

распространенной формой методических исследований: его проводят не только научные работники институтов, но и учителя школ.

Названные виды эксперимента носят общедидактический характер. Но есть и такой вид эксперимента, который позаимствован методикой у лингвистической науки: лингвистический эксперимент.

Метод лингвистического эксперимента опирается на чутье языка: учащимся предлагается выполнить ту или иную языковую задачу; каждый выполняет ее в соответствии со своим языковым опытом, индивидуальным стилем; затем результаты анализируются, делаются выводы. Метод применяется, например, для выяснения того, какие синтаксические конструкции учащиеся предпочитают употреблять при выражении одного и того же содержания: сложносочиненные или сложноподчиненные предложения. Оказалось, что к старшим классам усиливается тенденция использования сложноподчиненных предложений; исследователь делает вывод об усилении подчинительных отношений в речи учащихся по мере их взросления.

**Диагностика и прогнозирование в обучении русскому языку.** Эти методы исследования довольно часто используются учителями. Вот пример.

На протяжении длительного времени - нескольких лет - фиксировались сведения о типичных орфографических и пунктуационных ошибках учащихся в диктантах и сочинениях. Сопоставление статистических материалов по годам позволяет получить наглядное представление о тенденциях роста (или снижения) грамотности учащихся как в целом, так и по отдельным типам орфограмм и пунктуационных правил. Предположим, обнаружено увеличение числа ошибок в написании слов, не проверяемых правилами, а также в употреблении знаков препинания при обособлении второстепенных членов предложения. Первый вывод, который делает исследователь-учитель: "болезнь" определена, необходимо усилить работу над правописанием непроверяемых слов и над обособлением второстепенных членов на письме.

Но этой вполне оправданной и необходимой мерой нельзя ограничиться: нужно искать причину возникших трудностей в работе учителя и учащихся (вторая ступень диагностики). Возможно, причина - в методике. Причиной ошибок первого типа, возможно, была недооценка приема проговаривания слов, отчетливого буквенного их произнесения и запоминания. Учитель вводит такой вид деятельности учащихся, и, если количество ошибок этого типа уменьшается, значит, причина их определена правильно. Помимо этого учитель мобилизует и другие приемы: использует орфографический словарь, настенные плакаты, цветные мелки для выделения орфограмм, сопоставление непроверяемых слов, если они заимствованы из других языков, с их аналогами в языке-источнике и пр.

Причиной пунктуационных ошибок указанного выше типа могла быть недооценка работы над смыслом обособляемых оборотов - один лишь структурный подход. Экспериментатор в беседе с учащимися выясняет, достаточно ли школьники владеют смысловым анализом обособленных конструкций. Дальнейшая

работа организуется так, что школьники учатся понимать выделительную функцию знаков препинания при обособлении, опираясь на понимание задачи высказывания, задачи выражения смысла, а также на соответствующую интонацию.

На основе диагностики исследователь-учитель осуществляет в ы б о р методов из числа возможных вариантов, что служит основой оптимизации обучения. Пример прогнозирования на основе ориентирующего исследования. Приступая к работе, учитель изучил местный диалект и определил, что в составе его класса до 60% учащихся подвержены влиянию местного говора и, например,

15

произносят глаголы с [т'] на конце: они [идут'], [б'и'ют']. Делается вывод о вероятности ошибок диалектного характера на письме. Может быть даже вычислен ожидаемый процент таких ошибок. Естественно, что в классе проводится предупредительная, профилактическая работа. Изучив особенности местного говора, исследователь-учитель прогнозирует и другие возможные ошибки и проводит подготовительную работу, имея в виду не только класс в целом, но и группы учащихся и отдельных школьников.

Диагностика и прогнозирование - это элементы НОТ (научной организации труда) учителя, они позволяют приблизиться к пониманию обучения как управления познавательной деятельностью учащихся.

**Изучение истории методики.** Исследование любого явления должно протекать в его историческом развитии: без понимания того, как изучаемое явление возникло, как шло его развитие, невозможно понять его состояние сегодня и перспективы его развития.

Первый известный нам печатный учебник русского языка - "Азбука" Ивана Федорова (1574), в ней даны 45 букв кирилловского алфавита, грамматика, орфография, элементы просодии. Первое методическое пособие появилось в 1783 г.: его автор - известный русский педагог Ф.И.Янкович-де-Мириево ("Руководство учителям первого и второго разряда народных училищ Российской империи"). Из числа учебников русского языка в XVII-XVIII вв. заслуживают внимания "Грамматика..." М.Смотрицкого (1619), "Букварь" К.Истомина (1694) и особенно "Российская грамматика" М.В.Ломоносова (1757), являвшаяся основным пособием в гимназиях вплоть до середины XIX в. и оказавшая сильное влияние как на развитие нормированного русского языка, так и на школьные учебники.

Возникновение методики русского языка как науки связывается с появлением в 1844 г. книги Ф.И.Буслаева - выдающегося лингвиста, историка, педагога - "О преподавании отечественного языка" (1844)<sup>1</sup>. Федор Иванович Буслаев - гуманист; для него человек - носитель прекрасного, высоких порывов души. Учить языку - значит развивать духовные способности учеников, а это невозможно без "методы". Он разграничивает "учебную методу" и "ученую методу", т.е. методы обучения и исследования. Задачи учебной методики: опираться на опыт преподавания, на анализ результатов обучения; изучать личность ученика; обеспечить научную