

ОБУЧАЕМ «ЯЗЫКОВОМУ СУЩЕСТВОВАНИЮ»

Коммуникативно ориентированное обучение младших школьников русскому языку



Т. А. Ковалевская,
доцент кафедры дошкольного
и начального образования
ВГУ им. П. М. Машерова



О. В. Данич,
заведующий кафедрой дошкольного
и начального образования
ВГУ им. П. М. Машерова,
кандидат филологических наук

Попытки приблизить процесс обучения к процессу реальной коммуникации предпринимались давно. В последние три десятилетия эти попытки не только стали интенсивнее, но и заняли одно из ведущих мест в современной лингводидактике. «Без коммуникативности нет современной методики», – справедливо отмечают В. Г. Костомаров и О. Д. Митрофанова [3, с. 56]. Если ранее данное утверждение относилось в основном к методике преподавания иностранного языка, то в настоящее время это является аксиомой и при обучении русскому языку. В методику обучения русскому языку в начальных классах на смену грамматическому направлению постепенно, но уверенно приходит коммуникативное, т. е. на первое место ставится обучение языку как средству общения или, как определяют это направление японские методисты, «языковому существованию».

Программа по русскому языку для начальной школы также основана на коммуникативном принципе обучения, который сложился в рамках коммуникативно-деятельностного подхода к процессу обучения: общение не просто декларируется, а служит каналом, по которому осуществляется познание; средством организации учебного взаимодействия учащихся; инструментом воспитания необходимых черт личности; способом передачи опыта и развития умений общаться.

Текст – основа коммуникативного урока

Очевидно, что при коммуникативно ориентированном обучении целью является обучение общению, речевой деятельности во всех ее видах. Знание же системы языка выступает как средство достижения этой цели, как необходимое условие осуществления коммуникативной деятельности. В связи с

реализацией коммуникативной цели в основу обучения должна быть положена не структура языка, а процесс усвоения функциональных свойств его единиц и конструкций в различных сферах и ситуациях общения. Это означает, что овладение языком как средством общения предполагает тесное взаимодействие познания языковой системы, ее функциональных особенностей и развития речи учащихся.

В ходе такого взаимодействия формируется коммуникативная компетенция учащихся – способность решать языковыми средствами коммуникативные задачи в конкретных сферах, формах и ситуациях общения. В лингвистическом смысле коммуникативная компетенция есть, в сущности, способность понимать и порождать целостные речевые произведения-тексты. Иными словами, коммуникативная компетенция формируется лишь на уровне текста. В процессе речевого общения «...человек говорит не отдельно придуманными предложениями, а одним задуманным текстом» [3, с. 45].

В отношении языкового материала коммуникативный урок является текстоцентрическим. На основе текстов учащиеся могут наблюдать и выделять существенные признаки языковых понятий



разных уровней языка. В этом случае текст должен быть грамматически целесообразным, т. е. содержать достаточное количество изучаемых языковых явлений. Текст помогает школьникам понять целесообразность каждого из уровней языка, функциональную роль конкретной языковой единицы.

Только на основе текста дети могут усвоить речеведческие сведения и на этой базе овладеть умениями создания собственных текстов. Понятия о тексте, его признаках, средствах связи предложений в тексте, типах текста усваиваются учащимися в следующей последовательности: накопление речевого опыта через осознанный анализ готовых текстов, создание устных и письменных высказываний по образцу и, наконец, создание собственных связанных высказываний в заданной ситуации общения.

В тематическом плане учебный материал должен быть коммуникативно ценным, актуальным для реальной речевой практики младших школьников, лично и социально значимым для них, потенциально интересным. Весь языковой материал на коммуникативном уроке (для словарной работы, введения новых понятий, закрепления, организации продуктивного взаимодействия) целесообразно объединить тематически, чтобы дети могли накопить по конкретной лексической теме необходимый для изложения своих мыслей языковой и речевой материал. Поэтому для коммуникативного урока необходимо планировать две темы: коммуникативно-речевую и грамматическую (например, «Род имен существительных» и «Ухаживаем за домашними животными»).

