

Дидактические принципы индивидуализации процесса обучения устной и письменной речи в начальной школе

Л.М. Долгова

Процесс индивидуализации в образовании связан с созданием таких дидактических условий, которые способствуют проявлению субъектного, индивидуального, авторского начала учащимся в процессе работы с учебным материалом.

Проявление таких качеств является признаком формирования **опыта** работы в предмете. Он возможен лишь на основе неформального личностного **понимания** учебного содержания.

На предметах литература, развитие речи, русский язык такое понимание возникает в ситуациях общения.

Индивидуальное сознание человека приоткрывается для другого в общении. Индивидуальное сознание формируется в общении. Таким образом, важнейшим моментом педагогики индивидуализации становится особое построение коммуникативных событий в процессе обучения. Разработчики коммуникативной дидактики (В.И. Тюпа, Ю.Л. Троицкий) вслед за психологом Л.С. Выготским, теоретически исследовавшим феномены устной и письменной речи, констатируют, что **коммуникативное событие** происходит в момент, когда внутренняя речь человека, полная индивидуальных смыслов и грамматически слабо структурированная, превращается во внешнюю речь или дискурс. Он дополняется слушателем до текста, находит отклик в его сознании в виде ответных колебаний внутренней речи.

Каждое высказывание стремится к пониманию. М.М. Бахтин писал, что “главная цель личности – стремление к диалогу – согласию с миром, т.е. стремление понимать и быть понятым”.

Как возможно понимание между людьми? Оно возможно потому, что высказывания и тексты порождаются нами не хаотично, а в соответствии со смысловыми сферами всеобщих значений (художественно-эстетическим или экзистенциальным; политико-публицистическим; научным; региональным), а внутри смысловых сфер в соответствии с **жанрами**: (лирическое стихотворение, анекдот, обвинение, доклад, исповедь и т.д.)

Но возвратимся от теории коммуникации к педагогике. И зададим себе вопрос: как возможно строить обучение речи (развивать речь), если с одной стороны – она стихия индивидуальных смыслов, а с другой ограничена **речевыми кодами**, сформировавшимися культурно-историческими типами соотношения смыслов, значений и стиля текстов. Сегодня существует несколько вариантов ответов на этот вопрос.

Традиционный подход (Ладыжинская, Бабанская) рекомендует знакомить учащихся с речевыми и языковыми нормами лексики и грамматики, которые заучиваются в виде правил. В результате такого информативного обучения динамика речевых возможностей детей очень низкая.

Система развивающего обучения делает акцент в методике работы с языком и речью на формирование основных теоретических понятий (фонема, лексема и т.д.) При этом учителя-методисты (см. работы О.Соколовой и Л.Рябининой) фиксируют разрыв между теоретическим знанием и мерой развитости устной и письменной речи. Общая проблема – обилие речевых клише в устных монологических и письменных текстах учащихся.

На наш взгляд, эти подходы не учитывают основополагающий принцип речевого развития, сформированный философами гуманитарного знания: развитие речи происходит в момент участия человека в полноценной **речевой деятельности**. Речевая деятельность предполагает **мотивированное** участие в коммуникации, формирование **опыта** владения жанровыми формами различных речевых сфер. Основная **единица** речевой деятельности – это **текст** в его целостности и законченности. Базовые **действия** речевой деятельности – **понимание** чужого текста и **порождение** собственного авторского **текста**.

Разберемся с отдельными моментами речевой деятельности подробнее.
Когда возможно заинтересованное мотивированное участие учащихся в коммуникации?

Проектирование коммуникативного события в ситуации школьного обучения осложняется тем, что в искусственных условиях педагогического взаимодействия естественным образом не возникает мотивированный субъект говорения развернутым высказыванием, тем более целостным текстом. А, следовательно, не возникает мотивированность слушания и понимания. Об этой проблеме писал А.А.Леонтов в книге “Язык, речь, речевая деятельность” Выход из этого противоречия подсказывает Ю.М.Лотман в работе “О двух моделях коммуникации в системе культуры”, различая тип коммуникация “Я – Он” (для сообщения неизвестной информации) и тип коммуникации “Я – Я”. Второй тип – это автокоммуникация, в процессе которой происходит приращение речевого опыта за счет того, что добавочные, пришедшие извне факторы (например, добавочные языковые коды) и другие факторы, инициирующие подключение личностного индивидуального начала слушающего или читающего, действуют на структурирование внутренней речи слушающего и появляется “новый текст” (дискурс) как бы для себя.

