

7. Уфимцева Н.В., Балясникова О.В. Языковая картина мира и ассоциативная лексикография // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. 2019. №1. С. 6–22.
8. Уфимцева Н.В., Тарасов Е.Ф. Проблемы изучения языкового сознания // Вопросы психолингвистики. 2009. №10. С. 18–25.
9. Фрумкина Р.М. Цвет, смысл, сходство. Аспекты психологического анализа. М.: Издательство «Наука», 1984.

УДК 372.881.161.1

## ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ПОСТРОЕНИЮ КЛАССИФИКАЦИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ГРАММАТИКИ)

**О.В. Чаусова**

*Самарский национальный исследовательский университет  
имени академика С.П. Королева, Самара, Россия*

**Аннотация:** В статье анализируются современные подходы к получению и передаче знаний на занятиях в школе, рассматривается работа по составлению классификации языковых явлений как способ активизации учебной деятельности обучающихся. Работа по построению классификаций при изучении русского языка рассмотрена на примере заданий по грамматике. Методический комментарий к заданиям показывает универсальность предложенного способа работы. Автор утверждает, что обучение школьников построению классификаций не только стимулирует включение обучающихся в дискуссию, но и способствует систематизации знаний учащихся, развивает метапредметные навыки. Делается вывод о том, что описанный в статье метод работы создает условия для выхода с эмпирического на теоретический уровень познания.

**Ключевые слова:** классификация языковых явлений, активизация мыслительной деятельности, метапредметный навык, методика преподавания русского языка.

Формирование системных представлений школьников о природе и сущности языковых явлений предполагает не только создание определенных условий для получения знаний, но и установление связей между изучаемыми понятиями, создание на этой основе некоторой модели, имеющей четкую логическую структуру.

В основе такого подхода лежит классификация изучаемых явлений, которая облегчает усвоение учебной информации, позволяет обучающимся постичь внутренние закономерности взаимоотношений языковых понятий и явлений, дает возможность упорядочить свои знания, привести изученные сведения в систему.

Грамматика любого языка содержит различные группировки языковых фактов на основе их общих признаков. Классификации позволяют систематизировать и структурировать сведения о языковых явлениях. Так, в мор-

фологии как особые группы (классы) слов рассматриваются части речи, выделяемые на основе общих для всех компонентов группы категориально-грамматического значения, системы постоянных или изменяемых грамматических категорий, особенностей функционирования в речи; в синтаксисе на основании структурных особенностей различаются виды связи слов в словосочетании, типы предложений, разграничиваются члены предложения, способы выражения членов предложения и прочее.

Результатом любой классификации является некая схема, логическая конструкция, которая отражает связи рассматриваемых понятий, их взаимообусловленность и взаимозависимость в соответствии с выбранным общим признаком. Однако такая сложная логическая структура сама по себе не может возникнуть в сознании обучающегося, необходимо создать условия для ее формирования.

Учителю важно поэтапно представить учебный материал таким образом, чтобы обучающиеся смогли сначала рассмотреть предлагаемые языковые явления, увидеть их повторяемость в определенных сходных условиях, выявить общие для изучаемых явлений признаки, определить сущность данных признаков на основе анализа их значения и функций, сделать выводы на основе полученных наблюдений. Только при таком многоэтапном подходе возможно выявление основания будущей классификации, способов разграничения предлагаемых языковых явлений. После этого необходимо установить отношения между выделенными группами языковых явлений и на основе этого осуществить построение классификации.

При построении заданий, предполагающих классификацию языковых единиц, учителю необходимо понимать, что все приведенные в дидактическом материале примеры должны представлять разные проявления одного и того же понятия. Нецелесообразно использовать в качестве примеров на начальном этапе работы с новой темой единицы-исключения, но при этом учитывать при подборе примеров предполагаемую группировку явлений по одному или нескольким (небольшому количеству) оснований-признаков деления. Ученик (группа учеников) должны получить в качестве дидактического материала относительно большой объем примеров, в рамках которых изучаемое явление представлено не единично. Это нужно для того, чтобы обучающиеся увидели закономерность в проявлении выбранного ими признака-основания классификации. Учителю при составлении и использовании заданий на классификацию важно помнить, что недостаточность или единичность представленных примеров может привести поиск учащихся в тупик в связи с тем, что в процессе работы с предложенным дидактическим материалом основания для его группировки не могут быть выявлены.

