

РАЗВИТИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Доминантой познавательной деятельности учащихся, проявляющих интерес к русскому языку и обладающих способностью к усвоению знаний о нем на повышенном уровне, является формирование у них лингвистического мышления – понятийного мышления, элементами которого являются лингвистические понятия. Абстрактное по своей сути, лингвистическое мышление сориентировано на речемыслительную активность учащихся, их готовность формулировать действующие в языке законы, закономерности, механизмы. Критериями сформированности у учащихся лингвистического мышления являются:

- ◆ владение системой лингвистических понятий;
- ◆ осознание закономерных связей и отношений между уровнями языковой системы;
- ◆ понимание оснований, привлекаемых для группировки объектов языка;
- ◆ наблюдение над взаимодействием формы и содержания в языке;
- ◆ понимание логики изложения научных взглядов, продуцирование собственных обоснованных суждений о языковых понятиях в научно-популярном и научно-учебном стилях речи.

Лингводидакты с воодушевлением восприняли сформулированную известным лингвистом Ю. Н. Карауловым эффективную модель обучения языку, в центре которой – языковая личность, имеющая многоуровневую структуру с ядром – интеллектуальной сферой обучающегося. В ней, наряду с другими, формируется лингво-когнитивный уровень языковой личности, который образуют обобщенные понятия, модели, генерализованные высказывания, дефиниции и др. [2], усваиваемые и осмысляемые языковой личностью в процессе обучения предмету. Формирование лингвистических понятий детерминирует позитивные качественные изменения интеллектуальной сферы обучающегося.

Теоретическую базу развития лингвистического мышления учащихся образуют:

- ◆ философское понятие **развитие**;
- ◆ психологическая теория соотношения языка, мышления и речи, обучения и развития;

- ◆ знания о структуре интеллектуальной сферы личности;
- ◆ лингвистическая дихотомия язык/речь, теория языковой личности;
- ◆ антропоцентрическая стратегия обучения языку;
- ◆ речедеятельностный подход к организации содержания обучения.

Развитие лингвистического мышления учащихся осуществляется в рамках таких методических принципов обучения, как системность, функциональность, коммуникативность.

Принцип системности при обучении русскому языку осознается учащимися при последовательном разграничении понятий «язык» как система и «речь» как реализация этой системы (без терминологического противопоставления единиц языка и речи). Системность и знаковость языка (как его сущностные признаки) задают номенклатуру лингвистических понятий школьного курса; речь (как процесс речевой деятельности и ее продукт) – номенклатуру речеведческих понятий.

1. Системность работе над **звуковой материей языка** придает соотношение единицы языка – фонемы (с ней учащиеся знакомятся практически, наблюдая над смыслоразличительной функцией фонемы) – и единицы речи – конкретного звука, дифференциальные признаки которого детерминируются позицией в потоке речи. При обучении русскому языку на повышенном уровне целесообразно противопоставить фонему как единицу языка (с привлечением термина) звуку как единице речи; ознакомить учащихся с фонетической транскрипцией, показать им, как взаимодействуют согласные в потоке речи и в зависимости от позиции по отношению к ударному слогу изменяется качество гласных (<o>, <a>, <э>).

Звуковая система русского языка позволяет целостно представить содержание такого раздела, как «Орфография». Вначале учащиеся знакомятся с тремя основными группами написаний: проверяемыми (воплощают ведущий принцип русской орфографии морфофонематический, соответствующий методическому принципу проверки звука в слабой позиции звуком в сильной позиции в одной и той же морфеме); непроверяемыми, чередующимися; затем – с написаниями, обусловленными морфологической природой слова.

Избранная логика структурирования орфографического материала позволяет сконцентрировать внимание обучающихся:

- ◆ на многообразии способов проверки слабой позиции звуков сильной позицией во всех значимых частях слова,

- ◆ на эффективных приемах работы с непроверяемыми написаниями,

- ◆ на детерминированности написания слова и/или словоформы принадлежностью к определенному лексико-грамматическому классу.