Совершенно очевидно, что разрозненный в тематическом плане материал не позволяет ребенку осмыслить практическую значимость получаемых знаний, сводит на нет усилия учителя по вовлечению детей в общение, не дает цельного представления о том, как использовать материал в реальной речевой ситуации.

Очевидно, что для речевого общения учащиеся должны овладеть частотными и вероятностными для определенной ситуации речевыми единицами. Лексический материал, обеспечивающий общение в ситуации, важно правильно отобрать и структурировать. Маркированность речевых единиц ситуацией – основное требование к их отбору, так как именно «за счет ситуативных ассоциаций слово обрывается смысловыми связями» [7, с. 136].

❧ Структура текстовой деятельности

Существенной особенностью коммуникативного урока является и то, что языковой материал, исследованный и изученный детьми на коммуникативно ценных единицах, на речевом материале, должен вернуться в речь на продуктивном уровне. Иначе говоря, дети должны получить возможность здесь же, на уроке, применить полученные знания в речевой деятельности, в общении. Целесообразным в этом аспекте является задание **создать совместные и индивидуальные свободные высказывания** в различных ситуациях общения. Если

в ходе урока учащиеся накапливали по теме необходимый для изложения своих мыслей языковой и речевой материал, то они способны трансформировать полученные знания в тексты разного типа.

В структуре текстовой деятельности выделяется действие порождения смысла высказывания и действие выражения смыслового содержания (вербальный уровень). Они являются системообразующими в структуре письменной и устной речи [4, с. 69]. Поэтому именно на них следует опираться, обеспечивая содержательно-операционный компонент создания текстов младшими школьниками.

В систему действий порождения смыслового содержания текста входят следующие операции: выбор темы и определение ее границ, порождение и отбор основных смысловых единиц содержания, их развертывание в целостной структуре смыслового содержания (построение композиции и сюжета).

Наиболее важными операциями действия выражения смыслового содержания являются отбор слов, порождение и отбор синтаксических конструкций, обеспечение связности предложений в тексте.

Очевидно, что цель первого действия – сочинить, выдумать содержание сказки, истории, т.е. генерировать содержание, а цель второго – выразить содержание языковыми средствами, оформить его в соответствии с условиями общения и адресата высказывания. Нет сомнения в том, что нельзя оторвать форму от содержания и тем более продуцировать их по очереди. Ведь содержание каким-то образом оформлено, а форма стремится к содержательности. Поэтому когда мы говорим о действии порождения текста и действии его выражения, то констатируем лишь факт их объективного существования и специальных средств их осуществления; в реальной же речевой практике, в ситуации порождения семантически целостных текстов, эти действия формируются и актуализируются в единстве и взаимопроникновении.

Для активизации воображения учащихся, для генерации содержания текста можно использовать приемы фантазирования из опыта Дж. Родари [6]: «брошенный камень», «фантастический бином», переработка известной сказки в связи с введением нового элемента и др.

Действие выражения смыслового содержания следует обеспечивать на лексическом и синтаксическом уровнях, а именно: обогащение словаря учащихся новыми словами; отбор слов, необходимых для выражения определенного содержания; устранение лексической монотонности путем замены слов синонимами, местоимениями; наблюдение порядка слов в предложениях; составление предложений и наблюдение грамматического маркирования слов в предложениях; наблюдение и использование средств связи предложений в тексте (местоименные и наречные замены, союзы, частицы в роли средств связи). Таким образом, освоение грамматики подчиняется задаче построения семантически целостного высказывания.

При выполнении заданий по созданию связных высказываний детям важно указать реального или воображаемого адресата их высказывания: мотив сообщения кому-то чего-то придает высказыванию коммуникативную направленность. Наличие адресата (реального или воображаемого) – важнейшее и необходимое условие обеспечения коммуникативности обучения и приближения моделируемого общения к естественному речевому общению. Кстати привести здесь суждение методиста Н. А. Пленкина: «...писать, говорить в пространство, в никуда нельзя. У каждого автора должен быть слушатель (читатель). Далеко не обязательно, чтобы адресатом был учитель...» [5, с. 50].

