вечно движутся, переходят друг в друга, переливаются одно в дру-



гое, без этого они не отражают живой жизни. Анализ понятий, изучение их, «искусство оперировать с ними» (Энгельс), требуют всегда изучения движения понятий, их связи, их взаимопереходов». <sup>1</sup>

При изучении разных значений конкретного слова в конкретном предложении в практике учебных занятий в начальной школе могут возникнуть следующие вопросы: 1) Какое смысловое значение этого слова? 2) Самостоятельное это слово или служебное? 3) Какая это часть речи? 4) Изменяемое или не изменяемое это слово? 5) В каком числе, роде, падеже и т. п. стоит? 6) Каким членом предложения оно является в данном случае? 7) К какому слову в этом предложении данное слово относится? 8) Каким грамматическим способом оно связано с другим словом в предложении? 9) Какое в слове окончание, основа, корень? 10) Как произносится и пишется данное слово?

Изучая разные значения слова, в том числе грамматические значения, ученики овладевают признаками этих значений и разными вспомогательными средствами для узнавания некоторых грамматических значений слова. Среди признаков того или иного значения слова и среди вспомогательных средств для узнавания значений слова в практике первоначального изучения грамматики следует выделить следующее: 1) Общее значение слова, как признак, например той или иной части речи; 2) логический вопрос или личное местоимение, играющие роль индикаторов смысловых и грамматических значений слова; 3) морфологический признак грамматических значений слова; 4) синтаксическую роль слова в предложении.

Автор данной работы провел ряд специальных занятий с учениками младших классов с целью изучения тех средств, которыми пользуются младшие школьники в анализе-синтезе смысловых и грамматических значений слов. В содержание занятий автора в младших классах входили разные упражнения грамматического типа и упражнения на отвлечение и обобщение смысловых признаков предметных понятий. Характер упражнений был того типа, какой применяется в разных видах грамматического анализа и синтеза в школе. Автора при этом интересовали такие вопросы: 1) При помощи каких признаков слова или при помощи каких вспомогательных средств младшие школьники узнают грамматические значения слова? 2) Какие из признаков слов в результате отвлечения и обобщения могут войти в состав существенных признаков изучаемых грамматических понятий и какие их взаимоотношения усваиваются младшими школьниками?

Полученный автором опытный материал показал, что младшие школьники в разных случаях пользовались такими средствами

<sup>1</sup> Ленин, Философские тетради, ОГИЗ, 1947 г. стр. 237.

опознания смысловых и грамматических значений слова: 1) Общим смыслом предложения, по которому ученики выясняли точное значение некоторых слов и в связи с этим выясняли роль этих слов в предложении; 2) Родовым признаком слова-понятия. Этот признак служил выяснению смыслового значения слова, а через него и грамматического значения. 3) Видовым признаком слова-понятия. В этих случаях проявилось умение называть видовые различительные признаки слов-понятий одновременно с названием родовых признаков. 4) Часто пользовались логическими вопросами и личными местоимениями, как индикаторами грамматических значений слова. 5) В ряде случаев значение слова выясняли по его синтаксической роли в предложении. 6) Широко применяли в III и IV кл. признак, заключенный в морфологических особенностях слова, особенно окончания. 7) в III и IV кл. грамматическое значение слова часто определялось при помощи ряда усвоенных грамматических понятий, само слово подвергалось при этом всестороннему грамматическому анализу.

Таким образом, подопытные ученики младших классов показали, что они начали овладевать всей необходимой системой средств и признаков, при помощи которых осознаются разные значения слов. При этом такое средство, как значение всего предложения, было самым доступным. Далее, умение пользоваться видовыми и родовыми признаками значений слов говорит о том, что школьник пользуется операциями отвлечения и обобщения, которые необходимы для усвоения понятий. Наши опыты показали, что даже ученики первого класса часто пользовались этими умениями в простейшем виде. Вместе с этим выяснилось, что многие ученики даже IV класса плохо связывали родовой и видовой признак и плохо ориентировались в ряду из трех и четырех звеньев видо-родовой цепи понятий. Все это говорило о недостатках в работе учителей, которые слабо готовили своих учеников к усвоению системы грамматических понятий. Особый интерес представлял материал об усвоении младшими школьниками логических вопросов и личных местоимений, как индикаторов грамматических значений слова. При помощи логических вопросов и личных местоимений ученик осознает очень много отношений данного слова к разным грамматическим понятиям и грамматическим связям. Логические вопросы, употребляемые учениками в начальной школе при изучении грамматики, являются своеобразным средством для перехода от практического усвоения многих грамматических связей в устной речи к осмысленному усвоению их при изучении грамматики.

