

МЕТОДИКА

С. С. Мигунова

Использование проблемных ситуаций на уроках русского языка (на примере изучения орфографии)

УДК 372.881.161.1

В статье анализируются выделенные в психолого-педагогической литературе типы проблемных ситуаций, определяются особенности их использования на уроках русского языка на примере изучения орфографии как одного из разделов школьного курса русского языка.

Ключевые слова: *проблемная ситуация, классификация проблемных ситуаций, типы проблемных ситуаций*

S. Migunova. The use of problem situations on the lessons of the Russian language (on the example of studying spelling)

In the article highlighted in the psychological-pedagogical literature the types of problem situations, are determined by the peculiarities of their use at lessons of Russian language on the example of studying spelling as one of the sections of the school course of Russian language.

Keywords: *problem situation, classification of problematic situations, types of problem situations.*

Задача активизации мыслительной деятельности учащихся, развития самостоятельности их мышления воспринималась как ак-

туальная во все периоды развития педагогической мысли. Однако если в отечественной лингводидактике XX в. проблемное обучение рассматривалось лишь как одно из направлений работы учителя, то в новом поколении стандартов владение действиями по решению проблемных задач выделено в качестве метапредметных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования [8, с. 6–7].

В процессе изучения дидактики будущие учителя знакомятся с такими понятиями теории проблемного обучения, как методы проблемного обучения, проблемная ситуация, проблемная задача и этапы ее решения. На занятиях методики обучения русскому языку студенты рассматривают специфику организации проблемного обучения на уроках родного языка, приемы создания проблемных ситуаций и решения проблемных задач на этапе постановки проблемы и ее решения при введении знаний по русскому языку, формировании языковых и коммуникативных умений.

Целью данной статьи является анализ типов проблемных ситуаций, приводимых в психолого-педагогической литературе, и определение путей использования проблемных ситуаций разных типов в процессе изучения русского языка (на примере изучения орфографии).

В одной из первых типологий проблемных ситуаций, предложенной психологом Н. А. Менчинской, выделяется два типа ситуаций, которые автор обозначает как путь познания «сверху» и путь познания «снизу» [4, с. 192]. С их помощью ставятся теоретические проблемы, базирующиеся на некоторых известных ученику общих положениях (теоретических сведениях).

Первый тип проблемной ситуации (путь познания «сверху») предполагает раскрытие общего положения, что способствует осознанию действий, которыми овладевают учащиеся. В средней школе в процессе изучения систематического курса русского языка учащиеся часто сталкиваются с подобной проблемой – осознания и теоретического обоснования известных практических действий, например тех, которые были освоены еще в начальной школе. Так, действие проверки безударных гласных с помощью проверочных слов, в которых гласная ставится под ударение, выполняется уже

учащимися первого класса. Задача уроков русского языка в 5 классе – раскрытие общего положения о сильной и слабой позиции гласных, обосновывающего те действия, которые выполнялись учащимися ранее. Прийти к нужным выводам позволяет создание учителем проблемной ситуации, в которой сталкивается владение практическим действием и неумение дать его обоснование. Ситуацию затруднения создают правильно поставленные вопросы и задания, организующие деятельность учащихся:

1. Выделите корни слов (например, в словах вода – воды).
2. Какая гласная пишется в корнях обоих слов?
3. А какие звуки произносятся?
4. От чего это зависит? (подсказка: поставьте ударение)
5. Какой вывод можно сделать? Почему для обозначения разных звуков используется одна буква?

Второй тип проблемных ситуаций, выделенный Н.А. Менчинской, – путь познания «снизу», представляет собой постановку практической проблемы. Особенность проблемных ситуаций данного типа заключается в том, что учащиеся сталкиваются с некоторыми «интеллектуальными препятствиями», которые необходимо преодолеть для выполнения известных им действий. Подобные проблемные ситуации организуются при необходимости овладеть каким-либо новым способом действия. Например, после понимания учащимися общего положения о том, что в одной морфеме в слабой позиции пишется та же буква, что и в сильной, следующий этап состоит в переходе на уровень практического овладения действием подбора проверочных слов. С этой целью учащимся могут быть предложены два ряда слов: однокоренные слова и формы слова, выступающие в качестве проверочных. Например:

На какие две группы следует разделить слова, с помощью которых можно проверить безударную гласную в слове «вода»:

Водный, к водам, на водах, подводник, водами.

