

ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Макеева Светлана Григорьевна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»
Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky

✉ vvmaketi@yandex.ru

АННОТАЦИЯ

В статье ставятся вопросы методического обеспечения восприятия младшими школьниками на уроках русского языка дидактического языкового материала в единстве смыслового содержания и формы его речевого выражения. Обозначается проблема складывающегося у школьников отношения к дидактическому материалу только как к объекту грамматико-орфографического анализа.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: уроки русского языка, дидактический материал, восприятие, младший школьник.

DIDACTIC MATERIAL IN RUSSIAN LESSONS

Makeeva S. G.,

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Theory and Methodology of Teaching Philological Disciplines

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky

ABSTRACT

The article raises the questions of methodological support of young pupils' perception of didactic language material in the Russian language classes in the unity of the semantic content and the form of its verbal expression. The problem of pupils developing an attitude to didactic material only as an object of grammatical and orthographic analysis is outlined.

KEYWORDS: Russian language lessons, didactic material, perception, younger pupils.

Дидактическим, то есть обучающим, наглядным материалом на уроках русского языка выступают языковые примеры, речевые образцы. Представленные в структурно-семантической целостности, единстве смыслового содержания и формы его речевого выражения, они являются источником для учащихся разноплановой информации: лингвистической и экстралингвистической, коммуникативно-речевой и культурологической.

Использование «качественного» дидактического материала на уроках русского языка всегда было одним из главных методических требований. Вместе с тем проявляется недооценка тех психологических положений, что наличие того или иного содержания в поле восприятия ребенка не означает еще, что это содержание осознается им, что необходимо различать содержание, актуально сознаваемое, и содержание, лишь оказывающееся в сознании [2, 4, 5, 7]. Преимущественное нацеливание учащихся в деятельности с дидактическим материалом на решение правописных, грамматических задач, когда в качестве «главной фигуры» выступают грамматико-орфографические особенности учебного материала, а все остальное «служит лишь фоном» (А. А. Люблинская) создает затруднения у учащихся с восприятием смыслового содержания дидактического материала и его выразительно-речевой стороны — тем более, что восприятие художественной формы предполагает специальное обучение по осуществлению перцептивных действий в «светлом поле» (А. А. Леонтьев) сознания с их последующей автоматизацией.

В младшем школьном возрасте сказывается недостаточная сформированность навыков чтения и письма, неспособность учащихся распределять свое внимание на различные стороны языкового материала, представленного к тому же в осложненной графической форме с пропусками букв, вариантами правописания, условными знаками и пр., без опоры на заданную последовательность учебных действий, Вырванные из контекста разрозненные

дидактические примеры языковых явлений по существу не несут в себе смыслового содержания. Все это в результате приводит к формированию у детей отношения к дидактическому материалу только как к объекту графического, грамматико-орфографического анализа: уже ко 2 классу проявляется соответствующая установка «как результат определенной организации предшествующего опыта, определяющего избирательную готовность к предстоящим восприятиям и действиям» [1, 224]. Она дает знать о себе тем, что младшие школьники не выполняют задания на предварительное прочитывание текста перед записью, не задумываются над смыслом того, что пишут в процессе выполнения упражнения, не связывают выяснение смысловой стороны речевых образцов с выполнением лингвистического анализа, оставляют без внимания стилистические особенности текстовых примеров.

Это подтвердили результаты нашего собственного диагностирования особенностей восприятия учащимися дидактического материала (что сознается, как и при каких условиях). Примером может служить периодически повторяемое нами диагностическое задание на проверку восприятия младшими школьниками содержания записываемого текста, в котором было намеренно допущено нарушение смысла. Идея этих заданий была заимствована у Ф. Буслаева, использовавшего рассказы для «отличения истинного от ложного»: «Наступают ненас_ные осенние дни. Бегут по небу ни_кие дождевые тучи. Ре_кий ветер рвет листья с деревьев. Пот_нулись с юга косяки птиц. Выгл_нула молодая травка». Результат, как правило, был одним и тем же: 75-80% учащихся не замечали нарушения смысла в процессе осложненного списывания предложенного дидактического материала.

