

**Методика преподавания грамматики. Методика морфологии.**

1. Задачи изучения грамматики в школе. Роль грамматики в формировании различных умений и навыков учащихся. Внутрипредметные связи.
2. Морфология как раздел школьной грамматики. Его значение, задачи, принципы изучения, содержание, структура, принципы изучения.
3. Основные понятия морфологии, закономерности их усвоения. Использование понятий, определений, правил при изучении грамматики. Виды правил. Система определений и правил.
4. Виды упражнений при изучении морфологии.

**1. Задачи изучения грамматики в школе. Роль грамматики в формировании различных умений и навыков учащихся. Внутрипредметные связи.**

Школьный курс морфологии традиционно следует за тем направлением в лингвистике, которое считает, что в центре морфологии стоит слово «как носитель морфологических категорий и систем форм». Рассматриваемое в этих аспектах слово входит в грамматические классы слов, называемые частями речи.

Морфология изучается в школе для того, чтобы способствовать 1) общему образованию учащихся, 2) развитию их логического мышления, 3) овладению русским литературным языком в его устной и письменной форме.

Общеобразовательное значение морфологии состоит в том, что она содержит сведения о грамматических классах слов (частях речи) родного языка, об образовании форм слов и их системах, о грамматических категориях, которые в этих формах выявляются. Такие сведения важны для общего образования, так как ученик, благодаря им, получает представление о грамматике родного языка.

Морфология способствует развитию логического мышления детей, так как она, как часть грамматики, обобщает и типизирует явления языка, отвлекаясь от частного и конкретного. Поэтому процесс усвоения морфологии неизбежно сопровождается такими умственными действиями, как абстрагирование, обобщение, сравнение и др. Развивающее значение морфологии состоит в том, что она формирует у школьников сознательное отношение к своей речи и речи окружающих. Иными словами, знания по морфологии позволяют ученикам произвольно контролировать речь, т. е. обеспечивают сознательное отношение к своей речи и речи окружающих. Таким образом, общеобразовательное, развивающее значение морфологии оказывается непосредственно связанным с ее практическим значением.

Изучение морфологии состоит как в накоплении знаний по морфологии, так и в практическом овладении морфологическим языковым материалом. Морфология воздействует на речь детей путем отработки языковых норм, исправления того, что в речи школьников, овладевших языком естественно, в процессе общения, идет вразрез с нормой. Обогащение детской речи в период обучения морфологии происходит и вследствие усвоения некоторых морфологических явлений (например, причастий, отыменных предлогов и союзов), не свойственных детской речи. В результате усвоения морфологии школьники обучаются распознавать части речи и свойственные им грамматические категории, лексико-грамматические разряды и формальные классы слов. Практическая ценность этих умений проявляется опосредованно, через другие разделы школьного курса русского языка (орфографию, пунктуацию, словообразование, синтаксис, стилистику). От умения распознавать части речи и свойственные им морфологические признаки в значительной степени зависит успешность орфографического, пунктуационного, синтаксического и стилистического анализа, а следовательно, и овладение соответствующими нормами русского литературного языка.

Действительно, характер русской орфографии таков, что, не разграничивая частей речи и их форм, ученик не сможет применить целый ряд орфографических правил: например, к VIII классу должна быть изучена 71 орфограмма, причем в 50 формулировках содержится указание или на часть речи, или на ту или иную форму части речи. Несколько реже требуется умение разграничивать части речи для применения пунктуационных правил: при постановке тире между подлежащим и составным именным сказуемым в зависимости от способа выражения главных членов, в отдельных случаях выделения обособленных второстепенных членов предложения. Теснейшие связи морфологии и синтаксиса исключают изучение одного без другого.

Наконец, среди стилистических ресурсов русского языка выделяются стилистические ресурсы морфологии: именные, глагольные и отглагольные формы и др. При характеристике функциональных стилей речь также идет об особенностях употребления тех или иных частей речи и их форм в том или

ином стиле (например, научный стиль отличается широким использованием настоящего вневременного глагола и т. д.).

