

Т.А. Ковалевская

## Взаимопонимание как одно из условий формирования познавательных интересов младших школьников

В педагогических исследованиях проблема формирования познавательных интересов у учащихся младшего школьного возраста является актуальной

Для развития познавательных интересов в младшем школьном возрасте имеются все природосообразные предпосылки: любознательность, проявляющаяся в ярко выраженных, эмоционально ориентированных реакциях на все новое; получение нового статуса – статуса ученика; положительное отношение к учению как социально-значимой деятельности, к общению в коллективе сверстников.

Анализ психолого-педагогических работ показывает, что наличие познавательного интереса у младших школьников, с одной стороны, способствует более действенному включению ребенка в учебную деятельность, пробуждению интеллектуальной активности, с другой стороны, является значимым фактором гуманизации обучения [1, 2].

Коммуникативно-деятельностный подход (КДП) к процессу обучения имеет значительные резервы для формирования познавательных интересов младших школьников в контексте речевого общения.

С учетом того, что в условиях КДП учебная деятельность реализуется в тесной взаимосвязи с общением, где общение не просто декларируется, а является каналом, по которому осуществляется познание; средством организации учебно-познавательной деятельности; инструментом воспитания необходимых черт личности; способом передачи опыта и развития умений общаться, то именно в общении обнаруживаются истоки, способствующие формированию познавательных интересов младших школьников.

В связи с вышеизложенными обстоятельствами мы предполагаем, что основной функциональной единицей организации общения в учебной деятельности является модель учебной коммуникативно-речевой ситуации (УКРС), отображающая реальные ситуации жизнедеятельности младших школьников. В своем исследовании мы выяснили, что для учащихся интересными и лично значимыми выступают ситуации, связанные с семейной тематикой. Поэтому предметная основа обсуждений в моделях УКРС была избрана из сферы «Семья»: «Взаимоотношения в семье», «Выполнение поручений», «Режим дня в семье», «Праздники в семье» и другие.

В моделируемые УКРС мы включили задания, предполагающие совместную познавательную деятельность учащихся, которая обеспечивается вербальным общением. К таким заданиям мы отнесли сюжетно-ролевые игры, ситуативные диалоги с коммуникативными установками, свободные высказывания, направленные реальному или воображаемому адресату.

Мы придерживались условия, что развитие познавательных интересов у младших школьников в ходе речевого общения возможно только на основе взаимопонимания субъектов общения и деятельности [3].

Как обеспечить взаимопонимание субъектов деятельности и общения (учителя и учащихся, учащихся между собой) в моделях УКРС?

Одним из результативных путей достижения взаимопонимания в коммуникативно-познавательной деятельности является опора на семантический подход, сущность которого раскрыта и обоснована Н.С. Вислобоковой. Для нашего исследования учет основных положений семантического подхода важен потому, что автор, опираясь на сущность антропологической парадигмы, выделяет в качестве ведущего аспекта семантического подхода познавательно-коммуникативный аспект и рассматривает «...интерес к семантике как средству воздействия на познавательные процессы личности учащихся...» [3, с. 18]. Согласно данному подходу, взаимопонимание достигается в процессе специально организованной, целенаправленной работы над осознанием значений и смыслов единиц, составляющих учебное содержание. Также важно и то, что семантический подход, дифференцируя работу над языковым лексическим значением слова и его речевым смыслом, акцентирует внимание на смысловых оттенках слова. Смысловые же оттенки слова, как констатируется в психолингвистических и лингвистических исследованиях [4, 5], приобретает в определенном контексте, или уже – в ситуативной обусловленности.

Известно, что смысл не может рассматриваться вне связи со значением, так как то и другое отражает внутреннюю сторону вербальных единиц, являясь их означаемым. Однако значение слова и смысл слова находятся как бы в различных ипостасях. Наличие значения – непереносимое свойство слова как единицы языка. Тогда утверждение «...смысл выражается в значениях» применительно к языковому значению слова справедливо. В коммуникативном плане можно утверждать обратное «...значение выражается в смысле...», ибо «весь процесс речи определяется и регулируется смысловыми отношениями между значениями слов» [6]. Иначе говоря, смысл – это содержание слова, функционирующего в речи, «форма включенности значения в структуру сознания личности» [5].

Вполне справедливо высказывание В. фон Гумбольдта, который отмечал, что взаимопонимание возникает не потому, что для всех говорящих на данном языке определенное слово выражает одно и то же значение, а потому, что люди «...прикасаются к одним и тем же клавишам инструмента своего духа, благодаря чему у каждого вспыхивают в сознании соответствующие, но не тождественные смыслы» [7].

