

## Некоторые проблемы обучения младших школьников синтаксису

Л.В. Газаева

Для целенаправленного развития речи младших школьников необходимо совершенствовать преподавание синтаксиса.

Требования к методике, нацеливающей на свободное владение речью, могут быть сведены к следующим:

- рассматривать языковые явления в системе и во взаимосвязи;
- подходить к анализу явлений языка в единстве трех параметров;
- отбирать языковой материал с учетом задач речевого общения;
- в процессе преподавания опираться на основную единицу речи – предложение.

Задача школы (в том числе и начальной) состоит не в том, чтобы сообщать учащимся разные точки зрения, существующие в лингвистической науке по поводу того или иного грамматического явления. Младшие школьники должны понять данное языковое явление, научиться узнавать его среди других. Эти наблюдения способствуют развитию логического мышления, обостряют «грамматическую зоркость», учат видеть за конкретными фактами речи общее для многих речевых явлений.

Стремление шире привлекать синтаксические знания при обучении русскому языку связано с тем, что изучение синтаксиса способствует осмыслению отражаемых в языке связей и отношений, существующих между явлениями реальной действительности и особенностей их восприятия человеком.

Синтаксис – это своего рода коррекция способов реализации той или иной коммуникативной задачи. Нельзя не согласиться с авторами программы «Коммуникативный синтаксис

русского языка»: определяя свойства синтаксиса, они отмечают, что он конструктивен (организуется конструкциями, единицами, устроенными определенным образом), функционален (единицы его наделены определенными функциями), семантичен (функционируя, его единицы выражают определенное внеязыковое содержание), коммуникативен (служит процессу коммуникации) [3, с. 34].

Современные тенденции в обучении синтаксису русского языка можно представить таким образом:

- ведущая роль теоретических знаний;
- усиление внимания к функциональной стороне языка с учетом коммуникативной направленности обучения;
- единство аспектного и коммуникативного подходов к изучению языковых уровней и категорий;
- единство семантики, структуры и функции языковых единиц.

Несмотря на абстрактность синтаксических понятий и теоретическую сложность изучения синтаксических единиц, современная психологическая наука не дает оснований считать интеллектуальные возможности младших школьников заниженными, а усвоение ими ряда грамматических понятий недоступным. Признание этого факта привело к утверждению учебных программ для начальной школы, в которых больше внимания уделяется теоретическим знаниям как основе овладения умениями и навыками.

Наш интерес к синтаксису обусловлен тем, что **проблема формирования у младших школьников умения строить предложение, исходя из коммуникативного намерения, важна в начальной школе.** «Усвоение явлений синтаксиса и законов построения предложений есть процесс абстрагирования и обобщения, процесс образования общих понятий» [1, с. 116].

Если предложение – многоаспектная единица, необходимо рассматривать его смысловую организацию со всех сторон: на логическом, структурном, коммуникативном уровнях.

Анализ программ и учебников для начальной школы по традиционной системе обучения показал, что предложение рассматривается в них в основном с точки зрения формы (теории членов предложения). Семантическому и коммуникативному аспекту внимание почти не уделяется. Осмысление языковых средств в единстве их значения, формы и функции, провозглашенное в действующих методиках, реализуется недостаточно.

Лишь в некоторых развивающих технологиях обучения (система Л.В. Занкова, «Школа 2100», «Начальная школа XXI века» под редакцией Н.Ф. Виноградовой и др.) мы видим попытку дать трехаспектное представление о русском предложении: формальное (разбор по членам предложения), семантическое (субъект, предикат и т.д.), коммуникативное – тематическое членение предложения: «данное» – тема, «новое» – рема.

Практика показывает, что при изучении предложения на первом плане оказываются его структурные свойства.

Структурный аспект предложения – это его формальная сторона. Грамматическую основу двусоставных предложений составляет приписывание предикативного признака предмету, грамматический аспект совпадает с подлежащим и является организующим членом предложения. Сказуемое согласуется с подлежащим по линии числа и рода (*дерево выросло, деревья выросли*).

Логический аспект предложения реализует категории субъекта и действия с помощью различных грамматических форм. Логический субъект выражается как грамматически независимой формой именительного падежа (подлежащее), так и формами всех остальных падежей, т.е. второстепенными членами предложения.

Коммуникативный аспект предложения связан с функцией сообщения информации: предложение приобретает разный смысл в зависимости от коммуникативной установки говорящего. Все предложения употребля-

ются в составе какого-то текста и включаются в еще более сложные текстовые единицы, членясь при этом на две части: как бы связующую (уже известную) и основную (новую) информацию.