Из сказанного вытекает важный для методики вывод: умение разграничивать части речи и их формы приобретает практическое значение, если входит как составная часть в орфографическое, пунктуационное и т. п. действие, если все школьники обучены быстро и безошибочно распознавать все части речи «в лицо». Отсюда можно сделать и второй вывод: практическую ценность умение разграничивать морфологические явления приобретает только при условии, если морфологические умения вырабатываются в оптимальные сроки и остается время для формирования орфографических и других умений и навыков, непосредственно важных для овладения литературным языком.

В реальном процессе обучения перечисленные условия не всегда выполняются. Несоответствие между моделью процесса изучения морфологии и результатами ее фактического изучения в школе явилось основной причиной, почему изменялся объем сведений по морфологии, содержащийся в программах по русскому языку советской школы.

## **2. Морфология как раздел школьной грамматики. Его значение, задачи, принципы изучения, содержание, структура, принципы изучения.**

Морфология относится к традиционно изучаемым в школе разделам учебного предмета «русский язык». Поэтому, казалось бы, вопросы содержания этого раздела не актуальны. Однако изменение целей обучения и появление новых требований к подготовке школьников по русскому языку, успехи языкознания, психологии и дидактики, а также достижения передового опыта оказывают непрерывное воздействие на содержание занятий по морфологии.

Относительно каждого из морфологических понятий, включенных в программу, методика морфологии должна ответить на такие вопросы: в духе какого лингвистического направления будет оно трактоваться; будут ли сообщаться теоретические сведения или понятие изучается так называемым практическим путем; если теоретические сведения сообщаются, то в каком объеме и применительно к какому конкретному этапу обучения.

Частнометодические принципы изучения морфологии:

– принцип сопоставления общего смыслового значения и лексического значения конкретного анализируемого слова;

– принцип сопоставления функций самостоятельных и служебных частей речи;

– принцип сопоставления начальных и косвенных форм;

– принцип сопоставления части речи и члена предложения.

*Части речи в школьном курсе русского языка.*

Школьный курс морфологии в трактовке частей речи следует за тем направлением в лингвистике, которое считает части речи лексико-грамматическими классами слов. В школьной морфологии изучаются только те части речи, которые относятся к общепризнанным в лингвистической науке: существительное, прилагательное, числительное, местоимение, глагол, наречие, предлог, союз, частица, междометие.

«Нетрадиционные» части речи, не укладывающиеся, по мнению исследователей, в рамки старой классификации, – категория состояния и модальные слова – не включаются в школьный курс морфологии в качестве самостоятельных. Слова этих групп рассматриваются в школе при изучении наречий, вводных слов и вводных словосочетаний, так что учащиеся все же знакомятся с некоторыми особенностями этих слов.

Научная грамматика не дает однозначного решения относительно границ и объема таких частей речи, как местоимение, числительное и глагол. Задача школьной морфологии в этом случае состоит в том, чтобы определить, какое из предлагаемых решений наилучшим образом отвечает целям, которые ставятся перед предметом.

При выделении местоимений, согласно одному подходу, учитывается только своеобразие их семантики и не учитывается разная грамматическая природа слов, включаемых в разряд местоимений. В частности, наряду с предметно-личными (я, ты, он) в состав местоимений включаются слова, которые изменяются по родам, числам и падежам, как имена прилагательные, и в предложении выполняют ту же синтаксическую роль, что и прилагательные (мой, этот, такой, какой, какой-то и т. п.). Если же принимать во внимание не только своеобразие семантической природы местоимений, но и грамматические особенности (отсутствие различий в формах рода и числа, противопоставление формы именительного падежа формам косвенных падежей при склонении, а также особенности синтаксических связей местоимений с определяющими именами прилагательными и существительными и др.), то только часть слов, традиционно называемых местоимениями, окажется отнесенной к местоимениям: я, ты, он, она, оно, мы, вы, они, себе, кто, что, кто-то, что-то, кто-нибудь, что-нибудь, кто-либо, что-либо, кое-кто,

кое-что, некто, никто, ничто, некого, нечего. Это так называемые предметно-личные местоимения, или, по иной терминологии, местоимения-существительные. Остальные так называемые местоимения войдут в число прилагательных.

