

Бокатина Ю. И.

**К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/1/2008/2-2/9.html](http://www.gramota.net/materials/1/2008/2-2/9.html)

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

**Альманах современной науки и образования**

Тамбов: Грамота, 2008. № 2 (9): в 3-х ч. Ч. II. С. 24-26. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/1.html](http://www.gramota.net/editions/1.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/1/2008/2-2/](http://www.gramota.net/materials/1/2008/2-2/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [almanac@gramota.net](mailto:almanac@gramota.net)

ся нуждаются в целом ряде определенных интеллектуальных, творческих, коммуникативных умений, необходимых и достаточных для самостоятельного решения проблемы, лежащей в основе проектной методики обучения иностранным языкам:

**интеллектуальные** (умение работать с информацией, с текстом (выделить главную мысль, вести поиск информации в иноязычном тексте), анализировать информацию, делать обобщения, выводы и т.п., умение работать с разнообразными справочными материалами);

**творческие** (умение генерировать идеи, для чего требуются знания в различных областях; умение находить не один, а несколько вариантов решения проблемы; умения прогнозировать последствия того или иного решения);

**коммуникативные** (умение вести дискуссию, слушать и слышать своего собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами; умение находить компромисс с собеседником; умение лаконично излагать свою мысль).

Определение цели, содержания, принципов позволило разработать методику использования проектов.

Организация работы по проекту предполагает следующие этапы:

**Подготовительный**, целью которого является ориентировка учащихся в условиях осуществления деятельности, построение гипотез, разработка методов достижения цели;

**Основной**, связанный с осуществлением проекта (работа в группах над поиском фактов, аргументов, подтверждающей или опровергающей гипотезу);

**Заключительный**, целью которого является защита проекта, оценка результатов и выявление новых проблем.

Применение проектной методики в вузе очень результативно, т.к. ее сущность отвечает основным психологическим особенностям студентов, их мотивам и потребностям и позволяет наиболее полно раскрывать их личность. Прежде всего, это обусловлено:

- проблемным характером проектной деятельности, ее интегративностью: в основе проектной методики лежит практически или теоретически значимая проблема, связанная с реальной жизнью, решение которой требует от участников знаний не только в рамках данного предмета, но и в других областях и путем автономного характера проектной деятельности. И в результате такой деятельности у учащихся формируются навыки самообразования, т.к. самый лучший университет не может дать столько знаний, сколько необходимо для жизни и поэтому главной задачей у педагогов является выработать у обучающихся желание и умение приобретать знания на протяжении всей жизни.

#### *Список использованной литературы*

1. **Бабанский Ю. К.** Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. - М., 1982.
2. **Бим И. Л.** Личностно-ориентированный подход - основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. - 2002. - № 2. - С. 11-15.
3. **Бурцева Э. В.** Учебный проект как средство мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыкового вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Улан-Удэ, 2002. - 25 с.
4. **Зимняя И. А., Сахарова Т. Е.** Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. - 1991. - № 3. - С. 9-15.
5. **Полат Е. С.** Метод проектов на уроке иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. - 2000. - № 2. - С. 3-10.

### К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

*Бокатина Ю. И.*

*Филиал Самарского государственного университета путей сообщения, г. Рузаевка*

На уроке русского языка одним из основных средств реализации исторического подхода в обучении школьников является историческое комментирование лингвистического явления, которое представляет собой предмет нашего исследования. Цель статьи - выявить специфику исторического комментирования в аспекте методики преподавания русского языка, раскрыть его роль в формировании лингвистического мировоззрения и культуроведческой компетенции учащихся.

Обобщая положения, представленные в различных методических концепциях, мы рассматриваем историческое комментирование как приём обучения русскому языку, основная цель которого - формирование лингвистического мировоззрения учащихся путём организации их деятельности по установлению исторического развития лингвистического явления. Историческое комментирование как приём обучения способствует рассмотрению языковой системы как «средства хранения и усвоения знаний, средоточия духовной культуры народа, основной формы проявления национального и личностного самосознания, открывает широкие возможности для изучения «жизни языка» в его индивидуальных и онтологических проявлениях» [1: 6-7]. Кроме того, историческое комментирование является важной единицей учебного общения и представляет собой особый тип высказывания научно-учебного подстиля.

В зависимости от типов содержания обучения русскому языку мы выделяем три разновидности исторического комментирования: историческое комментирование лингвистических фактов, историческое комментирование лингвистических понятий, историческое комментирование лингвистических закономерностей.