В контексте школьных образовательных стандартов второго поколения проблема организации восприятия смысловой стороны языкового материала приобретает особую остроту относительно достижения такого метапредметного образовательного результата

как смысловое чтение. На уроках русского языка создаются благоприятные возможности обучения смысловому чтению текстов при условии их продуманного подбора по объему, литературно-языковым особенностям. Не случайно, согласно образовательной программе средней школы, задача обучения смысловому чтению составляет прерогативу уроков русского языка. С другой стороны, когда задание «прочитайте» сопровождается грамматико-орфографическим заданием, оно перестает восприниматься как направленное на осмысление содержания текста, и начинает принимать характер грамматико-орфографического чтения. На вопрос, зачем нужно читать текст, дети отвечают: «Чтобы суметь выполнить грамматический разбор, правильно вставить пропущенные буквы».

Отношение младших школьников к дидактическому материалу лишь как к объекту грамматико-орфографического анализа вызвано и развитием у них смыслов изучения языка, ограничивающихся правописанием и «знанием правил». В создаваемых нами экспериментальных ситуациях на постановку учащимися собственных заданий к тексту первый вопрос, возникающий у детей, касался того, на каком уроке предполагается использование текста: на уроке литературного чтения или русского языка. При отсутствии таких указаний учащиеся все равно решали для себя этот вопрос, предлагая в первом случае задания по чтению и анализу смысла текста, а во втором — задания по правописанию или лингвистическому анализу. Это означает, что отношение младших школьников к восприятию дидактического материала, содержанию учебной деятельности определяется их представлениями о задачах, содержании, образовательном значении уроков русского языка и складывающимися в их сознании смыслами этих уроков в связи с грамматико-орфографическими критериями оценивания успеваемости по предмету.

Доработанное в соответствии с требованиями стандартов второго поколения содержание учебников, основные из которых

были созданы еще в 80-90 годы, не претерпело принципиальных изменений ни в качестве дидактического материала, ни в его методическом аппарате.

В учебнике В. П. Канакиной, В. Г. Горецкого при бережном отношении к авторским текстам постановка заданий на их разностороннее восприятие, за исключением задания «прочитайте», не носит постоянного характера.

Не хватает последовательности и в методике работы с дидактическим материалом и учебникам по русскому языку УМК «Перспектива». В учебнике для первого класса явное преимущество в подборе образцов русской речи находится на стороне текстов отечественной литературной классики. Принципиальность занятой позиции в привлечении уже с периода обучения грамоте для проведения языковых наблюдений произведений А. С. Пушкина можно охарактеризовать словами С. Я. Маршака: «Это имя знакомое с детства, вместе с грамотой впаяно в речь». Например, задание по вслушиванию на добуквенном этапе в чтение учителем пушкинского описания Царевны Лебеди «а как речь-то говорит, словно реченька журчит» [2] подводит учащихся к выводу, что не только слова, но и само их сочетание в тексте подобраны не случайно. Для того, чтобы последующее изучение фонетики не стало для первоклассников «пустым звуком», в качестве дидактического материала в учебнике первого класса привлекаются стихотворные тексты А. Плещеева, А. Блока, а задания по чтению также направляются на восприятие учащимися их звуковой образности: «Прочитайте стихи А. Блока. прислушайтесь к их звучанию. Какие строки помогают нам услышать отзвуки грозы? Какими звуками (звонкими или глухими) это передано в стихах?

*Гроза прошла, и ветка белых роз
В окно мне дышит ароматом...
Еще трава полна прозрачных слез,
И гром вдали гремит раскатом.»*

Однако в последующих 2-4 классах художественный заряд литературного материала погашается грамматическим подходом к его анализу: в упражнении 134 (4 класс) задание прочитать стихотворный отрывок из сказки А. С. Пушкина («Свет наш солнышко! Ты ходишь круглый год по небу...») предлагается только для того, чтобы учащиеся смогли определить, какой частью речи выражены сказуемые.