При системном обучении орфографии последовательно развиваются:

- ◆ познавательные процессы (произвольное внимание учащихся, эмпирическое мышление), все виды орфографической памяти;

- ◆ мыслительные операции (вычленения, сличения, систематизации, интерпретации);

- ◆ такие качества ума, как гибкость, самостоятельность.

2. Системность обучения **словообразованию** обеспечивает формирование понятий, связанных со структурой слова, с образованием слов, с морфемным и словообразовательным их анализом. Учащиеся получают представление об обобщенной единице языка – морфеме, которая объединяет конкретные значимые части слова (единицы речи), выполняющие общие функции в его составе, воспринимаемые при непосредственном наблюдении над словом или словоформой и нередко формально видоизмененные по составу фонем. Без опоры на понятие «морфема» утрачивается объяснительная сила принадлежности конкретных звуковых сегментов с позиционными и/или историческими чередованиями к одной и той же значимой части слова.

При обобщении и систематизации сведений по морфемике и словообразованию в филологических классах необходимо отбирать более сложный с точки зрения анализа языковой материал:

- ◆ словоформы, имеющие в своем составе нулевые суффиксы, йотированные морфемы, связанные корни;

- ◆ производные слова, морфемную структуру которых можно установить только с опорой на словообразовательную цепочку;

- ◆ слова с одинаковыми буквосочетаниями в разных морфемах;

- ◆ слова, допускающие варианты при разборе по составу; сложные случаи установления способа словообразования [3, с. 58–59].

Формируемые в разделе «Состав слова. Словообразование» понятия и развиваемые учебно-языковые навыки и умения способствуют развитию у учащихся теоретического (дивергентного) мышления, его словесно-логического стиля; логических операций анализа, синтеза, абстрагирования; таких качеств ума, как сообразительность, гибкость, последовательность.

3. **Морфология** более других уровней языка системна благодаря обобщенным значениям предметности, атрибутивности, процессуальности, количества и др., дифференцирующим лексико-грамматические классы слов; грамматическим категориям и формирующим их грамматическим значениям; морфологическим парадигмам склонения или спряжения слов изменяемых частей речи.

При обобщении и систематизации сведений по морфологии на повышенном уровне уместно привлечение более трудного языкового материала, который позволит наблюдать над синкретизмом слов, объединяющих признаки разных частей речи (причастий, деепричастий, местоимений, числительных и др.); формировать у учащихся представление о полной, неполной и избыточной парадигмах словоизменения. При совершенствовании умений морфологического разбора важно привлекать внимание будущих филологов к функциональной омонимии (*дерево – дерева; дом из дерева*) [4, с. 189]; к случаям транспозитивного употребления морфологических форм, к разнообразию способов выражения одного и того же грамматического значения в речи. Следует также расширять представления учащихся о сочетаемости потенциале слов различных частей речи с целью обогащения ее грамматического строя; анализировать текстообразующую роль слов, принадлежащих к различным лексико-грамматическим группировкам, в связанных высказываниях разной жанрово-стилистической принадлежности.

Формирование морфологических понятий сопровождается:

- ◆ совершенствованием познавательных процессов произвольного и непроизвольного внимания, всех видов памяти (прежде всего долговременной);

- ◆ развитием мышления теоретического, его словесно-логического стиля;

- ◆ мыслительных операций сравнения, установления общего и различного в смежных морфологических явлениях, классификации, дифференциации, систематизации, анализа, синтеза, абстрагирования, интерпретации; таких качеств ума, как гибкость, сообразительность, глупина проникновения в изучаемый материал.

4. Современный подход к формированию **синтаксических понятий** связан с обновленным содержанием лингвистической теории, которая включает теоретические сведения не только о формальных признаках основной коммуникативной единицы – предложения, но и о семантике и коммуникативной организации высказывания.

Центральным в системе синтаксических понятий, изучаемых в школе с недавних пор и на терминологическом уровне, является понятие **предикативности** как отнесенности высказывания к действительности, что выражается средствами языка.