В результате анализа конкретных языковых фактов учащиеся осознают, что для обоснования выбора безударной гласной в корне слова в качестве проверочных слов могут использоваться однокоренные слова (водный, подводник) и формы слов (к водам, на водах, водами). Данный тип проблемной ситуации позволяет исполь-

зовать знание теоретического положения для овладения определенными практическими действиями.

Основываясь на типологии Н. А. Менчинской и развивая ее, А. М. Матюшкин разрабатывает классификацию проблемных ситуаций, среди которых выделим ситуации, связанные, во-первых, с этапом осознания теоретических сведений и, во-вторых, с этапом формирования способа действия. К первому типу автор относит теоретические проблемные ситуации, определяя их как «проблемные ситуации, для которых характерно рассогласование на уровне предмета действия» [2, с. 69–70]. Целью анализа подобных ситуаций является раскрытие новой закономерности, нового положения. В процессе изучения орфографии проблемные ситуации первого типа реализуются в связи с осознанием учащимися таких новых для них орфографических понятий, как орфограмма, условия выбора орфограммы, опознавательный признак орфограммы, включенных в современные программы русского языка. Рассмотрим, как может быть организовано усвоение центрального понятия раздела «Орфография» – орфограммы.

В учебнике русского языка для 5 класса под редакцией Н. М. Шанского дается следующее определение данного понятия: *Написания в словах по орфографическим правилам или по традиции называются орфограммами* [7, с. 12].

Усвоение данного понятия в рамках традиционного обучения сводится к тому, что учащиеся среди слов, предложенных учителем, находят слова с написаниями, для обозначения которых необходимо применить орфографическое правило, например водА, и слова с написаниями, для обозначения которых не нужно применять орфографическое правило (воды). Очевидно, что использование данного метода не ставит учащихся в ситуацию затруднения и, таким образом, не способствует развитию их мыслительной активности.

Создание проблемной ситуации позволяет организовать усвоение понятия в активной познавательной деятельности, толчком к которой становится сомнение или удивление.

В основе создания проблемной ситуации, способствующей усвоению любого понятия, лежит осознание его существенных при-

знаков. Основу понятия «орфограмма» составляет возможность передать написание несколькими графическими знаками, поэтому учащимся может быть предложено оценить представленные варианты записи слова:

— Я Ё
 — — Т Е Ж Л Ы Й
 И О

Причем вопреки сложившейся практике проблемная ситуация должна создаваться не заданием доказать, какой из вариантов написания является правильным, а, напротив, заданием доказать, что звук средний между И и Э, в первом слове и звук О во втором слове можно отразить на письме с помощью разных букв: Я, Е, И – в первом слове и букв Ё, О – во втором слове.

Цель анализа еще одного типа проблемных ситуаций, выделенного С. М. Матюшкиным, состоит в нахождении способа действия [2, с. 70]. На уроках русского языка, в том числе при изучении орфографии, результат определения способа действия может представлять собой, например, составленный алгоритм применения правила (после того как само правило – теоретическое положение – уже сформулировано). Подобная работа способствует выделению основных шагов (этапов) применения правила, определению последовательности их выполнения и, таким образом, осознанному усвоению способа действия. Например, после знакомства с правилом написания Н и НН в суффиксах прилагательных большинство учащихся в качестве способа действия при выборе правильного написания используют следующую последовательность действий:

1) выделение суффикса прилагательного, например: в слове грачиный суффикс -ИН-, в слове пламенный суффикс -ЕНН-;

2) рассуждение: в суффиксах -АН-, -ЯН-, -ИН- пишется одна буква Н, значит, в слове грачиный надо писать одну букву Н;

3) рассуждение: в суффиксах -ОНН-, -ЕНН- пишется две буквы Н, значит, в слове пламенный надо писать две буквы Н.

Эксперимент, проведенный в шестом классе одной из сыктывкарских школ показал, что такой алгоритм приводит 74 процента учащихся.

Усвоение подобного неполного способа действия, когда пропускается первый шаг – определение основы существительного, от которого образовано анализируемое прилагательное, приводит к типичной ошибке, когда в прилагательных с сочетанием букв -ИИ- перед окончанием учащиеся, принимая данное сочетание букв за суффикс, пишут одну букву И.