В школьном курсе морфологии принят первый подход. Методика исходит из абстрактности значения местоимений. Как известно, отвлеченность семантики местоимений является основной причиной различного рода недочетов в речи. Поэтому в школе целесообразно рассматривать и «местоимения-существительные», и «местоимения-прилагательные», чтобы выработать у детей отношение к местоимениям как к словам ситуационным, значение которых «определяется знанием ситуации речи». (См.: Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) При употреблении местоимений необходимо следить за тем, чтобы соответствующий контекст (словесный или бытовой) придавал им нужную однозначность

Существуют различные взгляды и относительно состава имен числительных. В. В. Виноградов относит к именам числительным счетные (один, два, три и т. д.), количественно-собираательные (оба, обе и т. п.) и неопределенно-количественные (сколько, столько и т. п.) слова на том основании, что они объединены не только семантикой, но и совокупностью морфологических и синтаксических примет: 1) отсутствием форм рода; 2) отсутствием форм числа; 3) противопоставлением прямого (именительного) и косвенных падежей в склонении и др. (См.: Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове).

При этом так называемые порядковые числительные включаются в разряд относительных прилагательных, поскольку в порядковых числительных «рельефно выступают все типические черты имени прилагательного: его словообразовательные формы, система склонения, синтаксические функции». (См.: Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове).

В том случае, когда учитывается только семантическая и словообразовательная связь количественных и так называемых порядковых числительных (без учета системы склонения порядковых числительных, наличия у них, как и у прилагательных, категорий рода и числа, согласования их с существительным в роде, числе, падеже, а также их употребления в предложении в роли определения), слова, обозначающие порядок предметов при счете, включаются в категорию числительных.

Учащиеся безошибочно выделяют числительные, учитывая их семантику. Поэтому школьная морфология традиционно рассматривает и количественные, и порядковые числительные как одну часть речи. (См.: Виноградов В. В. Русский язык).

Наиболее сложным является вопрос о месте причастий и деепричастий в системе частей речи. В грамматической литературе по этому вопросу имеется три точки зрения. Согласно первой, причастия и деепричастия – формы глагола. При этом глагол определяется как часть речи, объединяющая «слова со своеобразной парадигмой, включающей в свой состав так называемые предикативные и непредикативные формы (формы лица, числа, времени и наклонения, с одной стороны, и причастия и деепричастия, с другой), морфологически и синтаксически различные». Спрягаемые и неспрягаемые формы глагола объединяет «тождество лексического значения и категории вида и залога».

Согласно другой точке зрения, причастия и деепричастия характеризуются как гибридные, смешанные категории, включенные в прилагательное (причастие) и наречие (деепричастие). Наконец, причастие и деепричастие рассматриваются как самостоятельные части речи.

Раньше причастие рассматривалось как форма глагола. Вместе с тем говорится, что причастия имеют свойства глагола и прилагательного. Такое утверждение позволяло скорее считать причастия не формой глагола, а категорией «гибридных глагольно-прилагательных форм». ( Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). Сегодня причастие и деепричастие – самостоятельные части речи.

### **3. Основные понятия морфологии, закономерности их усвоения. Использование понятий, определений, правил при изучении грамматики. Виды правил. Система определений и правил.**

Каждая из частей речи в русском языке характеризуется присущими ей грамматическими категориями.

Существуют различные толкования грамматической категории. В данной главе термин «грамматическая категория» употреблен в том значении, которое вкладывают в него лингвисты, понимающие «под грамматической категорией не только значение, выражаемое определенными структурными средствами, но и самое выражение» (Кузнецов П.С. Принципы изучения грамматики). «Грамматическая категория представляет единство обозначаемого и обозначающего...». (Мучник И.П. Грамматические категории глагола в современном русском литературном языке).

Грамматические категории разделяются на словоизменительные, или собственно грамматические, и классификационные, или лексико-грамматические.

Классификационные категории свойственны слову в целом. Таковы категория рода у существительного и категория вида у глагола.

Словоизменительные категории проявляются в отдельных членах парадигмы. Таковы категории падежа и числа у существительного; категория падежа у числительного; категории рода, числа, падежа и степеней сравнения у прилагательного; категории лица, числа, времени, рода и наклонения у глагола.