Осмысление категории предикативности помогает понять механизм объединения в акте коммуникации предмета речи и его реального, соотношенного с тем или иным временным планом, или нереального признака. Введение понятия предикативности:

1) помогает осмыслить предложение как наименьшую коммуникативную единицу, служащую средством формирования, выражения и сообщения мысли;

2) позволяет осознанно квалифицировать главные члены предложения как его грамматическую основу, которая противопоставляется второстепенным членам предложения;

3) детерминирует ознакомление учащихся с наиболее частотными типовыми значениями предложений (значениями их грамматических основ): ‘лицо и его действие’; ‘лицо и его состояние’; ‘предмет и его признак’; ‘предмет (лицо) и его квалификация’;

4) дает возможность организовать наблюдение над полупредикативным значением обособленных второстепенных членов предложения;

5) создает условия для более глубокого осмысления полипредикативной единицы синтаксиса – сложного предложения;

6) позволяет противопоставить предикативную связь между главными членами предложения подчинительным связям слов в словосочетании, сочинительной связи между однородными членами и частями сложного предложения.

Следовательно, понятие предикативности становится своеобразным стержнем, организующим систему синтаксических понятий школьного курса русского языка, важнейший сегмент содержания которого, как мы убедились, – система формируемых лингвистических понятий. Овладение ими лингводидактами осознается как актуальная для организации современного образовательного процесса проблема. Ведь понятие – «не просто совокупность ассоциативных связей, усваиваемая с помощью памяти, не автоматический умственный навык, а **сложный и подлинный акт мышления**, которым нельзя овладеть с помощью простого заучивания, но который непременно требует, чтобы мысль <...> поднялась в своем внутреннем развитии на выс-

шую ступень, для того чтобы понятие могло возникнуть в сознании обучающегося» [1, с. 389]. Сказанное требует развития у учащегося «целого ряда функций (произвольного внимания, логической памяти, абстракции, сравнения и различения), а все эти сложнейшие психические процессы не могут быть просто заучены и усвоены», как неоднократно подчеркивал Л. С. Выготский.

Лингвистическое понятие – это многоаспектное описание языковых объектов, включающее когнитивный, функциональный, коммуникативно-речевой и прагматический аспекты.

Когнитивное описание содержит научные знания о признаках языковых объектов, их взаимодействии и взаимообусловленности; функциональное описание – сведения о назначении, роли языковых объектов в речи; коммуникативно-речевое описание – правила употребления языковых средств в устной и письменной речи с учетом ситуации общения; прагматическое – рекомендации об отборе средств языка для достижения авторских интенций.

Поскольку язык – многоуровневая система, понятно, что репрезентирована структура обобщенного лингвистического понятия, которое конкретизируется применительно к фонетическому, словообразовательному, грамматическому уровням языковой системы.

Эффективность формирования лингвистических понятий зависит от готовности и умения обучающего воздействовать на интеллектуальную сферу личности обучаемого:

- ◆ развивать познавательные процессы (внимание, восприятие, воображение);
- ◆ развивать различные виды памяти (долговременную оперативную, удерживающую, упреждающую, орфографическую);
- ◆ формировать навыки теоретического (дивергентного) и творческого мышления;
- ◆ развивать и совершенствовать умения производить мыслительные операции;
- ◆ совершенствовать стиль мышления учащихся (образный, наглядно-образный, словесно-логический);
- ◆ совершенствовать качества ума обучающихся (сообразительность, гибкость, самостоятельность, последовательность, глубину, критичность);
- ◆ развивать и совершенствовать навыки самообразования (самостоятельный поиск необходимой информации в учебнике, справочни-

ке, вычленение основной мысли прочитанного, составление разных видов плана, конспектирование, тезирование и т. д.).

Сложность формирования лингвистического понятия, сориентированного на интеллектуальную сферу обучаемого, требует качественного совершенствования как процесса обучения, так и привлекаемых для его обеспечения методических средств.

1. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М., 2000.
2. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – 2-е изд. – М., 1987, 2002.
3. Львова, С. И. Русский язык. Трудные вопросы морфемики и словообразования / С. И. Львова. – М., 2013.
4. Чеснокова, Л. Д. Русский язык. Трудные случаи морфологического разбора / Л. И. Чеснокова. – М., 1991.