

Раздел 2. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Ануфриева Г.В., доктор филол. наук, профессор кафедры общего и русского языкознания и методики преподавания русского языка как иностранного

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье обоснована важность применения технологии критического мышления в современном школьном образовании. Охарактеризованы этапы урока, выстраиваемого на основе данной технологии, подробно проанализированы отдельно взятые приемы критического мышления и разработанные с их учетом задания по русскому языку, которые могут быть использованы учителем-словесником. В статье делается вывод о том, что применение данных методических инструментов на уроке должно быть поэтапным. Дидактическая ценность приемов раскрывается в полной мере при условии их сочетания с парной и групповой работой, поскольку поиск верного решения проблемной задачи возможен через аргументацию и диалог.

Ключевые слова: технология критического мышления, урок русского языка, приемы критического мышления, проблемная ситуация, групповая работа.

G.V. Anufrieva

CRITICAL THINKING TECHNIQUES IN RUSSIAN LESSONS

Abstract. The article substantiates the importance of applying critical thinking technology in modern school education. The stages of the lesson built on the basis of this technology are described, individual methods of critical thinking and tasks on the Russian language developed with their account, which can be used by a teacher-wordsmith, are analyzed in detail. The article concludes that the application of these methodological tools in the lesson should be phased. The didactic value of techniques is fully revealed if they are combined with pair and group work, since the search for the right solution to a problem problem is possible through argumentation and dialogue.

Keywords: critical thinking technology, Russian language lesson, critical thinking techniques, problem situation, group work.

Актуальность проблемы, рассматриваемой в данной статье, определяется необходимостью формирования компетентностной модели выпускника современной школы, способного критически мыслить, выражать самостоятельное мнение, осознавать ответственность за сделанный выбор при решении каких-либо задач. Требования нового ФГОС ставят перед учителем-предметником целый ряд вопросов: Как научить школьников грамотно работать с учебной информацией? Как спроектировать урок, который бы способствовал формированию не только предметных, но и метапредметных результатов? Какие дидактические инструменты эффективны для достижения предметных результатов? Технология критического мышления помогает педагогу в поиске ответов на подобные вопросы.

Методологические основы данной технологии были описаны американскими учеными Ч. Темплом, К. Мередит, Д. Стилл, Д. Халперн. Они разработали концепцию, направленную на формирование умения критически мыслить через чтение и письмо. Ее суть заключается в использовании особых методических приемов, помогающих решить проблему: как учить мыслить продуктивно. Методика нацелена на формирование навыка

мыслительной деятельности и развитие у учащихся когнитивных и коммуникативных умений. Так, например, психолог Д. Халперн отмечает: «Критически мыслящему человеку необходимо обладать как хорошо развитыми коммуникативными навыками, так и умением находить решения, которые могли бы удовлетворить большинство» [1, с. 43]. В системе российского образования технология критического мышления стала активно применяться в конце XX века, ее изучению посвящены труды А. Н. Леонтьева, Г. П. Щедровицкого, А. В. Бутенко, А. С. Байрамова, А. И. Липкина и др.

Цель данной статьи – рассмотреть с позиции дидактической значимости приемы, формирующие критическое мышление на уроках русского языка.

Процесс формирования критического мышления на учебном занятии начинается с работы над источниками информации. Современный школьник зачастую использует ресурсы Интернет сугубо для общения со сверстниками в социальных сетях. Реже занимается поиском познавательной информации. Для этого он чаще всего использует доступные информационные ресурсы. Педагогу важно научить детей способам поиска информации и ее критической оценке с позиции задач образовательного процесса. Владение той или иной информацией создает мотивировку к дальнейшему критическому осмыслению, к аргументации и поиску верного решения через социальное взаимодействие. Как указывает Д. Клустер: «Всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими. Когда мы спорим, читаем, обсуждаем, возражаем и обмениваемся мнениями с другими людьми, мы уточняем и углубляем свою собственную позицию» [2, с. 7]. Значит, в этой технологии также важны социум, аргументация, обоснованные доводы.