Грамматические значения в зависимости «от того, какие связи и отношения слова» отражены в них, «делятся на синтаксические и номинативные (или несинтаксические)». (Грамматика современного русского литературного языка. М., 1970).

Синтаксические грамматические значения отражают синтаксические свойства слов, «т. е. их способность вступать в те или иные виды связей со словами других классов; таково, например, значение рода, числа и падежа у прилагательного, рода и падежа у существительного». (Грамматика современного русского литературного языка. М., 1970).

Номинативные грамматические значения отражают «различные смысловые абстракции: количественные отношения предметов, предельность/непредельность действия, его временную отнесенность, степень проявления признака и др.». (Грамматика современного русского литературного языка. М., 1970).

Сюда относятся категории числа у существительного; глагольного вида, времени, наклонения; степеней сравнения у прилагательного и наречия.

В качестве внешних, материальных показателей грамматического значения выступают аффиксы (например, делать – сделать, приставка является показателем вида); чередование звуков, точнее, фонем, в морфеме (например, чередование согласных к – ч в корневой морфеме в словах пеку – печешь); ударение (например, им. п. мн. ч. головы – род. п. ед. ч. головы); супплетивизм (им. п. ед. ч. человек – им. п. мн. ч. люди); служебные слова (например, с помощью предлогов конкретизируется значение падежей). Все эти средства принято называть грамматическими средствами (грамматическими способами). Как видно из перечисления, грамматических способов, используемых в языке, ограниченное количество. Со всеми грамматическими способами (средствами) при изучении школьного курса морфологии ученики знакомятся. Однако не всегда изучаемые грамматические способы рассматриваются как внешние показатели, выразители грамматического значения.

Далеко не все признаки грамматических категорий сообщаются школьникам.

Вопрос об отборе сведений о грамматических категориях относится к числу нерешенных в методике. С одной стороны, сущность грамматических категорий такова, что их следует рассматривать как единство грамматического значения и способов его выражения, с другой стороны, абстрактность, отвлеченность грамматических значений делает их недоступными пониманию школьников.

Школьный курс морфологии всегда обращался к грамматическим значениям как к средству, обеспечивающему осознание грамматических категорий. Однако объем сведений, сообщаемых о морфологических категориях, в разные периоды был различным. Это связано в первую очередь с тем, какое место занимает проблема значения в языкознании. В 30–40-е гг. в советском языкознании значению (семантике) отводилась ведущая роль.

Учебники (особенно «Грамматика русского языка» под ред. Л. В. Щербы), методические статьи содержат обширные сведения о грамматических значениях. В 50-е годы, после дискуссии по вопросам языкознания, высказываются предостережения от злоупотребления семантикой. И в школьном курсе морфологии пересматривается круг сведений о грамматических значениях. В 1954 г. школа получила учебник С. Г. Бархударова и С. Е. Крючкова, в котором в целях усиления практической направленности в изучении морфологии сведения о грамматических значениях подвергались сокращению.

В 60–70-е годы в методике морфологии отмечается оживление интереса к грамматическим значениям. Это связано в первую очередь с тем, что проблема значения стала фактически центральной в современной науке о языке.

В учебнике под ред. Л. В. Щербы излагались главнейшие значения падежей. Так, например, у родительного падежа указывалось восемь значений, у творительного – пять. Эти сведения были опущены в первую очередь авторами следующего стабильного учебника.

В последнее время признано, что сведения о падежных значениях облегчают школьникам распознавание падежей. Однако пока сложно решается вопрос, какие именно значения каких падежей следует изучать в школе. Выдвигались различные критерии для отбора сведений о значениях падежей. Предлагалось изучать те падежи и такие их значения, знание которых облегчает школьникам разграничение членов предложения (родительный и винительный падежи для обозначения объекта действия, отдельные косвенные падежи со значением места, времени, образа действия, причины, цели). Доказывалось, что для предупреждения орфографических ошибок при написании -е и -и в безударных падежных окончаниях имен существительных целесообразно знакомить учащихся с родительным,

дательным и предложным падежами, употребленными с пространственным значением. Ученики смешивают эти падежи, так как, игнорируя их значение, не приобретают умения соотносить смысловое содержание с формальным выражением.