Только тогда возможно коммуникативное событие в школе, когда в центре занятия появляются детские устные и письменные индивидуально-авторские тексты, как отклики на культурные тексты. Если детским текстом удастся придать статус квазикультурных, то и они в свою очередь, инициируют тексты – отзывы других детей.

Иницилирующим фактором коммуникации является сам текст, если он представлен в функции “**динамической системы**” (термин Ю.М.Лотмана). Динамическая смена смыслов текста художественно-эстетической сферы происходит натурально при выразительном чтении одного и того же произведения разными людьми, т.к. они реализуют каждый свое индивидуальное понимание. Значение формы текста проступает явственно, если, например, прозу рассказать стихами, а стихи прозой или стилизовать свое содержание в стиле другого автора.

В пределе такая динамизация происходит при сопоставлении нескольких вариантов переводов одного произведения.

В историческом аспекте текст динамичен за счет своих черновиков, вариантов, незаконченных фрагментов в сопоставлении с печатным инвариантом. Текст, удаленный по времени от воспринимающего его читателя, становится “иноязычным”, т.к. имеет варианты первичного и позднего восприятия., т.е. динамичным, требующим активных действий по его пониманию.

Вот эти особенности текста как **динамической системы**, использованные в ситуации автокоммуникации, - можно, на наш взгляд, положить в основу работы с речевой деятельностью учащихся в начальной школе.

Дидактические принципы индивидуализированного речевого развития на I ступени отличаются от последующей работы с речевой деятельностью. При переходе из дошкольного в школьный период, ребенок переходит от спонтанной диалоговой речи к произвольной монологической. Образцом речевого действия в этот период служит **сказительство** как форма культурного поведения.

Главная цель коммуникативного события на уроке в 1-ом классе – инициировать процесс перехода внутренней речи ребенка в дискурс (внешнюю речь). В силу возрастных особенностей, синкретичности детского сознания – “ведущая смысловая сфера всеобщих значений”, конечно, художественно-эстетическая. Это дискурс типа “я – в - мире”, экзистенциальный, “в котором сопрягаются причастность личной тайны бытия к его сверхличной тайне”. В жанровом плане это легенды, мифы, сказки, этиологические басни, весь рифмованный фольклор, апокрифические христианские сюжеты: притчи, страшилки, из авторской литературы – сказки, басни, маленькие рассказы с этическим смыслом. Поэзия примитивистов – Д.Хармса, Н.Заболоцкого и т.п.

Базовая антропотехника – концентрированное сказительство учителя, через которое задаются речевые жанровые коды. Места занятий устной речью в 1 классе поляризовано по отношению к учебному пространству класса, как неформальное пространство межличностных отношений. “Концентрированное” сказительство предполагает рассказывание нескольких текстов с одним мотивом, или, так называемым, “бродячим сюжетом” или текстом одной и той же жанровой организации. Необходимо рассказывать один и тот же текст несколько раз. Просьбы детей повторить текст – диагностика того, что понимание текста еще продолжается. Затем учитель предлагает первоклассникам рассказать то, что запомнилось, понравилось или сочинить свою историю на основе услышанного. Поощрять рассказчика – ребенка необходимо эмпатическим слушанием. Вообще, в данный момент необходимо поощрять любую (даже робкую) форму **самостоятельного монологического высказывания**.

Главная задача учителя – пробудить, поддержать интерес детей к рассказыванию на основе услышанных сюжетов, своих версий и интерпретаций текстов. Детское рассказывание (пересказывание) должно происходить до тех, пор, пока не иссяк интерес к мотиву, сюжету, жанру.

Особая работа необходима с устными текстами, придуманными детьми: они записываются взрослыми (тьютором, родителем) на магнитофон или от руки. По этим записям, во-первых, можно проследить динамику развертывания дискурса отдельного ученика, во-вторых, эти тексты, перенесенные на бумагу, должны либо вывешиваться в пространстве класса, либо из них (особенно из малых рифмованных фольклорных жанров) необходимо делать коллективные книжечки. Тем самым показывая переход “сказательства” в письменную форму речи, ведь в перспективе первоклассники должны перейти к свободному письменному сочинительству.