Проведенные автором опыты в III и IV классах начальной школы показали, что ученики, не владеющие умением ставить нужные логические вопросы к слову, не различали также и смысловых оттенков слова и его грамматических значений. При этом обнару-

жились, что дети путали прямое и косвенное направление логических вопросов. Следовательно, важнейшим моментом здесь являлось осознание нужных для данного случая взаимоотношений разных слов и соответствующих логических вопросов. Логические вопросы, в большинстве, являются вспомогательным способом для опосредствования отношения конкретного слова к понятию «имя существительное», «глагол», «подлежащее» и т. п. Но каждое из этих понятий имеет свои существенные признаки. Они имеют свои определения, в которых представлены коренные признаки этих понятий. Наряду с этим, в начальной школе такие понятия, как понятия всех падежей, рода, числа и проч. не имеют определений, а узнаются по логическим вопросам и по форме окончания слов. В этом случае удельный вес логических вопросов повышается не только потому, что понятия не имеют в этом периоде обучения своих определений (определения даются значительно позже, на высших ступенях изучения грамматики). В этих случаях значение логических вопросов очень велико потому, что практически это единственное на данном этапе обучения средство, при помощи которого младшие школьники могут определять содержание грамматических понятий о падеже, лице и пр. Процессы абстрагирования и обобщения признаков падежей совершаются вначале только при посредстве логических вопросов. **Ряд сложных отношений между действующим лицом и предметом**, название которого склоняется, **упрощается** делается более доступным благодаря педагогическим грамматическим вопросам. Усвоение школьником сложных отношений, выраженных падежами, облегчается при помощи связи между грамматической формой слова и логическим вопросом.

Обращал на себя внимание факт разрыва в знаниях подопытных учащихся между формальным усвоением отдельно взятых грамматических понятий и отдельных грамматических операций, с одной стороны, и усвоением связей между изученными понятиями, с другой стороны. Этот разрыв выразился в следующем: когда ученики выполняли упражнения ограниченного типа, где были подобраны примеры к одной какой-то теме по программе, то результаты были очень хорошими. Здесь сказывалась большая натренированность учащихся, что обусловлено, между прочим, и тем, что в сборниках грамматических упражнений для учащихся преобладают упражнения тематические. Но когда ученикам предлагались даже легкие упражнения синтетического типа, то результаты были очень плохими.

Мы предложили ученикам IV кл. одновременно два упражнения:

1. Подставить окончания имени прилагательного с основой красн в разных заданных формах. Просклонять в уме какое-нибудь имя прилагательное с окончанием на —ый, записывая лишь окон-

чания во всех падежах, числах и родах. 2. Произвести грамматический анализ предложения: «Она быстро доехала по железной дороге». План анализа предусматривал, что ученик должен был по порядку о каждом слове из предложения сказать: 1) На какой вопрос оно отвечает? 2. Какая это часть речи? 3) Каким членом данного предложения оно является? 4. К какому слову в предложении относится? 5) Какого рода, числа, падежа и др. (Ученик на вопросы, не относящиеся к слову, должен был не отвечать и в этих случаях делать прочерк. Работа выполнялась на специальной табличке, которая отбоятельно перед этим объяснялась).

Полученные результаты обнаружили наличие хороших знаний, умений и навыков при выполнении первой группы упражнений. Эти упражнения были выполнены очень быстро и правильно. Второе же упражнение, составленное так, чтобы оно соответствовало практике обычной письменной речи, когда при написании того или другого слова возникают разные грамматические вопросы, было выполнено очень плохо. Ученики при этом делали ошибки такого типа: а) Они, например, говорили, что слово «доехала» отвечает на вопрос «куда?»; что слово «доехала», как часть речи — сказуемое, а как член предложения — глагол. (Смешивали части речи с членами предложения); в) они не могли указать, с каким словом в предложении связано данное слово; г) они путали название рода, числа, падежа и пр.