В школьных учебниках, как правило, используются задания на составление классификаций. По нашим наблюдениям, в учебниках Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, С.Г. Бархударова такие задания составляют 15,5 % от общего количества; в учебных пособиях под редакцией В.В. Бабайцевой – 10,5 %; в учебниках под редакцией М.М. Разумовской и П.А. Леканта – 16,6 %, причем наибольшее количество таких заданий отмечено нами в учебнике под редакцией М.М. Разумовской и П.А. Леканта для 7 класса и в учебнике С.Г. Бархударова для 9 класса.

Традиционно задания на составление классификаций представлены следующим образом: распределить языковой материал на указанные группы; составить таблицы и схемы разного рода; заполнить данную в задании таблицу собственными или данными в дидактическом материале примерами; определить основание-признак, по которому сгруппированы данные явления; выявить ошибки, исправить недостатки составленной классификации. Такие задания можно считать надежными в формировании основных аналитических умений учащихся. В качестве недостатка такого подхода в формулировке задания следует отметить то, что при их выполнении ученики получают единственно верный ответ, следовательно, подобные классификации позволяют рассмотреть языковой материал с точки зрения, заложенной авторами учебного пособия. Это тоже важно, но, на наш взгляд, не формирует многостороннего, объемного взгляда на сущность языковых явлений, не развивает навыков критического мышления школьников.

Для формирования системных представлений о языке необходимо предлагать ученикам задания, дидактический материал которых позволяет рассмотреть разные основания для анализа и группировки представленных в нем языковых явлений.

Рассмотрим способы построения классификаций в процессе обучения русскому языку на примере разграничения частей речи.

Как известно, в истории языкознания были предприняты различные попытки классификации частей речи. В основу классификаций были положены различные идеи деления. Так, А.А. Потебня построил классификацию частей речи на основании семантического признака, Ф.Ф. Фортунатов в основу своего учения о формальных классах слов положил морфологический или формально-грамматический принцип. Функциональный принцип деления взял за основу своей классификации А.А. Шахматов. В основу классификации М.В. Панова положены значения аффиксальных морфем. Однако такие обособленно взятые критерии деления не позволили создать абсолютную классификацию, учитывающую все грамматические особенности исследуемых единиц. В современной программе вузовской и школьной грамматики рассматривается классификация частей речи, предложенная в работах Л.В. Щербы и В.В. Виноградова, основой которой является системный подход к выделению частей речи в аспекте семантического, морфологического и синтаксического принципов анализа [Панов 2024].

На данные подходы к классификации частей речи учитель может опираться при формировании системных грамматических представлений учащихся. Рассмотрим задание:

*Прочитайте. На какие группы можно разделить слова? Почему?*

*Какое(ие) общее(ие) значение(я) можно выделить у данных слов? Составьте группы слов по общему значению. Определите, на основании какого общего признака вы разделили слова на группы.*

*Дом, сделать, трусливый, загадка, палец, беговой, дело, трус, отгадывать, забежать, трусить, пугливый, деловитый, домовой, деликатный, поделка, домовитый, загадочный, бег, по-домашнему, палка, побег, домосед.*

Важно обратить внимание, что данное задание состоит из двух частей, первая из которых позволяет ученикам выработать различные принципы

(основания) для деления предложенных слов. Во второй части задания дано указание разделить слова с опорой на общее семантическое значение. При выполнении первой части задания учащиеся при делении данных в задании слов на группы могут обратить внимание на следующие особенности: наличие корней с одинаковым значением (группы родственных слов: *дом, домосед, домовой, домовитый, по-домашнему* и т. п.), наличие сходных аффиксальных морфем (*сделать, забежать, трусить; трусливый, пугливый* и т. п.), семантическую общность и способы ее определения (*дом, палец, палка* и проч. – обозначают предмет, отвечают на вопрос кто? что?, *забежать, трусить, отгадывать* и проч. – обозначают действие предмета и отвечают на вопросы что делать? что сделать? и т. п.). Основой для деления представленных слов могут стать грамматические особенности представленных единиц, например, категория рода существительных (*дом, палец, трус, домосед* – м.р., *загадка, поделка, палка* – ж.р., *дело* – ср.р.) или функциональный принцип (*дом, палец, поделка* и проч. – в предложении могут выполнять роль подлежащего или дополнения, *сделать, забежать, трусить* – выступать в роли сказуемого, *трусливый, деликатный, домовитый* – определения и т. п.). При таком подходе у ученика возникает необходимость применять известные ему знания на практике, выявлять разные способы группировки данных в задании примеров, аргументировать свою точку зрения, что, на наш взгляд, особенно важно при формировании критического мышления школьников.