Выбор синтаксической структуры для описания заданной ситуации обычно увязывается с выбором подлежащего – оно оценивается как элемент, на котором фокусируется внимание говорящего, и как точка отсчета для представления всей ситуации.

Наблюдения за учебным процессом в начальной школе показывают, что у учащихся не вызывает затруднений выделение главных членов предложения, выражающих предикативные отношения «предмет – признак» (*Птица летит*) в рамках структурного аспекта (подлежащее совпадает только с грамматическим субъектом).

Формальный признак подлежащего и сказуемого (структурный аспект) признан в школьной практике ведущим: ему уделяется особое внимание. При этом для дифференциации подлежащего возникает необходимость следующего противопоставления:

***Синтаксически независимая форма***  
(грамматический аспект)

*Я не сплю*  
(независимая форма им. п.)  
*Деревья качаются*  
(независимая форма им. п.)

***Синтаксически зависимая форма***  
(логический аспект)

*Мне не спится*  
(зависимая форма дат. п.)  
*Деревья качает*  
(зависимая форма вин. п.)

Практика изучения синтаксиса в начальной школе показывает, что учащиеся имеют дело только с двусоставными предложениями. Вырабатывается стереотип: имя существительное (местоимение) в им. п. – всегда подлежащее, глагол – всегда сказуемое.

А.Ю. Купалова обоснованно предлагает «при толковании главных членов предложения, фундаментальных по-

нятий синтаксиса, в отличие от давней традиции, согласно которой подлежащим может быть признано только имя в им. п. (или другая категория в позиции имени непременно в им.п.)... поставить во главу угла значение субъекта...» [4, с. 29]. По ее мнению, при таком подходе уделяется больше внимания «анализу семантических отличий сопоставимых конструкций, разнообразию способов выражений, оттенкам значения субъекта в русском языке, наблюдению над вероятной сферой их использования» [Там же].

В некоторых конструкциях при выделении подлежащего достаточно вопроса «О ком говорится в предложении?». Для анализа других предложений (*К морю Андрея водила бабушка*) этот вопрос оказывается ненадежным: в предложении говорится и об Андрее, и о бабушке. Помогает другой способ выделения подлежащего: *кто? Бабушка* – это подлежащее – таков характерный ответ на морфологическом уровне опознавания подлежащего, когда вопрос ставится к изолированной словоформе вне ее связи с другими словами в предложении.

При разборе предложения *Берег моря обдувал ветер* постановка морфологического вопроса не гарантирует правильного ответа: в предложении есть омонимичные словоформы (*что? берег, ветер*). Чтобы решить, какая из них является подлежащим, нужно вдуматься в смысловую сочетаемость каждой из двух конкурирующих словоформ со сказуемым: (*обдувал кто? что? – ветер; обдувал кого? что? – берег*). В этом случае в решение задачи включается синтаксический признак – связь между членами предложения.

Дидактический материал должен быть таким, чтобы сравнивать эти падежи по значению, их синтаксической роли в предложении, по порядку слов, например: *купили книгу – книга лежит; дерево растет – посадили дерево; виднеется село – село стоит на горе*.

Важно требовать от младших школьников постановки полных вопросов: при выделении подлежащего и

сказуемого необходимо учитывать и значение (*о чем говорится? что говорится?*), и вопрос, который можно ставить от подлежащего к сказуемому и, наоборот, от сказуемого к подлежащему.

Выделение главных членов предложения в рамках структурного аспекта невозможно в тех предложениях, грамматической основой которых является прежде всего выражение предикативных отношений «признак – признак». Главные члены в этих предложениях представлены инфинитивом, им. п. имени существительного, словами категории состояния (*Жизнь прожить – не поле перейти. Создать счастье – это высокий труд. Для волков овцы – легкая добыча*).

При перестановке компонентов предикативной основы главные члены предложения часто меняют свою квалификацию: подлежащее становится сказуемым и наоборот: *Его богатство – книги. Книги – его богатство*. Подлежащее и сказуемое в данном случае определяются с позиции актуального членения.

Изменение порядка компонентов – это сигнал нарушения целостности словосочетания, возрастания или ослабления коммуникативной роли его составляющих. К примеру, атрибутивное словосочетание (*солнечная погода*) может быть предикативным



словосочетанием подлежащего и сказуемого (*погода солнечная*).