Тот же стихотворный отрывок из пушкинского произведения, но с аналогичным грамматико-орфографическим заданием и дополнительно осложненный знаками фонетической транскрипции используется в учебнике русского языка УМК «Начальная школа XXI» (Иванов С. В. и др.). Приемлемость такого формального обращения не только с произведениями А. С. Пушкина, но и другими авторскими текстами весьма сомнительна. Активно используемые авторским коллективом какографические написания, элементы частичной транскрипции в буквенной записи слов наряду с пропуском отдельных букв создают значительные зрительные трудности и смысловые помехи при чтении, разрушают графическую ткань текста: «Нам только каже[ца], что З...емля кругл...я. И х...р...шо, что так каже[ца], правда?» (Ф. Кривин).

Не придают значения высказанным замечаниям и учителя, не подвергая критической оценке содержание упражнений действующих учебников, их методический аппарат. Выдвигаемые нами требования к отбору и анализу дидактического материала для формирования установки на его разностороннее восприятие в младшем школьном возрасте заключаются в следующем:

1. Использование текстового материала, обладающего познавательной, коммуникативной ценностью информации, вызывающей интерес к ее восприятию младшими школьниками. Она может не только дополнять сведения из других образовательных областей, но и по-своему интерпретировать их: «Звери всё больше лапами пишат. Кто всей пятернёй, кто четырьмя пальцами,

а кто копытом. Случается и хвостом расписаться, и носом, и брюхом. Птицы, те тоже лапками да хвостом, а ещё — крыльями» (В. Бианки).

2. Литературно-речевая образцовость дидактического материала для его участия в создании речевой среды, способствующей развитию у учащихся языкового чутья, культурно-речевых ориентаций. Привлечение неадаптированных литературных примеров с учетом того, что «если адаптировать... тексты, снижая их грамматическое богатство до уровня детской речи, то, разумеется, дети никогда не усвоят грамматики родного языка» [6, 29]. Использование литературного материала в качестве «грамматической хрестоматии» (К. Д. Ушинский) предполагает обращение к уже знакомым произведениям с расширением, углублением анализа текста по мере языкового образования учащихся.

3. Стилистическое разнообразие дидактического материала, предполагающее использование речевых примеров с отчетливо выраженными функционально-стилистическими особенностями, но при условии стилистической однородности материала в составе одного упражнения для предупреждения речевых ошибок на смешение стилей.

4. Использование научно обоснованной методики чтения дидактического материала.

В психологическом понимании смысл есть отношение мотива к цели деятельности. Цель чтения текста как рецептивной речевой деятельности задаётся её мотивом, или же (что чаще бывает на уроке) мотив сдвигается на цель. Условиями обучения (спецификой урока русского языка и самого дидактического материала) определяются задачи чтения (зачем читать), выбор способа действия и его операционного содержания (как читать). Способ чтения может быть разным: орфоэпическим для понимания смысла текста и орфографическим для его правописания, логическим для прослеживания последовательности мысли и художественно вы-

разительным для восприятия использованных изобразительных языковых средств. Текстовая информация многоаспектна, и она может быть воспринята по-разному в зависимости от того, какая учебная задача и каким способом вчитывания в текст решается. Это требует применения определенной методики чтения дидактического материала, теоретическое обоснование и практическое выстраивание которой должно составить отдельное методическое направление.