Не решены вопросы об изучении в школе и других грамматических категорий. В частности, неоднократно предлагалось, для того чтобы облегчить школьникам распознавание видов глагола, указывать не только вопросы, но и значения глаголов совершенного и несовершенного вида.

Иначе обстоит дело с такими терминами, как одушевленность (неодушевленность), число, лицо, время. Как известно, грамматические значения обладают «связью и соотнесенностью с логическим рядом, ...и грамматические категории, и логические категории исходят из реальных отношений, вскрываемых в объективной действительности». Значение слов «число», «лицо», «время», употребленных в качестве терминов грамматики и в качестве нетерминов, частично совпадает. Безусловно, полного совпадения нет. Например, «... понятие времени, познанного человеком, преобразуется в языке в грамматические значения настоящего, прошедшего и будущего, точкой отсчета для которых является сам момент сообщения о данном действии (момент речи)». (Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. М., 1970. С.405).

В 70-е годы учителя и методисты искали наиболее эффективные пути преодоления разрыва между усвоением учениками морфологических явлений языка и использованием этих явлений для развития речевых умений школьников в их собственной речи. Общими, наиболее широкими, родовыми понятиями в школьном курсе морфологии являются понятия «части речи» и «морфологические признаки частей речи».

Части речи – это грамматические классы слов, которые выделяются на основе совокупности признаков: 1) обобщенного значения; 2) морфологических свойств и 3) основных синтаксических функций. В V–VII классах школьники обучаются производить анализ любого слова как части речи с учетом названной совокупности признаков. В переработанных стабильных учебниках русского языка для формирования этого умения даны 1) образцы рассуждения; 2) памятка «Как определять части речи»; 3) планы и образцы морфологического разбора частей речи; 4) определения конкретных частей речи, содержащие совокупность критериев.

Методические рекомендации к стабильным учебникам предлагают строить работу по формированию понятия «части речи» в соответствии с психологической теорией поэтапного формирования умственных действий, разработанной П. Я. Гальпериным. Последовательность работы такова: сначала ученики производят анализ в письменной форме, сопровождая его устным рассуждением. При этом действие совершается на основе образца, данного в учебнике. Ученики читают по учебнику, заменяя только форму слова, данную в учебнике, анализируемой формой. Затем то же проделывается без опоры на наглядно представленный образец. Следующий этап: действия фиксируются в письменной форме, без сопровождения устным рассуждением. К концу обучения все школьники должны уметь распознавать все части речи быстро и безошибочно, узнавать части речи «в лицо», прибегая к развернутому анализу в случае затруднений. Умение распознавать части речи относится к умениям, традиционно формируемым в процессе изучения морфологии. И почти таким же привычным является удивление по поводу того, что, оканчивая в VII классе изучение морфологии, ученики продолжают смешивать части речи.

Можно утверждать, что в 70-е годы методика формирования понятия «части речи» продвинулась вперед не только потому, что систематизированы приемы обучения, но и потому, что получили правильную оценку те трудности, которые возникают у школьников при овладении умением разграничивать части речи, и более четко представлен состав действий, которым следует обучать школьников, овладевающих этим умением.

Положение о неразрывной связи теории и практики в обучении применительно к формированию понятия «части речи» означает, что 1) умение распознавать части речи должно образовываться на основе знания принципа классификации частей речи; 2) принципы классификации частей речи, т. е. школьная морфологическая «теория», усваиваются лишь в результате их практического

Стремление методистов и учителей сделать более осознанными действия учащихся сказалось прежде всего на упражнениях в анализе языкового материала. Анализируя факты языка на уроках морфологии, школьники учатся обнаруживать части речи, свойственные им грамматические категории; определять, в какой форме употреблено то или иное слово. Иначе говоря, школьники овладевают приемами лингвистического, в данном случае морфологического, анализа.