Целью анализа проблемной ситуации является создание полного алгоритма. Ситуацию затруднения может вызвать сопоставление пар прилагательных: 1) прилагательное с производящей основой, оканчивающейся на -И; 2) прилагательное с суффиксом -ИИ-, например:

машинный – мышинный
шинный – петушинный
винный – совиный.

Задание: докажите, что выбор одной или двух букв И зависит от структуры слова – приводит учащихся к необходимости начать анализ орфограммы не с выделения суффиксов, а с определения производящей основы.

Проблемные ситуации данного типа используются, кроме того, с целью предупреждения ложной аналогии, которая возникает или в том случае, когда учитель не использует возможности обобщения формируемых орфографических действий, или при неумелом использовании обобщения при изучении некоторых орфографических правил. Как известно, логическая операция обобщения предполагает не только поиски сходства однородных в каком-то отношении языковых фактов, но и их разграничение. Типичной ошибкой школьной практики является неразграничение (на этапе введения теоретических сведений) в чем-то сходных явлений, в результате чего возникает необоснованное обобщение, которое проявляется в том, что способ действия, усвоенный в процессе применения одного орфографического правила, неправомерно переносится на другое правило, воспринимаемое как сходное, вследствие чего учащиеся пытаются использовать усвоенные ранее действия. Так, в процессе изучения рассмотренного выше орфографического правила правописания одной и двух букв И в отыменных прилагатель-

ных учащиеся усваивают действия, связывающие выбор одной или двух букв Н с определенным набором суффиксов:

в суффиксах -АН- }
 -ЯН- } пиши -Н-
 -ИН- }

в суффиксах -ОНН- }
 -ЕНН- } пиши -НН-.

Усвоение данного способа действий приводит к тому, что в дальнейшем, при изучении правописания одной и двух букв -Н- в отглагольных прилагательных и причастиях, происходит перенос действий: действия, производимые в процессе применения первого правила необоснованно используются при применении второго правила. Учащиеся при этом рассуждают следующим образом:

- В слове скошенный пишется две буквы -НН-, потому что суффикс -ЕНН-. Причем, несмотря на то что в данном случае написание выбрано правильно, применяемый способ действия может быть использован при выборе написания одной или двух букв Н в отыменных прилагательных и не может быть использован при выборе написания одной или двух букв Н в отглагольных прилагательных и причастиях, поскольку второе правило предполагает другие условия выбора орфограммы, что ведет к необходимости оперирования другим способом действия. Проблемная ситуация может быть создана с помощью приема сопоставления написания причастия (скошенный) и отглагольного прилагательного (кошенный). Для разграничения написаний -НН- и -Н- учитель обращает внимание учащихся на то, что, казалось бы, один и тот же суффикс пишется в двух словах по-разному (с одной и двумя -Н-). Решение проблемы организуется выдвижением учащимися гипотез как результата размышления над вопросом: от каких условий может зависеть выбор правильного написания. В качестве гипотез учащиеся пытаются предложить известные способы действия (от определения спряжения производящего глагола до подбора проверочного слова). Для выдвижения «решающей гипотезы» в качест-

ве «подсказки» (терминология Е.Л. Мельниковой – 3, с. 15) предлагается определить вид глагола, от которого образовано причастие.

В процессе анализа проблемных ситуаций учащиеся не только самостоятельно анализируют предложенные учителем языковые факты, но и оценивают, использование каких уже известных им теоретических сведений поможет привести к «открытию» новых знаний. В связи с этим весьма актуальной для педагогической практики является классификация проблемных ситуаций, разработанная Т. В. Кудрявцевым. Среди типов проблемных ситуаций, выделенных автором, рассмотрим две ситуации, ранее не выделенные в психолого-педагогической литературе: анализ задач с неполными данными и ситуацию анализа задач с излишними данными [1, с. 248].

Анализ задач с неполными данными требует от учащихся самостоятельного добывания знаний, а постановка задач с излишними данными ставит учащихся перед проблемой выбора и оценки имеющихся знаний, активизируя тем самым их поисковую деятельность. Изучение орфографии позволяет организовать работу учащихся с данными видами задач, например, в процессе знакомства с написанием чередующихся гласных Е–И и А–О в корне слова. Представим последовательность изучения корней с чередующимися гласными и условия выбора орфограммы – гласной в корне слова на примере программы М. Т. Баранова и других авторов [6, с. 23–37].