На основе вышеизложенного, при моделировании УКРС мы учитывали, что, побуждая учеников оперировать словом в ситуативной обусловленности, следует привлечь их внимание к семантическому наблюдению над словом, обеспечить им понимание смысла слова в данной конкретной ситуации (или контексте деятельности), так как в зависимости от характера ситуации одно и то же слово может приобретать различные смысловые оттенки. Иначе говоря, ученик должен понять семантическое значение слова – смысл, который оно приобрело в данной ситуации.

В моделях УКРС, направленных на усвоение знаний, необходимых для решения *совместных* коммуникативно-познавательных задач, важно добиваться относительно адекватного понимания смысла речевых единиц и ситуации в целом каждым отдельным субъектом деятельности и общения.

В этом случае, как показало исследование, происходит дидактическое взаимопонимание (т.е. взаимопонимание, обеспечивающее успешное освоение способов учебной деятельности и решение совместных учебных задач) субъектов коммуникативно-познавательной деятельности, что в конечном итоге обеспечивает и результативность этой деятельности, так как, по мнению Дж. Брунера, «...понять смысл, или семантическую нагрузку слов – значит сосредоточиться на их понятийной стороне, решить не перцептивную, а интеллектуальную задачу» [4, с.28].

При достижении дидактического взаимопонимания на основе обеспечения адекватности понимания смысла речевых единиц в УКРС всеми субъектами ситуации, считаем правомерным утверждать, что оптимальные условия взаимопонимания могут быть созданы, если участникам общения будут представлены для усвоения лексико-семантические группы слов, обозначающие объекты, предметы, действия определенной ситуации.

Основания для представления учащимся лексико-семантических групп слов заключены в объективных характеристиках ситуации. Ситуация динамична, т.е. изменяется постоянно вместе с речевыми действиями и в зависимости от них. Каждая реплика может изменить ситуацию. Ситуация вариативна, т.к. в ней варьируются речевые задачи, события, меняющие взаимоотношения собеседников, число и состав участников, их характеристики.

Очевидно, что в таких обстоятельствах участнику ситуации необходимо владеть некоторым множеством лексико-семантических групп слов, чтобы произвести их правильный выбор и оперировать ими в общении.

Как организовать речевой материал (на уровне слова) в УКРС, чтобы обеспечить управляемое усвоение лексики в целях взаимопонимания? Ряд существенных выводов для его организации содержится, с нашей точки зрения, в психолингвистических исследованиях в области теории фреймов [8] и теории лексико-семантических полей (ЛСП) [9].

Фрейм-подход и теория ЛСП дают возможность упорядочить лексический материал в моделируемых УКРС. Как считает создатель теории фреймов М. Минский [8], знания человека о мире строятся в виде т.н. фреймов-сценариев, или динамических фреймов; актуализация в памяти человека разнообразных фреймов сопровождает процесс человеческого мышления.

Структуры знаний, именуемые фреймами, по Ч.Филлмору [9], представляют собой пакеты информации (храняемые в памяти или создаваемые в ней по мере надобности из содержащихся в памяти компонентов), которые обеспечивают адекватную когнитивную обработку ситуаций. В отношении лексического материала фрейм образует особую организацию знания, составляющую необходимое предварительное условие способности человека к пониманию тесно связанных между собой слов. Например, слова «покупать», «продавать», «платить», «тратить», «стоять» образуют группу, которую изучать лучше как единое целое, потому что такая группа является лексическим представителем некоторой единой схематизации опыта или некоторого знания. Благодаря этому такие группы слов удерживаются в одном смысловом поле.

Таким образом, на языковом уровне фреймы заполняют лексико-семантические поля, под которыми обычно понимают тесно связанный по смыслу отрезок словаря

Ч. Филлмором предложены наборы типизированных структур лексико-семантических полей, на которые мы опираемся в моделях УКРС, дидактико-методически интерпретируя их соответственно умственными возможностями младших школьников и регламентируя в плане объема подачи лексического материала. Так, учитывая, что любая ситуация соотносится с тремя постоянными: временем события, местом события, участниками ситуации и их взаимоотношениями, то моделирование ситуации «Завтрак в семье» требует введения таких лексико-семантических групп, как время суток (утро); «помещение в доме» (кухня, столовая комната); «столовый интерьер»; «посуда»; «продукты»; «напитки»; «блюда»; «вербальное и невербальное поведение»; эмоции. Например, лексико-семантическая группа слов, обозначающая вербальное и невербальное поведение участников в указанной ситуации, представляется следующими лексемами: деятельное поведение – накрывать,

слешить, подавать, намазывать, наливать, убирать, мыть, заворачивать и т.д.; речевое поведение – здороваться, благодарить, торопить, шутить, делать замечания, хвалить и т.д.