#### **4. Виды упражнений при изучении морфологии.**

Упражнения в видоизменении текста (замена морфемы, формы слова, слова, части речи, словосочетания, предложения) постоянно используются при изучении русского языка. Естественно, что

на уроках морфологии, изучающей грамматические формы слова, систематически проводится тренировка учащихся в изменении и образовании слов, например:

1. Поставьте имена существительные (прилагательные, глаголы и др.), данные в скобках, в той или иной форме.

2. Запишите рядом с полной формой прилагательных (причастие) краткую.

3. Замените глагольные словосочетания близкими по смыслу именными словосочетаниями.

4. Укажите недочеты в использовании видов глагола (полных, кратких прилагательных, причастий и др.) и внесите необходимые исправления. И т. д.

Усиление практической направленности упражнений этой группы находит выражение в том, что:

1) используются слова, при образовании форм которых школьники нередко допускают ошибки;

2) чисто «морфологические» задания сочетаются с заданиями по лексике, стилистике (например, предлагается не только заменить глаголы в прошедшем времени глаголами в настоящем или будущем, но и выяснить, как такая замена связана с изменением смысла);

3) отбирается языковой материал, способствующий обогащению грамматического строя речи детей.

Среди упражнений в конструировании наиболее распространенными являются следующие:

- конструирование предложений по заданной теме,
- конструирование слов и предложений по заданной схеме,
- расширение текста,
- сужение текста,
- конструирование синонимических оборотов.

Упражнения этой группы предназначены для того, чтобы научить детей сознательно пользоваться в собственной речи изучаемыми морфологическими средствами. Эти упражнения традиционны, и использование их при изучении морфологии возражений не вызывало, кроме так называемых сочинений с грамматическим заданием, с одной стороны, было очевидно, что целью изучения морфологического строя родного языка является сознательное использование всего многообразия изученных языковых средств в собственной связной речи детей. Отсюда необходимость организации в процессе обучения связных (устных и письменных) высказываний учащихся. С другой стороны, не менее очевидно, что грамматическое задание – это чужеродный элемент при написании сочинения. Привлекая внимание детей к форме высказывания, учителя часто получали весьма неудачные детские работы, перенасыщенные теми или иными формами. Тем не менее очевидная полезность таких сочинений не позволила отказаться от них на уроках русского языка. Поиски органического включения сочинений в курс школьной грамматики заставили более тонко учитывать функцию тех или иных языковых средств (например, местоимение является средством связи между предложениями, исходя из специфики своей семантики), их типичность в том или ином жанре высказывания и т. д. В настоящее время, довольно значительная часть морфологического материала исследована под углом зрения того, как его использовать при организации самостоятельных высказываний детей. Это сделано относительно времени и наклонений глагола, местоимений, союзов и др.

К сожалению, методика морфологии до сих пор не располагает научной классификацией упражнений. Не случайно при описании упражнений, выполняемых при изучении морфологии, весьма осторожно говорилось о группах упражнений, а не о классификации упражнений, поскольку классификация требует единого основания. Намеченные три группы упражнений иногда рассматриваются как их классификация, произведенная с учетом такого существенного признака, как характер умственной деятельности учащихся: упражняясь в анализе языкового материала, ученики производят аналитическую работу; видоизменяя готовый или конструируя свой текст, ученики производят синтетическую работу. Отсюда и характеристика одних упражнений как аналитических, других – как синтетических. Однако обязательность предварительного анализа и при проведении так называемых синтетических упражнений приводит к справедливой критике этой классификации. Тем не менее в настоящее время другой классификацией упражнений методика грамматики не располагает.

В самой тесной связи с проблемой классификации упражнений находится вопрос о последовательности их выполнения. Довольно распространенным является мнение, что начинать следует с анализа готового текста, затем переходить к видоизменению текста и заканчивать самостоятельным конструированием примеров.

В традиционной методике существует классификация на основе формируемых морфологических умений:

– формирование опознавательных морфологических умений: методы нахождения формы; методы подбора примеров с использованием литературных источников.

– метод формирования классификационных умений: метод нахождения основания для классификации; метод нахождения ошибок в классификации; метод составления таблицы и заполнения этой таблицы.

– метод формирования аналитических умений – морфологический разбор, который в школьной практике принято производить для всех частей речи, кроме междометия.