Потребность в критическом мышлении возникает у учащихся в ситуации столкновения уже имеющегося знания и незнания. Учителю важно распознать подобную ситуацию: когда ученик не может решить задачу, основываясь только на имеющихся знаниях, он нуждается в дополнительном поиске путей для ее решения. Таким образом, формирование умения критически мыслить напрямую связано с учебной проблемой, которую мы, вслед за М. И. Махмутовым, определим как «диалектическое противоречие между известными ученику знаниями, умениями и навыками и новыми фактами, явлениями, для понимания которых недостаточно прежних знаний» [цит. по: 3, с. 29].

Учебное занятие, выстраиваемое с учетом рассматриваемой технологии, состоит из трех взаимосвязанных этапов: «Вызов» – «Осмысление» – «Рефлексия». Каждый этап имеет свой перечень задач. Вызов направлен на актуализацию и обобщение имеющихся у ученика знаний по конкретной теме или проблеме; способствует формированию устойчивого интереса к изучаемому материалу, мотивирует школьника к учебной деятельности. Осмысление – ключевой этап. Оно помогает ученику получить новую информацию и понять ее, соотнести с уже имеющимися знаниями, выявить сложности в усвоении материала. Рефлексия способствует целостному осмыслению, обобщению полученной информации. На этом этапе происходит присвоение учеником нового знания. У учащегося формируется собственное отношение к изучаемому материалу. Организация урока в данной технологии в целом не является чем-то новым и непонятным для учителя-предметника. Эти фазы присутствуют и в традиционной структуре урока, но имеют иное название (см. табл. 1).

Таблица 1. Соотношение традиционных этапов урока с этапами технологии критического мышления

Этапы урока в технологии критического мышления	Этапы традиционного урока
«Вызов»	Введение в проблему, актуализация имеющегося опыта и знаний учащихся.
«Осмысление»	Изучение нового материала.
«Рефлексия»	Закрепление материала, проверка усвоения.

На каждом этапе технологии критического мышления могут быть задействованы свои приемы, ориентированные на формирование навыков мыслительной работы (планирование,

анализ, аргументация, самооценка). Например, на этапе «Вызова» часто используются приемы «Тонкие и толстые вопросы», «Ромашка вопросов», «Кроссворд», «Составление списка известной информации», «Верные и неверные утверждения» и др. На втором этапе могут применяться приемы «Лови ошибку», «Цветные шляпы», «Таксономия Блума», «Мостик», «Инсерт», «Чтение с остановками» и др. На этапе «Рефлексии» уместными будут приемы: «Синквейн», «Бусы», «Эссе», «Письмо по кругу», «Интеллект-карты», «Кластер», «Анализ ключевых слов», «Дискуссия» и др.

При выборе того или иного приема стоит учитывать следующие факторы: тему занятия, его компетентностную составляющую; психологические особенности обучающихся, их умение вступать в диалог и аргументировать собственную точку зрения; знания и опыт учеников, необходимые для того, чтобы учебная проблема стала значимой и актуальной. Немаловажную роль играет интересная презентация материала, с которым придется работать классу.

Перейдем к анализу конкретных приемов, которые могут быть использованы учителем-филологом для формирования критического мышления у учащихся на уроках русского языка. Отметим, что темы, учебный материал и упражнения, рассматриваемые в настоящей статье, соотносятся с Федеральными рабочими программами основного общего и среднего образования [4; 5], а также с содержанием учебных комплексов, рекомендованных ФГОС [6].

Этап «Вызов». Тема «Буквы О, А в корне -КАС- / -КОС-», 6 класс [7]. Урок объяснения нового материала. На основе дидактического приема «Ромашка вопросов» учащимся предлагается проблемная ситуация, связанная с формулировкой орфографического правила, которое предстоит изучить. Для работы над заданием класс делится на команды по 3–4 человека. Всем предлагается для работы общий учебный текст (можно предложить в распечатке или вывести на экран) и задание к нему.