Опишем в макроситуации «Завтрак в семье» моделирование УКРС «Приготовление завтрака».

Введение в ситуацию осуществляется учителем на основе выявления и систематизации фоновых знаний детей о питании человека. Учитель в своём вступительном слове раскрывает детям понятия «полезно/вредно», «витамины». Перед учащимися ставится проблемный вопрос «Являются ли витамины живыми?» Далее вводится лексический материал данной ситуации (время завтрака (утро); место завтрака (кухня, столовая комната); продукты для завтрака; блюдо на завтрак). Для введения лексического материала учителем используются фронтальная беседа, лингвистические игры «Челуха», «Угадай, что готовит бабушка». Например, условие игры «Челуха» разъясняется детям так: «Челуха залезла в слова и все перепутала. Нужно ее выгнать и убрать все «пакости»: посолить какао, всыпать молока, нарезать муки, натереть яиц, зажечь чай, взбить скатерть». Таким образом проверяется освоение лексико-семантических связей в группе слов «продукты для завтрака». Накопив лексический материал, дети вовлекаются в диалоговое общение в стереотипных условиях. На основе образцов диалогов им предлагается использовать формулы речевого этикета благодарности за завтрак (спасибо, большое спасибо, спасибо, что...). Здесь же вводится сюжетно-ролевая игра «Мы не иностранцы», лингвистическая игра «Составим меню», в которых также требуется использование стандартных формул речевого этикета (будьте добры, пожалуйста, если вам не трудно), и слов из групп «продукты и блюда для завтрака».

На заключительном этапе моделируемой ситуации дети включаются в продуктивное взаимодействие, составляя совместно с учителем смешную «Сказку о чае» для родных (мамы, папы). Перед составлением сказки дети читают надписи с графически усложненными буквами на чайных коробках, им предоставляется право высказывать предположения, идеи для составления сказки, обмениваться замыслами. Указание адресата сочиняемой сказки помогает детям ориентироваться в ситуации общения, адекватно использовать накопленный лексический материал и формулы речевого этикета. Учитель на данном этапе выполняет роль вдохновителя и помощника в коллективном творчестве детей.

Таким образом, опора на фрейм-подход и структуры лексико-семантических полей позволяют упорядочить представления учащихся младшего школьного возраста о родном языке, особенно в области значений слов, их взаимосвязей в лексиконе и возможностей сочетаемости слов в высказываниях. Следует отметить и то, что легче и быстрее запоминаются логически взаимосвязанные факты, чем представленные изолированно, в разрозненном виде. Иначе говоря, учащиеся могут получить ключ к «семантической Вселенной». Обладание же таким ключом поможет ребенку расширить свой познавательный опыт, овладеть словом, научить выражать все желаемое, делать его понятным окружающим и на этой основе реально достигать взаимопонимания в деятельности и общении.

Итак, внимание к семантическому аспекту речевых единиц (на уровне слова) в учебных коммуникативно-речевых ситуациях помогает, с нашей точки зрения, достигнуть взаимопонимания участников деятельности и общения.

С учетом дидактической и психолого-педагогической важности взаимопонимания для продуктивного общения и деятельности в УКРС, содержательный компонент которых ориентирован на формирование познавательного интереса, мы рассматриваем *взаимопонимание* как педагогическое условие,

аккумулирующее в себе такие предпосылки формирования познавательного интереса младших школьников, как продуктивное усвоение способов учебной деятельности: успешное решение совместных коммуникативно-познавательных задач; стремление к преодолению трудностей в учебной деятельности; положительное эмоциональное состояние младших школьников на уроке; безопасное (security) самовыражение в общении со сверстниками и учителем.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. **Амонашвили Ш.А.** Как живете, дети? М.: Просвещение, 1986. – 176 с.
2. **Щукина Г.И.** Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
3. **Вислобокова Н.С.** Основы дидактической семантики. Мн.: БГПУ, 1994. – 174 с.
4. **Исследования развития познавательной деятельности** / Под ред. **Дж. Брунера** и др. М.: Педагогика, 1971. – 391 с.
5. **Леонтьев А.А.** Формы существования значений. М.: Наука, 1983. – 189 с.
6. **Зимняя И.А.** Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
7. **Гумбольдт В. фон.** Избранные труды по языкознанию М.: Наука, 1984. – 420 с.
8. **Минский М.** Фреймы для представления знаний. М.: Энергия, 1979. – 152 с.
9. **Филлмор Ч.** Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике, вып. XXIII. М.: Прогресс, 1988. С. 52-92.

#### S U M M A R Y

*The author considers understanding to be the pedagogic condition essential for the development of cognitive interests of junior pupils in the context of verbal communication.*