Такие результаты говорили, что в практике обучения подопытных классов укоренился большой порок, выразившийся в совершенно неудовлетворительном соотношении между работой аналитического типа и работой синтетической. Поэтому ученики плохо из года в год усваивали взаимоотношения грамматических признаков слова и связи грамматических понятий. И если мы не мало встречаем старших учащихся и взрослых людей, которые в своей жизни изучали грамматику на протяжении почти десятка лет, а не были в состоянии найти ударение в слове или решить вопрос о том, как писать, например, слово «борются», — то это объясняется в значительной мере описанным сейчас пороком в преподавании грамматики.

Нас интересовало, какие из признаков, при помощи которых ученики II, III и IV классов узнавали о том или ином грамматическом значении слова, могут быть существенными признаками грамматических значений слова. Это важно, так как усвоение грамматических понятий невозможно без усвоения существенных грамматических признаков конкретных слов.

Мы уже описали семь видов средств опознания смысловых и грамматических значений. Каждое из этих средств в конкретных случаях может быть направлено на то, чтобы при его помощи получить суждение о тех или иных грамматических свойствах слова. Поэтому каждое из этих семи средств в конкретных случаях мо-

жет являться или существенным признаком какого-либо грамматического значения слова или, не являясь признаком слова, может служить однако выяснению грамматических значений слова. В этих случаях роль вспомогательного средства, особенно, если практически дети других средств не имеют, сильно возрастает. Например, определение общего смысла предложения, по которому выясняется смысловое значение некоторых слов, а следовательно, и грамматическая роль этих слов в предложении, является в ряде случаев единственным средством, при помощи которого осознается грамматическая роль слова в предложении и его грамматическое значение. Поэтому, если ученик научится при помощи понимания общего смысла предложения узнавать о точном смысле слова и заключать после этого о грамматической роли данного слова в данном предложении, то он тем самым будет демонстрировать факт усвоения одного из многочисленных свойств грамматических понятий. Далее, могут ли родовые и видовые признаки предмета и, следовательно, его названия (например, стол) быть в некоторых случаях существенными признаками грамматических значений слова? Собранный нами материал говорит, что в ряде случаев родовой и видовой признак, будучи существенными в предметных понятиях, могут стать существенными признаками и грамматических значений. Это бывает при узнавании корней слова, частей речи и пр. В отношении логических вопросов, употребляемых для выяснения некоторых грамматических значений слова, необходимо сказать, что это-вспомогательное средство в грамматике. В ряде случаев в практике изучения грамматики в школе логические вопросы являются практически единственным способом опознания некоторых грамматических значений конкретного слова и практически единственным средством при усвоении значения таких терминов как падеж, род, число и пр. Содержание этих терминов в младших классах не раскрывается, но практически вводится в обиход и узнается при помощи логических вопросов. Как ответить на вопрос, усваивают ли младшие школьники понятие падеж, именительный падеж и т. п., если определения этих понятий детям не даются. Эти понятия усваиваются детьми практически. Логические вопросы в этом случае играют очень важную роль, познавательное значение которой в отдельных случаях приравнивается к значению существенных признаков грамматических понятий.

Что касается других средств, которыми пользуются младшие школьники, когда им нужно узнать о содержании грамматических значений слов, то они имеют характер ясно выраженных существенных грамматических признаков. Сюда относятся: а) синтаксическая роль слова в предложении, б) грамматическая форма слова, в) отношение слова к тому или иному грамматическому понятию.

Итак, каждое из описанных семи видов средств, которыми пользуются младшие школьники при узнавании смысловых и грамматических значений слова, могут стать в разных конкретных случаях или существенными признаками грамматических значений слова, или очень важными вспомогательными средствами при усвоении грамматических понятий.

Какие же имеются особенности в усвоении младшими школьниками связей между признаками грамматических значений слова и отношений между грамматическими понятиями?