Текст. 1. Для н..очлега пришлось выбрать п..ляну. 2. Дубы и пл..довые деревья распустили молодые листья по берегам реки. 3. Солнце к..снулось горизонта. 4. Вечером на террасе слышался тихий разг..вор. 5. Небо осв..щалось яркими всполохами. 6. Редкий туман плыл в воздухе, засл..няя красноватое солнце. 7. Каждая тр..стинка в поле тянулась к солнцу. 8. Она бежала по ступенькам не к..саясь перил. 9. Он слегка прик..снулся к огню свечи. 10. За окном шел к..сой дождь..

Задание. Прочитайте внимательно текст, вставьте пропущенные буквы в словах и запишите на каждый лепесток ромашки (см. рис. 1) ответы на следующие вопросы:



Рисунок 1. Прием «Ромашка вопросов»

1-й лепесток. На какую орфограмму пропущены буквы в словах? (Ответ: «на проверяемые и непроверяемые безударные гласные в корне слова»).

2-й лепесток. В какой части слова пропущена буква? (Ответ: «в корне слова»).

3-й лепесток. Все ли слова с пропущенными буквами соответствуют правилу? (Ответ: «нет, не все слова»).

4-й лепесток. Почему выбор гласной в корнях некоторых слов у вас вызвал сложности? (Ученики давали такие ответы: «не знаем точно, какую букву вставить, т.к.

проверить ее нельзя ударением»; «буква пропущена в корне, но, кажется, правило на безударные гласные здесь не работает»; «к этим словам можно подобрать много однокоренных, но почему-то в корнях этих слов пишется то -О-, то -А-»; «сомневаемся в выборе, может быть, это словарные слова»);

5-й лепесток. Из каких морфем состоят слова, которые вызвали сложности? Есть ли в этих словах после корня суффикс -а-? Запишите данные слова на этот лепесток (учащиеся разбирают слова по составу и замечают, что в одном слове после корня есть суффикс -а-, в другом слове его нет).

6-й лепесток. Достаточно ли для выполнения задания правила «Проверяемые и непроверяемые безударные гласные в корне слова»? (Ответ: «недостаточно, должно быть еще какое-то правило»).

7-й лепесток. Как вы думаете, вы справились с заданием? Допустили ли вы ошибки? (Учащиеся анализируют внутри команды свою работу и готовят аргументы для публичной защиты полученных результатов).

При работе над заданием учащиеся увидели противоречие между изученным ранее правилом «Правописание корней с безударными проверяемыми и непроверяемыми гласными в корне» и словами, которые не подчиняются знакомой орфографической инструкции. Высказанные предположения дали понять ученикам, что они встретились с проблемной ситуацией, для решения которой требуются критическая оценка имеющихся знаний и поиск алгоритма решения задачи. Например, ребята замечают, что слово *к.снуться* имеет однокоренные слова *касание* и *прикосновение*, но не могут выбрать верный ответ. В ходе обсуждения большинство команд приходят к выводу: 1) буква пропущена в корне, но ее нельзя проверить ударением, а к разряду словарных слов эти лексемы не относятся; 2) необходим поиск иного решения.

Таким образом, критически размышляя, учащиеся видят и осознают противоречие между потребностью в решении задачи и недостаточностью прежних знаний. В формате диалога команды формулируют и высказывают аргументы для решения данной задачи, на лепестки записывают ответы на вопросы. Учитель выступает в роли модератора, наблюдает, корректирует процесс обсуждения, фиксирует аргументы каждой команды. После того, как задание выполнено, даны ответы на вопросы, командам предлагается публичная защита ответов на поставленные вопросы. Команды вместе с учителем анализируют результаты и приходят к совместному поиску решения задачи: выбор гласного -о-/-а- в корне зависит от суффикса -а-, стоящего после данной морфемы. Далее учитель предлагает вместе сформулировать орфографическое правило, скрытое в задании – «Чередующиеся гласные в корне слова».