В методике преподавания русского языка под лингвистическими фактами понимаются отдельные языковые явления, выпадающие из той или иной общей системы [2: 135]. Историческое комментирование лингвистических фактов представляет собой объяснение происхождения конкретных звуков, морфем, слов и фразеологизмов, грамматических форм и т.д. Его можно использовать при работе над ошибками, при проведении словарно-орфографической работы, при анализе художественного текста. Приведем пример исторического комментирования данной разновидности:

«Обратите внимание на возвратное местоимение *себя*. Просклоняем его: себя, себе, себя, собой, о себе. Вы заметили, что в корне этого слова в творительном падеже пишется гласный *о*, а в остальных случаях - гласный *е*? Можно ли объяснить, почему мы пишем *е* или *о*? История языка станет для нас ключом к пониманию этой лингвистической загадки.

В творительном падеже мы пишем *о* (собой), потому что тот же корень *соб-* наблюдался в древнерусских словах: *собь* со значением «собственность», *собьство* со значением «особенность, отличительная черта (отличающая данное лицо от другого)», *собина* со значением «имущество». В древнерусском языке и в других падежах местоимения *себя* писалось *о*, например: *собѣ*, *собе*. Как же появился гласный *е* в середине этого слова? Гласный *е* на конце слова *собе* оказался настолько сильным и влиятельным, что гласный *о* в середине местоимения, решив стать похожим на него, поменял свой облик, изменил своё качество и тоже превратился в *е*».

Выявляя специфику исторического комментирования лингвистических понятий, необходимо отметить, что под понятием понимается «совокупность существенных признаков предметов, явлений, добытых людьми в процессе познания мира, в результате абстрагирования, обобщения» [2: 55]. Историческое комментирование лингвистических понятий имеет более абстрактный характер, чем комментирование фактов. Его цель - формирование у школьников лингвистического мировоззрения на основе знакомства с происхождением лингвистических понятий и выявления изменений в их содержании. Приведём пример исторического комментирования лингвистического понятия:

«Термин *частица* был введён еще языковедами XVIII столетия, прежде всего, М. В. Ломоносовым. В то время понятием *частица* охватывались все служебные части речи: предлоги, союзы, собственно частицы в их современном понимании. Таким образом, служебные части речи назывались частицами речи и противопоставлялись частям речи.

Однако, как мы знаем, предлоги, союзы и собственно частицы различаются по своим функциям, поэтому такое толкование понятия *частицы речи* не было точным. Поэтому понятие *частица* получило более узкое значение. Оно стало характеризовать особый класс служебных слов, которые выполняют в речи свои, особые, по сравнению с предлогами, союзами, функциями. В настоящее время частица - это служебная часть речи, которая вносит различные оттенки значения в предложение или служит для образования наклонений глагола».

В философии под закономерностью понимается объективно существующая, повторяющаяся, существенная связь явлений [3: 195]. Историческое комментирование лингвистических закономерностей направлено на установление диахронических свойств явлений более конкретного характера, чем историческое комментирование лингвистических понятий. В отличие от исторического комментирования лингвистических фактов оно направлено на выявление взаимосвязи между несколькими лингвистическими явлениями. Приведем пример исторического комментирования лингвистической закономерности:

«Рассмотрим сочетания количественных числительных *два*, *три*, *четыре* с существительными. Например, два дома, три берёзы, четыре стола. Как определить падеж и число имени существительного? Для того чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к истории русского языка.

В древнерусском языке наряду с единственным и множественным числом существовали формы двойственного числа. Они употреблялись в сочетании с числительными *два*, *двенадцать*, со словами *пара*, *оба*, при обозначении предметов, составляющих пару (руки, глаза, уши). Поэтому раньше в сочетании *два дома* существительное *дома* было формой именительного - винительного падежа двойственного числа. Скоро эта форма существительного распространилась и на сочетания с числительными *три*, *четыре*. Поэтому в древнерусском языке в сочетании *три берёзы* существительное *берёзы* было формой именительного - винительного падежа двойственного числа, в сочетании *четыре стола* существительное *стола* было формой именительного - винительного падежа двойственного числа. Однако через некоторое время двойственное число исчезло в русском языке. А форма именительного - винительного падежа двойственного числа (*дома*, *берёзы*, *стола*) стала восприниматься как форма родительного падежа единственного числа, тем более что морфологически они совпадали. Сравним: нет чего? *дома* (род. п., ед.ч.), нет чего? *берёзы* (род. п., ед.ч.), нет чего? *стола* (род. п., ед.ч.). Таким образом, в сочетаниях *два дома*, *три берёзы*, *четыре стола* существительные *дома*, *берёзы*, *стола* стоят в форме родительного падежа единственного числа.

Запомним, что в сочетаниях количественных числительных *два*, *три*, *четыре* с существительными имя существительное находится в форме родительного падежа единственного числа».