Нами предлагается и сопутствующая решению лингвистических, рече-мыслительных задач методика обеспечения разностороннего восприятия дидактического материала:

1. Обучение младших школьников правильной «стратегии» восприятия (А. А. Леонтьев) дидактического материала в связи с раскрытием двусторонней природы языкового знака для осознания ими важности овладения умением распределять внимание на план содержания высказывания и план его речевого выражения, соотносить их между собой. К числу методических средств относится применение в «Азбуке первоклассника» Л. Ф. Климановой, С. Г. Макеевой с периода обучения грамоте структурно-семантических моделей языковых единиц, отражающих их содержательно-смысловую и формальную стороны [2]. При знакомстве с многозначным словом в его модели наглядно отражается несколько возможных лексических значений, отнесенных к одному звуковому составу (столовая вилка и вилка электрического шнура), что, в свою очередь, готовит школьников к последующему осмысленному чтению текста с этим многозначным словом. Работа с моделями помогает учащимся осознать цель языкового анализа, состоящую в том, чтобы «добираться до ядрышка», то есть смысла каждого слова и высказывания в целом. При этом анализ структурно-семантических моделей соподчиняет в сознании детей форму речевого выражения его смысловому содержанию.

2. В связи с обучением языку во взаимосвязи видов речевой деятельности требуется повышенное внимание к чтению, анализу и пониманию дидактического материала, так как «процессы понимания, интерпретации знаков языка являются не менее активными и не менее важными в совокупности того явления, которое мы называем языком» [9, 25]. Особое значение приобретает выразительное чтение как средство, позволяющее сознательно отнестись к смысловому содержанию речевых примеров и почувствовать их выразительные особенности, пережить «эмоции формы» (Л. С. Выготский).
3. Необходимы задания по комплексному анализу текста, его компонентов в связи с усвоением учащимися текстоведческих сведений, развитием речи и мышления. К восприятию общего смысла текста, его пониманию следует идти через всесторонний анализ: определение темы и основной мысли, логической структуры и жанрово-композиционных, лингвостилистических и грамматических особенностей, а также орфографически-пунктуационного оформления. При этом задача адекватного восприятия смысла текста и его понимания должна не просто предшествовать его лингвистическому анализу, выполнению речевых заданий, но и сама решаться их посредством, играя по отношению к ним не подчиненную, а ведущую роль. В содержании и логике заданий к тексту по мере его анализа должна получаться отражение сущности процесса понимания как процесса перевода смысла этого текста в другую форму его выражения через парафраз, смысловую компрессию, что в методике обучения связано с пересказом, озаглавливанием, выделением ключевых слов как «смысловых сгустков» (А. А. Леонтьев). Стилистический анализ текста по возможности должен направляться на выявление того, «в какой степени адекватно речевая ткань передает адресату содержание высказывания, цели и намерения» его автора [3, 2].

4. Возможное решение поставленных вопросов видится в дальнейшем разрабатывании интегрированного подхода к изучению русского языка и обучения литературному чтению, речевому развитию на единой текстовой основе. Она должна создаваться текстами школьных курсов «литературное чтение», «окружающий мир», отобранных в качестве дидактического материала для анализа смыслового содержания и способов его речевого выражения в нацеленности на развитие собственной речи детей через осознанное использование изученных языковых явлений. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Бассин Ф. В.* Проблема «бессознательного». М., 1968. 468 с.
2. *Климанова Л. Ф., Макеева С. Г.* Азбука. В 2 ч. М.: Просвещение, 2017.
3. *Кожина М. Н.* Стилистика русского языка: учебник / Л. Р. Дускаева, В. А. Салимовский; М. Н. Кожина. 8-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2020. 464 с.
4. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.
5. *Леонтьев А. Н.* Психологические вопросы сознательности учения // Избр. псих. пр. М., 1983. Т.1. С. 348-380.
6. *Федоренко Л. П.* Принципы обучения русскому языку. М., 1973. 160 с.
7. *Фирсов Б. М.* Методика исследования восприятия информации. Л., 1972. 152 с.
8. *Чистякова Г. Д.* Смысловая структура текста как определяющий фактор его понимания: Семантика, логика и интуиция в мыслительной деятельности человека. М., 1979.
9. *Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.