Все признаки и средства, которыми школьники пользуются в процессе изучения смысловых и грамматических значений слова, не остаются изолированными друг от друга. Между ними возникает бесконечно меняющаяся и разнообразная система взаимосвязи. Например, когда ученику приходится решать вопрос о том, как написать в каком-то предложении слова «наверх», он напоминает правило, что наречия пишутся вместе, а предлоги с существительными отдельно. В таком случае ученик стремится установить связь между данным ему словом и правилом. Далее, чтобы узнать, к какой же части речи относится слово «наверх», ученик ставит вопрос «куда?» и вместе с тем смотрит, нет ли в предложении такого имени существительного, которое бы относилось к слову верх. («на верх трубы»). Так ученик пользуется связями между логическим вопросом и частью речи, между одной частью речи и другой, между одним правилом и другим. Этот пример относится к случаю, когда система связей приобрела характер динамического стереотипа, когда она уже выработалась и закрепилась. Но, чтобы такая система возникла и закрепилась, перед этим требовалось изучить огромное количество вспомогательных связей, из которых только малая часть закреплялась, а другие затормаживались, разрушались.

Разбирая вопрос об усвоении связей, необходимо помнить, что не только связь двух конкретных раздражителей закрепляется и может быть, в свою очередь, сигналом, но и то **отношение**, которое при этом существовало между двумя конкретными раздражителями может стать тоже сигналом. И. П. Павлов указывал на особо важную роль этого вида связей, связей между признаками и между явлениями. И. П. Павлов, отличая эту связь от обычной связи условных рефлексов, говорил: «А вот другой случай, когда связываются явления благодаря тому, что они одновременно действуют на нервную систему, связываются два явления, которые и в действительности постоянно связаны. Это уже будет другой вид той же ассоциации, это будет основа наших знаний, основа главного научного принципа-каузальности, причинности. Это другой вид ассоциации, име-

ющей значение, может быть, не меньшее, а скорее большее, чем условные рефлексy,— сигнальная связь».<sup>1</sup>

Из всего сказанного о значении связей вытекает, что при изучении вопроса о том, как ученики усваивают грамматические понятия, очень важно проследить за образованием все новых связей и отношений между различными признаками смысловых и грамматических значений слов, изучаемых школьником. Если уточнить содержание этого вывода, то здесь нужно назвать следующие главные его части:

1) Закрепление и развитие наличных у ребенка признаков значения конкретных слов. Эта работа обычно выполняется как словарная работа на уроках объяснительного чтения. Она имеет особенно большое подготовляющее к грамматическим занятиям значение на уроках чтения в II классе.

2) Установление связей между усвоенными уже признаками значений слова и между новыми признаками или другими средствами опознания разных значений конкретных слов. В этом случае поступают по методу **одновременной** подачи известного детям признака и нового объясняемого признака того или иного значения слова. Например, если ученики осознают лексическое значение слова «коса» при помощи картинки, при помощи беседы о косе, то в эту же беседу вначале почти незаметно, а затем ясно и подчеркнуто вводится вопрос «что?», на который отвечает слово «коса».

3) Установление системы, цепи и более сложных видов взаимосвязи между разными средствами опознания грамматических значений. В этом случае применяется комплексный вид средств. Например, мы говорим: «Слова, отвечающие на вопросы кто-что?— это название предметов». Когда дети усваивают значение данного определения, в котором синтезировано несколько разных признаков конкретного слова—названия предмета (тетрадь, человек, поступок), то в этом случае происходит **генерализация** этого значения. Значение данного определения можно рассматривать как один сложный признак. Вместе с этим происходит и дифференциация значений этого сложного признака, что придает ему подвижный, динамический характер. Вопрос «что?», отнесенный к слову «гвоздь», имеет не только генерализованное значение, в этом случае он более конкретен, чем тогда, когда вопрос этот относится к слову «предмет», как и само слово «гвоздь» более конкретно, чем слово «предмет». Отвлеченное слово «совесть» вопросом «что?» несколько приближается к «предметам», но зато само слово «что», превращаясь хотя бы и в косвенное средство опознания отвлеченного понятия, делается само более отвлеченным.

4) Одновременное применение двух или нескольких признаков разных значений слова, из которых один более усвоенный, а усвое-

<sup>1</sup> Павловские среды, т. III, 1949 г. стр. 565.