Очевидно, что историческое комментирование реализует общеобразовательную и прикладную функцию (см. труды Н. М. Шанского). С его помощью у учащихся формируются следующие осознанные учебно-языковые умения:

1. **Опознавательные умения:** выявлять в словах результаты действия древних фонетических процессов; определять устаревшие слова; определять древнее значение современного слова; выявлять родственные сло-

ва с точки зрения диахронии; прогнозировать морфемный состав слова с точки зрения диахронии; выявлять остатки древних грамматических форм в современном языке; определять в современной грамматической системе результаты действия древних процессов; выявлять остатки древних синтаксических конструкций в современном языковом употреблении; находить в художественном тексте устаревшие слова, грамматические формы, синтаксические конструкции, выявлять их сущность с точки зрения истории языка, определять стилистическую функцию.

2. **Классификационные умения:** классифицировать устаревшие слова на архаизмы и историзмы; классифицировать лексические архаизмы на группы (собственно лексические архаизмы, лексико-семантические архаизмы, лексико-фонетические архаизмы, лексико-словообразовательные архаизмы).

Историческое комментирование способствует развитию прочных правописных умений, особенно орфографических. При помощи данного приёма обучения у школьников формируется умение определять современное написание слова путём выявления его этимологии.

Таким образом, историческое комментирование как приём обучения русскому языку способствует формированию лингвистического мировоззрения школьников, их приобщению к историческому и культурному наследию предшествующих поколений, интеграции в культуру других народов. При помощи этого приёма обучения школьники могут осознанно подойти к объяснению современных лингвистических явлений.

#### *Список использованной литературы*

1. **Зайцева О. Н.** Реализация принципа историзма [Текст] / О. Н. Зайцева // Образование в современной школе. - 2002. - № 4. - С. 5-11.
2. **Методика преподавания русского языка** [Текст] / Под ред. М. Т. Баранова. - М.: Просвещение, 1990. - 368 с.
3. **Философский энциклопедический словарь** [Текст]. - 2-е изд. - М.: Сов. энциклопедия, 1989. - 815 с.

### РОЛЬ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ РЕЧИ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Бондарева Н. А.*

*Балтийская академия туризма и предпринимательства*

Чаще всего под грамматическим навыком понимается автоматизированное использование грамматических средств в речи, при этом различают морфологические или синтаксические навыки устной и письменной речи.

Специфика употребления грамматических средств в речи заключается в том, что в соответствующем месте используется определенный или неопределенный артикль, изменяются окончания глаголов, извлекаются из памяти нужные местоимения, предлоги или целые словосочетания.

Во всех случаях необходимо извлечь из долговременной памяти искомый грамматический материал как для его узнавания при восприятии речи, так и для его включения в речь. Таким образом, операция, которая осуществляется благодаря грамматическому навыку мало, чем отличается от операции, реализуемой лексическим навыком. Вся разница заключается в языковой оснащенности навыка: в одном случае речь идет о лексическом материале, а в другом - о грамматическом.

Итак, грамматическим навыком является способность автоматизировано вызывать из долговременной памяти грамматические средства, необходимые для осуществления общения, а грамматическое умение следует понимать, как способность использовать грамматические навыки и знания для решения различных коммуникативных задач [Мишняр-Белоручев 1990: 121].

Если лексический материал усваивается в результате механического запоминания, то грамматический материал усваивается благодаря дискурсивным процессам, т.е. овладение грамматикой предполагает формирование как навыков, так и умений, способных в случае необходимости прийти на помощь навыкам и на основе знаний решить коммуникативную задачу. Как известно, существует два подхода к формированию грамматических навыков в практической методике: эксплицитный (усвоение на основе правил) и имплицитный (владение практически, не зная правил). Оба подхода имеют положительные и отрицательные стороны.

В рамках эксплицитного подхода к формированию грамматических навыков и умений можно выделить два метода: дедуктивный и индуктивный. Наиболее распространенным из них является дедуктивный метод. В обучении дедуктивный метод предполагает путь от правила к практическим занятиям.

Другим методом эксплицитного подхода является индуктивный метод, который позволяет самим учащимся сформулировать правило на основе явлений, с которыми они сталкиваются при изучении иностранного языка.

Имплицитный подход к формированию грамматических навыков также включает два метода обучения с различными модификациями, а именно структурный и коммуникативный.

Структурными можно назвать целый ряд методов формирования грамматических навыков, разработанных различными авторами в рамках методов, которые они назвали устными, активными, структурно-функциональными и т.п. Структурными эти методы формирования грамматических навыков можно называть, потому что в основу их упражнений кладутся структурные модели, или модели - предложения. Одним из первых структурные модели предложил английский педагог Г. Пальмер, автор известных подстановоч-