Последовательность изучения корней с чередующимися гласными	Условия выбора орфограммы
5 класс	
лаг – лож	суффикс -а- после корня
раст – ращ – рос	последние согласные корня
бер – бир, мер – мир, пер – пир, дер – дир, стел – стил, блест – блист и др.	суффикс -а- после корня
6 класс	
гар – гор	ударение
кас – кос	суффикс -а- после корня

Как видно из таблицы, правописание гласных в корне гар – гор

включается в программу 6 класса, когда учащиеся уже знакомы с написанием некоторых корней с чередующимися гласными и условиями выбора этих гласных, однако такое условие выбора написания чередующихся гласных в корне, как ударение, шестиклассникам еще неизвестно. Поэтому изучение правописания корня гор – гар возможно организовать в процессе рассмотрения задачи «с неполными данными». Анализируя предложенный учителем материал, например:

гореть	загар
загорелый	огарок
горение	нагар,

учащиеся определяют условия выбора орфограммы, используя в качестве данных для решения задачи известные им условия. Последовательно выдвигая гипотезы о том, что условием выбора орфограммы может быть суффикс -а- после корня или последние согласные корня, проверяя выдвинутые гипотезы и затем отказываясь от данных предположений как несостоятельных, дети приходят к выводу о том, что имеющиеся в их распоряжении данные не помогают решить задачу. «Открытие» учащимися способа решения может быть организовано разными путями: 1) с помощью графического выделения условий выбора орфограммы (в предложенных в качестве материала для наблюдений словах выделяются корни и отмечается ударение); 2) с помощью «подсказки» (по Мельниковой – 3, с. 15): поставьте ударение в словах двух групп и сделайте выводы об условиях выбора орфограммы.

Изучение правописания гласных в корне кас – кос может быть организовано как решение задачи «с излишними данными». В этом случае в качестве «данных» учащиеся уже располагают знаниями трех условий выбора орфограмм, причем с условием выбора изучаемой орфограммы (суффиксом -А- после корня) учащиеся уже познакомились в процессе анализа написания корня лаг – лож и корней с чередующимися гласными Е–И, поэтому цель их деятельности при анализе данного типа задач меняется – они должны выбрать из имеющихся данных те, которые отвечают предложенным условиям. В соответствии с классификацией методов проблемно-

диалогового обучения, разработанной Е. Л. Мельниковой, решение познавательной задачи на этапе поиска решения (в данной ситуации – определения условий выбора орфограммы) может строиться с использованием метода, побуждающего к выдвижению и проверке гипотез диалога, который представляет собой сочетание специальных вопросов, стимулирующих учеников выдвигать и проверять гипотезы [3, с. 15]. В качестве гипотез будут привлекаться ранее известные учащимся условия выбора орфограммы.

Следующий тип проблемных ситуаций, выделенный Т. В. Кудрявцевым, предполагает использование «ранее усвоенных знаний в новых практических условиях» [1, с. 253]. Такими «новыми практическими условиями» при изучении орфографии может стать, например, анализ трудных случаев применения правила.

Так, знакомство с основными случаями написания одной и двух Н в отыменных прилагательных не свидетельствует о формировании умения писать правильно все слова с этой орфограммой. В рамках изучения данной темы должна быть организована специальная работа по усвоению написания некоторых слов с затемненной этимологией, в частности слова *подлинный*. Создание проблемной ситуации при знакомстве с написанием данного слова основывается на необходимости предупредить ошибку в выделении суффикса -ИН-, которое ведет к написанию одной буквы Н в этом слове. Перенос знаний в новые условия будет состоять в необходимости познакомить учащихся для усвоения написания этого слова с его этимологией. Приведем данные этимологического словаря:

Подлинный, обычно сблизают с *подлинник* («длинный шест») на том якобы основании, что при судебной расправе, чтобы выпытать правду, били «подлинниками» – длинными палками, [9, с. 297–298].

Как видим, проблемную ситуацию вызывает необходимость столкнуть разные условия выбора орфограммы в применении одного правила:

- 1) одна буква Н пишется в суффиксе -ИН-;

2) две буквы Н пишутся, если прилагательное образовано от существительного с основой, оканчивающейся на Н.