Как показывает практика, особенно низки показатели по выделению грамматической основы у младших школьников в тех случаях, когда:

– она односоставна (понятие грамматической основы воспринимается младшими школьниками на формальном уровне);

– логический субъект выражен формой косвенного падежа;

– форма вин. п. совпадает с формой им. п.

Чтобы у младших школьников сформировалось представление о предикации, чтобы они поняли природу такого сложного языкового явления, как предложение, научились узнавать его среди других языковых явлений, **важно акцентировать внимание на связи слов в предложении.**

Поскольку школьная традиция относит связь подлежащего и сказуемого к согласованию, представляется целесообразным уделить внимание словосочетанию, которое служит основным способом номинации уточненного понятия окружающей действительности как отношения между его первичным и вторичным содержанием.

При этом мы исходим из того, что предмет и действие как понятия окружающей действительности первичны, а признак (и предмета, и действия) и объект (субъект) действия – вторичны. Подлежащее и сказуемое являются первичными понятиями, хотя приписывание предмету признака составляет сущность такой синтаксической единицы, как предложение.

Необходимо иметь в виду, что в словосочетании признак не приписывается, а мыслится говорящим как часть общего понятия, являясь средством называния (номинации): *пасмурный день*.

Чтобы приписать признак предмету, этот признак нужно обнаружить, понять. Эти мыслительные действия говорящий соединяет с речевыми – утверждением или отрицанием.

Будучи коммуникативной едини-

цей, предложение, в отличие от словосочетания, оформляется интонационно, в приписываемом признаке содержится важная для слушающего и говорящего информация. Предикативные отношения указывают на отношение ко времени, к действительности (*День пасмурный*).

Предикативная пара напоминает атрибутивную, но в этом соединении нет главного и нет зависимого компонентов, как в словосочетании.

Важно, чтобы младшим школьникам в доступной форме была показана разница, которую отмечает Ю.А. Левицкий: «Атрибутивная связь односторонняя: если словосочетание свернуть (отбросить прилагательное), то общий грамматический статус не изменится: развернутое существительное станет "просто" существительным (*интересная книга – книга*). В предикативной паре связь двусторонняя. Ни один из компонентов при отбрасывании другого не составит предложение» [5, с. 51].

В связи главных членов мы имеем не формальное уподобление, а взаимообусловленное соотношение словоформ, координацию, что дает основание выделять «в традиционной грамматике три типа связи: сочинительную, подчинительную и предикативную» [5, с. 21], а также рассматривать «в качестве синтаксической единицы понятие предикативной единицы» [6, с. 6].

**Работа над синтаксисом на начальном этапе обучения поможет сформировать у школьников такие умения и навыки, как:**

– правильная постановка вопроса, выделение группы слов не по признаку расположенности рядом, а с учетом лексического значения (в практике начальной школы вопрос часто ставится от определения к дополнению, от подлежащего к дополнению и т.д.);

– различение морфологического (падежного) и синтаксического (смыслового) вопросов: С.Ф. Жуйков видит причину этих ошибок в неумении учащихся «рассматривать одно и то же слово в двух аспектах, соотносить его

синтаксические и морфологические признаки» [2, с. 172];

– синтаксический анализ предложения.

Несмотря на то что обучение синтаксису в начальной школе имеет пропедевтический характер, нельзя не учитывать наметившуюся в последние десятилетия тенденцию к развитию методики синтаксиса в разных его аспектах.

### **Литература**

1. Дудников А.В. Методика синтаксиса и пунктуации в восьмилетней школе. – М., 1963.

2. Жуйков С.Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах. – М.: Просвещение, 1964.

3. Золотова Г.А., Дручинина Г.П., Осипенко Н.К. Программа курса «Коммуникативный синтаксис русского языка». Функциональный подход к изучению синтаксического строя современного русского языка (8–9 классы гуманитарной специа-

лизации)//Русский язык в школе. 1993. № 2. С. 33–40.

4. Купалова Л.Ю. Язык и речь в школьном курсе родного языка)//Русский язык в школе. 1999. № 1. С. 27–32.

5. Левицкий Ю.А. Основы теории синтаксиса: Уч. пос. по спец. курсу. – М.: Едиториал УРСС, 2002.

6. Сиротинина О.Б. Лекции по синтаксису русского языка: Уч. пос. – М.: Едиториал УРСС, 2003.

7. Фомичева Г.А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах: Пос. для учителей. – М.: Просвещение, 1981.

**Лариса Владимировна Газаева** – канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, проректор по научной работе Северо-Осетинского государственного педагогического института, г. Владикавказ.