При выполнении второй части задания учащиеся рассматривают представленный языковой материал в соответствии с заданным принципом деления (общее значение). Следует обратить внимание на то, что типы этого значения (предмет, признак, действие и проч.) не представлены в формулировке задания, их обучающиеся должны выявить самостоятельно в ходе работы. При выполнении задания ученики могут встретиться с рядом трудностей, например, в определении общего значения слова *бег*, сложным для некоторых школьников будет и определение частеречного значения наречия *по-домашнему*. Учитель при подготовке к уроку с подобными заданиями не должен исключать и тот факт, что в результате формирования заданной группировки слов у учеников может получиться группа слов, частеречное значение которых определить затруднительно. Важно такой результат не квалифицировать как ошибку, а считать толчком к мотивации познавательного интереса школьников, основой которого станет задача справиться с возникшими трудностями, найти новые способы работы с языковыми явлениями.

В зависимости от возраста учащихся, особенностей программы по русскому языку, готовности школьников решать сложные задачи, степени развития самостоятельности обучающихся в дидактический материал таких заданий можно включать примеры языковых единиц, совмещающие в себе признаки двух частей речи (например, союзы и союзные слова: *что вы сказали; сказали, что надо подойти к школе*), материал омонимичных грамматических явлений (например, *танцующие польку* и *танцующие остановились*), синкретичные явления в области лексико-грамматических разрядов (например, переход относительных прилагательных в качественные: *серебряное кольцо, серебряный смех*) и проч. Анализ такого языкового материала

не только позволит расширить представление обучающихся об изучаемых грамматических единицах, но и даст возможность актуализировать имеющиеся у школьников представления о системе языка в целом.

Целесообразным, на наш взгляд, после выполнения таких заданий будет обращение к теоретическим материалам учебника с заданием проанализировать структуру данных в нем правил, определений лингвистических понятий, способов представления новой информации. Такая работа позволит учащимся увидеть основания классификации языковых явлений в лингвистической науке, понять логику построения формулировок и сознательно, не механически, осваивать их. Так, например, в учебнике русского языка под редакцией А.Д. Шмелева (5 класс) в теоретическом блоке и практических заданиях авторы не только вводят новые грамматические понятия, но и последовательно соотносят их с соответствующими уровнями языка. Вводная теоретическая часть модуля «Части речи» представляет собой представление содержания раздела «Морфология». Наряду с тем, что дается традиционное представление об этимологии понятия, даны сведения о том, что морфология «изучает особенности образования форм слова в составе предложения и грамматические значения, которые эти формы выражают», а части речи представляют собой определенные группы слов «с общими грамматическими признаками» [Русский язык: 5 класс: 108]. Часто подобные рассуждения вводного характера на уроке включаются в рамки ознакомительного чтения, однако, на наш взгляд, важно обратить внимание учащихся на логику изложения теоретического материала в учебнике, отметить основополагающие подходы к рассмотрению частей речи. На уроке в рамках фронтальной беседы надо уточнить, как ученики понимают понятие «грамматические признаки», какие общие и различные грамматические признаки можно выделить у разных частей речи, известных им из начальной школы. Такая беседа позволит выявить основные направления для работы над классификациями грамматических признаков, разграничения слов на основании наличия или отсутствия, постоянства или изменчивости этих признаков, выявления новых линий сопоставления и противопоставления выявленных групп слов как частей речи.

Выявление принципов подхода к анализу языковых явлений, определение различных оснований для группировки языковых фактов, аргументация выдвинутых в процессе обсуждения идей станет основой не только для формирования метапредметного умения классифицировать эмпирический и теоретический материал, но и сознательно анализировать готовые классификации, проводить систематизацию изученного материала, а значит, создаст условия для перехода с эмпирического на теоретический уровень познания.

### **Библиографический список**

1. Панов М.В. О частях речи в русском языке // Панов М.В. Труды по общему языкознанию и русскому языку: в 2 тт. Т. 1. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 151-164.
2. Русский язык: 5 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций: в 2 ч. Ч. 2. М.: Вентана-Граф, 2016. 108 с.