Дидактическая ценность задания заключается в том, что школьники учатся осознавать противоречие, возникающее при работе с конкретной проблемной ситуацией, сосредотачиваются на выдвигаемых аргументах, критически оценивают ответы внутри команды, что в итоге ведет к пониманию проблемы и нахождению ее решения. Групповая работа формирует умение сотрудничать, коммуницировать и совместными усилиями приходить к верному ответу. Если бы учитель предпочел традиционный вариант объяснения нового материала с последующим заданием на постановку пропущенных букв в словах, то это бы привело всего лишь к механическому воспроизведению изученной темы, без осмысления вопросов: В какой части слова пропущена буква? От чего зависит правописание гласного в корнях -кас-/-кос-? Ученики могли бы автоматически вставить буквы, используя лишь принцип аналогии со словами, данными в правиле.

Этап «Осмысление». Тема «Гласные -О- / -Е- после шипящих в суффиксах существительных», 6 класс [7]. Дидактический прием «Лови ошибку». Учащиеся выполняют предложенное задание в парах.

Задание. Прочитайте внимательно предложения, которые вы видите на доске, найдите, в каких из них допущена ошибка при написании гласного после шипящих в суффиксах существительных.

1. Из гнезда выпал маленький галченок.
2. Он эту книжонку зачитал до дыр.
3. В магазине продается зеленый горошек в жестяных банках.
4. В этот торт добавлена сгущенка.
5. Долг платежом красен.
6. На обед подавали картошку с тушонкой.

Языковой материал задания должен обязательно включать ошибки двух типов: явные, которые учащиеся легко определяют на основании уже имеющихся знаний; скрытые, которые можно установить, дополнив изученное правило новым условием. При выполнении поставленной задачи школьники опираются на орфографическое правило из параграфа 57 школьного учебника по русскому языку [7, с. 161]. Они без труда распознают ошибку в правописании гласного в суффиксе после шипящего в 1-м предложении и дают верный ответ: *«следует писать -о-, т.к. падает ударение речо́нка»*. Видят ошибку в 5-м предложении: *«при написании гласного после шипящего в окончании под ударением следует писать -о-: платежо́м»*. Однако у ребят возникают сложности с анализом 4-го и 6-го предложений. Слова, на первый взгляд, соответствуют изученному правилу, но почему-то в одном случае в суффиксе под ударением -ё-, в другом -о-. Это противоречие дает основание задуматься над решением задачи, искать правильные аргументы, а может быть, и попытаться сформулировать самостоятельно правило. Учитель выступает в роли организатора процесса познания: задает наводящие вопросы и помогает анализировать варианты ответов, которые предлагают пары. Например, следует обратить внимание учеников на характер и способ образования слов. Лексемы *галчонок, книжонка, горошек* образованы суффиксальным способом от существительных *галка, книга, горох*. Слова *сгущенка, тушенка* – производные от глаголов *сгущать (сгустить), тушить*, образованы также с помощью суффикса, имеют синонимы *сгущение, тушение*. Следовательно, эти слова подчиняются другому правилу, которое ученики пытаются сформулировать. Работа над правописанием гласных после шипящих в отглагольных существительных играет важную роль, т.к. в школьном учебнике на этапе закрепления обучающимся предлагаются задания, в которых есть слова на эту орфограмму.

Дидактическая значимость работы с таким заданием заключается в формировании умения распознавать явные и скрытые ошибки, работать с изученным правилом не как с некой абстрактной информацией, а как с четким алгоритмом, помогающим в решении задачи. В ситуации учебной проблемы (работа со скрытыми ошибками) школьники учатся рассуждать, находить несоответствие между уже известным и тем, что не соответствует имеющимся знаниям, но требует своего обоснования и доказательства.