Отдельно необходимо выделить работу с рифмованными и ритмизированными текстами малых жанров: они с первого дня рассказываются (скандируются) учителем и запоминаются детьми на слух. Для их понимания и выразительного воспроизведения

используется **драматическое разыгрывание** с использованием жестов, мимики и выразительного скандирования.

Если класс “разговорился”, то работу с малыми фольклорными жанрами целесообразно заканчивать рассказыванием или чтением (для уже читающих) авторских поэтических подражаний (см. книгу Л.Стрельцовой “Литература и фантазия”).

Фольклорные прозаические тексты постепенно (к концу 1-го класса) становятся динамическим материалом, инициирующим монологическое говорение. Досочинение концовок текста, пропусков в тексте, придумывание “заглавий”, отражающих главное в нем (т.е. предмета и содержания текста) – вот те формы работы, которые ведут к глубокому пониманию текстов, расширяют в действии лексический и жанровый опыт детей.

Овладение детьми чтением и письмом способствует переходу в развитии речевой деятельности к таким способам работы как досочинение и заполнение пропусков в стихотворных (авторских и фольклорных текстах), свободное письмо “из головы” (по определению Л.Н.Толстого), которое основывается на присвоенных в период сказительства мотивах, жанровых кодах, расширенном лексическом и грамматическом материале.

Чтение “Азбуки” Толстого, “Русских книг для чтения” (по выбору детей) способствуют формированию речевых умений: относиться к тексту с пониманием, стремиться к целостности и законченности при письменном и устном сочинительстве.

В 3 классе предполагается индивидуально (по потребности детей) продолжить все перечисленные способы работы. Но базовым становятся такие способы, как:

1. Самостоятельное чтение фольклорных сказок и мифов, их сопоставление с авторскими сказками XIX-XX века, сочинение подражаний этим текстам.
2. Интерпретация поэтических басен и сказок в прозу, их драматическое разыгрывание.
3. Сочинение (коллективное и индивидуальное) авторских текстов по пословицам.
4. Досочинение пробелов в авторских поэтических текстах.
5. Чтение с пониманием произведений литературы XIX-XX века, работа с их текстами предполагает устный и письменный **перевод** прозаических описаний в ремарки и диалог героев; перевод диалогов героев в прозаическое описание и т.п.
6. Создание стилизаций, передающих основные черты авторской манеры (снятие креативной компетенции автора).
7. Написание маленьких пьес на основе прозы и прозы на основе драматических жанров.
8. Чтение и сопоставление нескольких переводов книг зарубежных авторов, выход на стиль переводчика. Создание авторских переводов подстрочников.

Таким образом, формой культурного поведения в речевой деятельности в этот период становится: во-первых, перевод (интерпретация) одного типа (вида) формы текста в другой, во-вторых, авторское сочинительство.

В перспективе – в средней школе к присвоенным формам речевого поведения необходимо добавить умение переходить из художественно-эстетического дискурса в агональный и научный. А также возможно вести работу с подростками по экспериментальному

изучению спонтанных форм речи первичных жанров. Это необходимо для выхода на теорию речи, в частности – понятие жанра и стиля.

Педагогическая диагностика результатов речевого развития в начальной школе с использованием этих дидактических принципов показывает, что ученики восстанавливают смысловые и формальные пробелы в поэтическом тексте в среднем на 85-100%. В контрольных классах смысловые пробелы восстанавливаются на 65-95%, формальные на 80-100%. Это показатель того, что главное новообразование речевого развития – рецептивная компетенция (понимание) в классах, обучающихся в соответствии с дидактическими принципами индивидуализации речевой деятельности, значительно выше, чем в классах с обычными методами работы.

Психологическая диагностика динамики вербального компонента психики в классах, где использовались данные дидактические принципы развития речевой деятельности, показывает, что рост вербального компонента достигает 21% (в сравнении с 2,5% в контрольном классе)

Статья взята с сайта межрегиональной общественной организации «Межрегиональная Тьюторская Ассоциация» (www.thetutor.ru)