Трудный случай применения правила состоит, кроме того, в том, что связь слова *подлинный* с производящей основой *длина* неочевидна для учащихся (сравним, например, связь слова *лимонный* с производящей основой *лимон*).

Еще один тип проблемной ситуации, представленный в классификации Т. В. Кудрявцева, состоит в наличии «противоречия между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования» [1, с. 256].

Особенность изучения школьного предмета «русский язык» состоит в том, что дети начинают овладевать языком задолго до его изучения в школе путем подражания (родителям, окружающим). Однако, осваивая язык практически, правильно, в соответствии с литературными нормами, склоняя и спрягая слова, учащиеся не могут объяснить свои действия, поскольку не владеют необходимыми теоретическими сведениями. Этой же закономерности подчиняется усвоение орфографии. М. Т. Баранов отмечает, что «овладение орфографическими умениями – процесс длительный и неравномерный. Правописанием одних орфограмм учащиеся овладевают относительно быстро, правописанием других – достаточно долго». Кроме того, усвоение правописания слов, пишущихся на основании одного орфографического правила, происходит «по-разному в связи с тем, что есть трудные случаи в применении правил» [5, с. 165]. Так, учащиеся не испытывают затруднений при написании слова *читают* (в отличие, например, от слова *борются*), поскольку сами не раз писали это слово и видели его написанным. Поэтому практическое действие (написание слова) в данном случае не вызывает затруднения пятиклассников. Вместе с тем обосновать, почему в окончании глагола пишется буква безударного гласного звука Ю, до того как получат сведения о спряжении глагола, учащиеся не могут. Процесс создания проблемной ситуации в данном случае может быть организован следующим образом:

Деятельность учителя

Давайте запишем слово *читают*.
Все ли написали слово одинаково?
Какое окончание в слове?

Дайте характеристику гласной в
окончании глагола.

Можно ли допустить ошибку в ее
написании? Почему?

Вы написали слово правильно, а
можете ли доказать, что в
окончании слова *читают* нужно
писать букву Ю?

Почему вы не можете объяснить
это написание?
Значит, что мы должны сегодня
узнать? Какой будет тема нашего
урока?

Деятельность учащихся

Записывают (в тетради).
Написали одинаково, с
окончанием -ют.

Это безударная гласная.

Ошибку допустить можно, потому
что безударные гласные звуки
произносятся неотчетливо.

Учащиеся не могут дать
объяснение.

Не изучали такое правило.

Таким образом, анализ показал, что в научной психолого-педагогической литературе представлен широкий взгляд на теорию проблемной ситуации, выделены различные типы проблемных ситуаций. В процессе изучения методики русского языка будущие учителя должны овладеть особенностями использования проблемных ситуаций на уроках русского языка.

1. Кудрявцев Т. В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Знание, 1991.
2. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.

3. Мельникова Е. Л. Технология проблемного диалога: методы, формы, средства обучения. URL: http://nachalka1-4.ucoz.ru/tehnologiya_problemnogo_dialoga.pdf
4. Менчинская Н. А. Вопросы умственного развития ребенка. М.: Знание, 1970.
5. Методика преподавания русского языка / под ред. М. Т. Баранова. М.: Просвещение, 1990.
6. Программно-методические материалы: Русский язык. 5–9 классы / сост. Л. М. Рыбченкова. М.: Дрофа, 2002.
7. Русский язык : учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. М.: Просвещение, 2004.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL. <http://standart.edu.ru>
9. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. М.: Прогресс, 1987. Т.3.

В. С. Петунин

**Семантика безличного *es* в функции подлежащего
(об одной из трудностей в практической грамматике
немецкого языка)**

УДК 378.022:811.112.2'36

*В статье рассматривается местоимение *es* в функции подлежащего, традиционного именуемого безличным. На основе привлечения функционально-семантических характеристик сказуемого у такого подлежащего было выявлено несколько значений, что позволило сформулировать правила его обязательного и факультативного употребления, а также его дистрибутивно обусловленной обязательной элиминации.*

Ключевые слова: *грамматика немецкого языка, безличное местоимение, функционально-семантическая взаимообусловленность подле-*