Этап «Рефлексия». Дидактический прием **«Кластер»**. Отметим, что данный прием эффективен практически на всех этапах урока. Работа с кластером также может быть предложена в виде индивидуального или группового домашнего задания.

Тема «Русский литературный язык и его функциональные разновидности», 9 класс [8]. Для работы учащимся был предложен материал по этикету делового общения. Выбор заданий по официально-деловому стилю неслучаен, т.к. владение им напрямую связано с дальнейшей социализацией выпускников школы. Учащиеся должны уметь эффективно общаться в ситуации деловой беседы: правильно выстраивать диалог в мессенджерах, по электронной почте или по телефону, уметь отвечать на вопросы, соблюдать этику делового общения, уметь писать заявления и т.д.

Для работы над кластером класс рекомендуется поделить на микрогруппы по 4 человека. На заранее подготовленных листках учитель раздает материал теоретического характера, а также ватманы, фломастеры, маркеры для работы. Команды знакомятся с учебной информацией, выделяют ключевое понятие, которое должно стать ядерным звеном кластера. Понятие может располагаться в центре или слева. Далее в кластер включаются информационные блоки, раскрывающие или поясняющие центральное понятие (явление). Блоки оформляются разным цветом. Могут быть прорисованы стрелки-лучи, указывающие

на взаимосвязь ключевого слова с блоками. Каждому члену команды отводится отдельная роль: а) тот, кто анализирует учебный материал, выделяя в нем ключевое понятие и связанную с ним главную информацию; б) тот, кто продумывает структуру и графику кластера; в) тот, кто руководит работой и критически оценивает ее. Результаты работы каждая команда публично защищает, объясняя, почему именно так они видят решение поставленной проблемы (см. рис. 2).

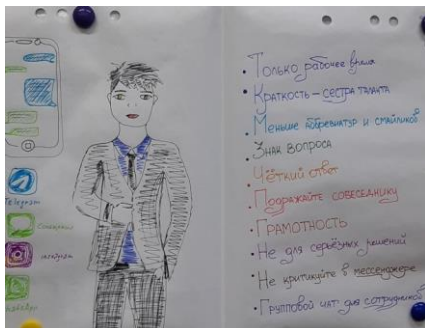


Рисунок 2. Кластер «Общение в мессенджерах»

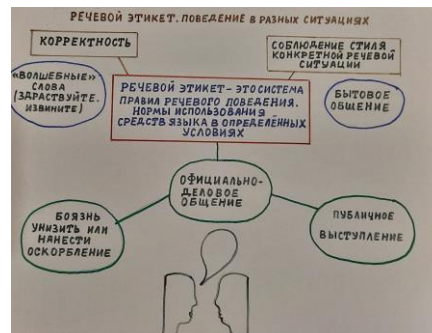


Рисунок 3. Кластер «Речевой этикет»

Схематическое представление учебной информации способствует лучшему усвоению материала, учит критически оценивать прочитанное, отделять главное от второстепенного. Работа с кластером помогает устанавливать логические и смысловые связи между понятиями, явлениями, а презентация результатов работы снимает страх публичного выступления.

Проанализированные нами приемы свидетельствуют о том, что технология формирования критического мышления на уроках русского языка должна быть поэтапной.

Мы рекомендуем начинать с разумного дозирования приемов данной технологии на учебном занятии. Стоит понимать, что не каждая языковая тема может быть представлена с помощью рассмотренных дидактических инструментов. Учитель должен осознавать актуальность и эффективность применения таких приемов. Например, прежде чем использовать прием «Тонкие и толстые вопросы», стоит научить ребят работать с вопросами, формулировать краткий и развернутый ответы, обосновывать и аргументировать собственную точку зрения.