Средством актуализации на уроке речевых ситуаций являются коммуникативные целевые установки – словесные действия учителя, которые организуют общение, вовлекают в коммуникацию. Актуальными для младших школьников являются следующие: «согласитесь», «подтвердите», «продолжите сказанное»; «выразите радость (огорчение, сомнение, удивление)»; «поправьте меня», «уточните», «выясните», «объясните», «возразите»; «пригласите», «попросите», «откажите» и т.д. Коммуникативные установки позволяют ребенку проявлять и утверждать себя, помогают понять мир другого человека.

Введение учащихся в ситуацию организуется учителем. Главная его задача на первом этапе – создать непринужденную обстановку и включить участников коммуникации (учащихся и себя в том числе) в общее поле деятельности. В качестве пускового механизма речевой деятельности чаще всего выступает коммуникативная или коммуникативно-познавательная потребность – стремление, вступив в общение с человеком, что-то узнать или сообщить, попросить помощи или воздействовать, выразить свои чувства, эмоции, разделить их с собеседником. Именно возникновение подобной потребности и побуждает человека начать что-то рассказывать или спрашивать, объяснять

или доказывать. Речевого общения без потребности не бывает. Для обеспечения потребности вступить в общение особую значимость приобретают реплики и речевые реакции учителя. Они должны быть непринужденными, понятными, умеренно эмоциональными. Конкретные реплики трудно программировать. Они возникают спонтанно и непроизвольно и часто обусловлены ответами и реакциями детей. Вот некоторые примеры того, как учитель может вступить в общение: «У каждого человека есть какая-то дорогая ему вещь. У меня, например... А у вас?», «Я вчера... А вы?», «Мне не очень понравилось... А вам?», «Пусть каждый из нас расскажет... Хотите, я начну?», «Кто из вас может мне разобраться...?», «Очень хотелось бы узнать, как вы относитесь к...», «Мне очень интересно...» и т. д.

Чем больше возможностей создаст учитель учащимся для проявления умственной самостоятельности и инициативности, тем интереснее будет для них предметное содержание деятельности и общения. Что касается характера и особенностей постановки вопросов учащимся в ситуациях обучения-общения, то здесь уместно опираться на рекомендации Е. Н. Ильина, который советовал: «Вопросы не надо ставить, задавать. Ими надо разговаривать» [2, с. 27]. Поэтому мы полагаем: беседы педагога с детьми (а точнее, диалоговое общение) не должны состоять из одних вопросов, а должны сопровождаться интересными репликами и высказываниями как учителя, так и учащихся. При организации общения-обучения важно замечать и поощрять оригинально сформулированные вопросы и решения учеников, что покажет веру учителя в возможности ребенка, например: «Я всегда знала, что ты сможешь справиться с этим заданием», «Ты нас всех порадовал! Старайся и впредь придумывать такие интересные рассказы», «Ты отлично умеешь общаться с друзьями!».

Резюме авторов

Индивидуально ориентированное общение с детьми позволит учителю, с нашей точки зрения, привлечь всех учащихся к общению, решению коммуникативно-познавательных задач и поможет освободиться от типичной педагогической ошибки при традиционном обучении, когда на занятии активно работают лишь несколько школьников.

Коммуникативно ориентированное обучение младших школьников русскому языку определяет такую стратегию обучения, которая способствует формированию языковой личности, расширению сферы самовыражения учащихся, обучению их умениям и навыкам общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – 2-ое изд. – М.: Искусство, 1986.
2. Ильин, Е. Н. Искусство общения / Е. Н. Ильин. – М.: Педагогический поиск, 1988.
3. Костомаров, В. Г. Методическое руководство для преподавания русского языка иностранцам / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – М., 1988.
4. Ляудис, В. Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ. – М.: Междунар. пед. академия, 1994.
5. Пленкин, Н. А. О работе над сочинением / Н. А. Пленкин // Русский язык в школе. – 1980. – № 3. – С. 48–53.
6. Родари, Дж. Грамматика фантазии / Дж. Родари. – М.: Просвещение, 1978.
7. Уфимцева, А. А. Роль лексики в познании человеком действительности и в формировании языковой картины мира / А. А. Уфимцева // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира / под ред. Б. А. Серебренникова. – М.: Наука, 1988. – С. 108–141.