ние второго является целью, ведет к образованию связей между первым и вторым признаком. Но если два или несколько признаков уже усвоены, также как и связь между ними усвоена, то последняя приобретает значение нового признака. Эта связь-отношение между двумя признаками может быть очень разнообразной. Виды возникающих отношений создают богатый источник средств для изучения отвлеченных признаков грамматических понятий. Например, усвоение отношений числа предметов, рода, лица и проч. появляется в результате усвоения более конкретных признаков конкретных предметов.

Связи и отношения принадлежности, т. е. видо-родовой зависимости, наиболее соответствуют уровню работы по грамматике в начальных школах. (Этим, конечно, не исключается работа над изучением других видов связей).

Отношением принадлежности признака к предмету ребенок овладевает еще до школы. Любой предмет из окружающего знакомого мира дошкольник узнает по его внешним признакам. Знание предмета обобщает все те признаки предмета, которые были ребенком усвоены раньше. В таком случае это знание, как нечто целое, проявляется в результате действующего на ребенка любого из усвоенных признаков. Мы имеем здесь реализацию обычного принципа условного рефлекса. Если операция совершается в плане второй сигнальной системы, то и признак предмета и образ или понятие предмета выражаются словами. Важнейшим моментом в этом процессе является одновременность действия двух или нескольких признаков предмета, что и ведет к генерализации признаков в понятие. Вместе с этим, между самими признаками образуется связь сопринадлежности или соподчинения. Этот вид связи есть отношение признака к признаку, подчиненное одному предмету.

Высказанную мысль можно иллюстрировать собранным нами материалом. Этот материал убедительно доказывает, что если ученик связывал смысловое значение, логический вопрос, грамматическую форму, то он умел правильно пользоваться и логическим вопросом, и грамматической формой при узнавании грамматических значений. Где такая связь не была выработана, то там часто логические вопросы ставились неправильно, и морфологический признак не давал должного эффекта. Например, по данным собранного нами материала, в 97 случаях из 100 совпадает правильность или неправильность поставленного логического вопроса с правильностью или неправильностью узнавания членов предложения учениками III класса.

Грамматические понятия системы «предложение и его члены», системы «части речи» тесно взаимосвязаны, также как система признаков грамматических значений слова подчинена системе самих грамматических понятий. Усвоение отношений принадлеж-



ности предмета к группе однородных предметов лежит в основе процесса обобщения. Специальный опыт, проведенный нами в младших классах на неграмматических понятиях обнаружил, что уже в первом классе ученики производили обобщения видовых предметных понятий в родовом. Далее, во II, III и IV классах дети все успешнее производили обобщение видовых понятий, но в этой своей работе ученики обнаружили немало крупных недостатков. Главные недостатки, встречающиеся в этом процессе, наблюдались в двух случаях: При выходе из двухступенной видо-родовой связи в трехступенную и многоступенную систему и при нахождении ближайшего родового понятия как нормальной ступени от менее общего к более общему понятию.

Все изложенное доказывает, что усвоение грамматических понятий даже младшими школьниками — весьма сложный процесс. В этом процессе, во-первых, важную вспомогательную роль имеет дифференциация в сознании учащихся звуковых особенностей родного языка. Во-вторых, очень важным является осознанное отвлечение и обобщение звуковых, смысловых и грамматических свойств конкретных слов. При этом чрезвычайно важно, чтобы ученик овладел разнообразными способами и средствами изучения тех грамматических значений слова, которые изучаются в школе. Именно разнообразие усвоенных средств влечет за собой подвижность всей системы этих средств. Среди них имеются очень доступные, как, например, логические вопросы-индикаторы грамматических значений слова. Имеются также среди них и более трудные, как, например, грамматические формы слова. Между более легкими и более трудными способами узнавания грамматических значений слова имеется взаимосвязь, и эту взаимосвязь ученик должен понять, а учитель надлежащим образом должен ее показать и объяснить.

Если, в результате последовательной работы учителя, усвоена детьми взаимосвязь важнейших признаков разных значений слова, то тем самым осознается их система. Осознавши систему признаков разных значений слова и научившись пользоваться разными способами узнавания тех или иных грамматических значений слова, ученик может пользоваться любым признаком грамматического значения слова, но этот любой признак приведет к нужному результату лишь тогда, когда каждый из усвоенных признаков связан со всеми остальными признаками. В этом главное.