Задания, разрабатываемые на основе приемов критического мышления, дают больший эффект в случае применения на уроке парной или групповой работы. Такие виды работы способствуют лучшему пониманию материала. Совместный поиск решения поставленной задачи учит школьников слушать и слышать друг друга, выдвигать весомые аргументы. Поэтому мы рекомендуем сначала научить класс работать командами, и только после этого подключать приемы технологии формирования критического мышления.

Практическая значимость рассмотренных приемов заключается в том, что они могут быть использованы в преподавании других дисциплин школьного курса. Перспективой дальнейшего исследования видится разработка на основе приемов критического мышления заданий по тексту с их дальнейшей апробацией в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – URL: https://skepdic.ru/wp-content/uploads/2013/05/Diane-Halpern_-_Psixologiya-kriticheskogo-myshleniya_Skepdic.ru_.pdf (дата обращения: 22.11.2024).
2. Клустер, Д. Что такое критическое мышление / Д. Клустер // Русский язык. – 2002. – № 29. – С. 5–13. – URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200202902> (дата обращения: 21.11.2024).

3. Кульневич, С. В., Современный урок. Часть III : Проблемные уроки. Научно-практич. пособие для учителей, методистов, руководителей учебных заведений, студентов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов на Дону : Изд-во «Учитель», 2006. – 288 с.

4. Федеральная рабочая программа основного общего образования: Русский язык (для 5–9 классов образовательных организаций). – Москва, 2022. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/10/01_frp_russkij-yazyk_5-9-klassy.pdf (дата обращения: 22.11.2024).

5. Федеральная рабочая программа среднего общего образования : Русский язык (для 10–11 классов образовательных организаций). – Москва, 2023. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/10/frp_russkij-yazyk_10-11-klassy.pdf (дата обращения: 22.11.2024).

6. Каталог рекомендованной литературы к новым учебникам : новый ФГОС. – URL: https://экзамен.рф/upload/Katalog2023_O_school_newFGOS.pdf (дата обращения: 22.11.2024).

7. Русский язык : 6 класс : учебник: в 2 частях. Ч.1. / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова [и др.]. – 5-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 2023. – 240 с.

8. Русский язык : 9-й класс : учебник / С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. Ю. Максимов [и др.]. – 5-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 2023. – 287 с.

Глушкова С.А., магистрант 2 курса Института филологии и межкультурной коммуникации,

Марьина О.В., доктор филол. наук, профессор кафедры общего и русского языкознания и методики преподавания русского языка как иностранного

Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ИЗУЧЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ: КОНЦЕПТ «БАНЯ» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В.М. ШУКШИНА

Аннотация. *Статья посвящена изучению регионального текста на занятиях по РКИ, а именно работе с концептом «баня», важным как для страны в целом, так и для отдельного региона. Для изучения концептов русского языка на занятиях по РКИ (продвинутый уровень) мы предлагаем несколько текстов В.М. Шукшина. Именно в комплексном изучении концепта на материале нескольких рассказов автора на основе лингвокультурологического подхода состоит научная новизна исследования. С целью продемонстрировать изучение регионального текста на занятиях по РКИ мы останавливаемся на рассказе В.М. Шукшина «Алеша Бесконвойный»: предварительно адаптируем фрагмент рассказа (для уровня В2) и предлагаем задания к нему. Работа с данным произведением решает сразу несколько задач: знакомство с составляющими лингвокультурологии; изучение регионального текста, связанного с местом пребывания; погружение в национальную культуру носителей языка; понимание традиций и обычаев страны в целом, региона в частности.*

Ключевые слова: русский язык как иностранный, региональный текст, концепт, В.М. Шукшин, лингвокультурологический подход.

**S.A. Glushkova,
O.V. Marina**

THE STUDY OF THE REGIONAL TEXT IN RFL CLASSES: THE CONCEPT OF "BATHHOUSE" IN THE STORIES OF V.M. SHUKSHIN

Abstract. *The article is devoted to the study of a regional text in Russian as a foreign language classes, namely, working with the concept of "banya" (bathhouse), which is important both for the*