

О принципах обучения русскому языку

В настоящее время школьные курсы изучаемых языков, в том числе и курсы русского языка для школ с русским языком и школ с украинским языком обучения, строятся как компетентностно ориентированные с акцентом на обучение основным видам речевой деятельности.

Такой подход к преподаванию русского языка требует рассмотрения принципов обучения с позиции содержательных линий обучения и тех компетенций, которые предстоит сформировать у учащихся (речевой, языковой, социокультурной и деятельностной).

Нам представляется, что под этим углом зрения необходимо прежде всего говорить только о тех общедидактических принципах (принципы развивающего обучения, сознательности и творческой активности учащихся при руководящей роли учителя, преемственности и перспективности) и методических (принцип антропоцентризма, принцип коммуникативной направленности обучения, когнитивный принцип, социокультурный принцип, принцип текстоцентризма, принцип сопоставления), которые определяют специфику построения системы обучения.

Рассмотрим кратко эти принципы обучения и укажем основные методические пути их реализации на уроках русского языка.

Первостепенным для разработки учебного курса является общедидактический **принцип развивающего обучения**. Глубочайший смысл данного принципа заключается в том, что развитие речи как обуславливает общее развитие школьника, так и ускоряет дальнейшее развитие коммуникативно-речевых умений.

Основными путями, ведущими к реализации этого принципа, являются: 1) учет как зоны актуального развития, так и зоны ближайшего развития учащегося; 2) создание на уроке речевой среды с высоким развивающим потенциалом; 3) конструирование учебного содержания через систему практических, поисковых, исследовательских задач и заданий; 4) атмосфера увлеченности школьников учением; 5) доверительные отношения между учителем и учащимися, насыщенные положительными эмоциями.

Одним из ведущих общедидактических принципов обучения является **принцип сознательности и творческой активности учащихся при руководящей роли учителя**. Теоретические исследования, опыт школы показывают, что формирование знаний, умений и навыков зависит от уровня осознанного осмысления учащимися сущности языкового и речеведческого явления, полезности приобретаемых знаний, умений и навыков и творческого использования их на практике.

Важнейшее значение для реализации принципа имеет положение психологов о том, что человек, принимая участие в творческой деятельности, может действовать, руководствуясь определенным образцом (пассивно-подражательная деятельность), может из многих предложенных вариантов выбрать самостоятельно для себя один из них (активно-подражательная деятельность) и, наконец, он может придумать, создать качественно новое (творческая деятельность).

Внедрение этого положения предполагает создание разных видов заданий: аналитического, аналитико-речевого, речевого характера, то есть заданий на 1) переработку готового текста в плане его совершенствования, 2) создание нового высказывания на основе данного (готового) текста, 3) создание своего (в полном смысле этого слова) текста (высказывания).

Реализация принципа сознательности и творческой активности учащихся при руководящей роли учителя предполагает разработку учебных заданий проблемно-коммуникативного характера, направленных на развитие и совершенствование умений оценивать, сопоставлять, защищать речевую позицию.

Применительно к содержательным линиям обучения особое значение приобретает **принцип преемственности и перспективности**.

Принцип преемственности и перспективности означает, с одной стороны, связь последующего материала с предыдущим, постепенное расширение и углубление знаний, умений и навыков на новом, более высоком уровне на основе качественных изменений в развитии приобретенных умений учащихся, обеспечение как внутриспредметных, так и межпредметных связей; с другой стороны, подготовку почвы для усвоения учащимися последующего материала и формирования на его основе умений и навыков.

Соблюдение принципа преемственности и перспективности состоит в согласованности ступеней (начальной, основной и старшей школы) речевого развития учащихся. Особенно важно соблюдение преемственности-перспективности между начальными и средними классами в обогащении словаря учащихся, развитии грамматического строя речи, соотносительности языковых и речеведческих сведений, перечня учебно-языковых, предречевых и речевых умений и навыков, а также в координации методов и приемов, обеспечивающих познавательную и речевую деятельность учащихся.

Помимо общедидактических принципов, методика обучения русскому языку опирается на методические принципы, которые вытекают из особенностей, присущих данному предмету.

Следует отметить, что проблема методических принципов обучения русскому языку находится в процессе поиска решений, поэтому у исследователей нет единых исходных позиций, более того, намечаются различные критерии к выделению принципов.

В трудах методистов описаны принципы, выведенные из закономерностей усвоения языка и речи детьми (Л.П. Федоренко), из социально-психологических функций языка (А.В.Дудников), из специфики изучения конкретного раздела школьного курса русского языка (М.Т.Баранов, Т.А.Ладыженская, М.Р.Львов, А.В.Текучев), из особенностей обучения русскому языку в условиях двуязычия (В.И.Масальский, Н.А.Пашковская, М.Б.Успенский и др.). Знакомство с работами указанных авторов показывает, что отсутствие у исследователей единых исходных позиций приводит к многообразию принципов и их номенклатуры у различных авторов. Такое состояние исследования этой проблемы в методике русского языка, несомненно, сказывается и на уровне разработки принципов, обеспечивающих создание эффективной системы обучения в условиях компетентного подхода к преподаванию языка.

Практика подтверждает, что успех построения оптимальной системы обучения языку находится в прямой зависимости от реализации в обучении следующих методических принципов: принципа антропоцентризма, принципа коммуникативной направленности обучения, когнитивного принципа, социокультурного принципа, принципа текстоцентризма, принципа сопоставления.

Принцип антропоцентризма при компетентном подходе к обучению предусматривает всесторонний учет комплекса признаков сильной языковой личности: владение системой языка, способность к рефлексии, широкая дискурсивная деятельность, креативность, толерантность.

Принцип коммуникативной направленности обучения логично вытекает из самой природы языка как средства общения. Он справедливо принят Я.А.Коменским в качестве целевой установки: усвоить язык как средство, при помощи которого можно вступить в коммуникацию, используя языковой код.

Суть принципа сводится к развитию умения пользоваться языком как средством общения, познания. При этом понимается, что достижение свободного владения языком невозможно в отрыве от изучения определенного грамматического материала.

Внедрение указанного принципа требует выявления условий включения учебных речевых ситуаций в процесс усвоения языка, определения оптимальных типов ситуаций, содержания коммуникативных заданий в них.

Принцип коммуникативной направленности обучения предполагает изменение характера деятельности учителя и ученика. Это означает, что в процессе обучения

необходимо «использовать все три способа общения – интерактивный, когда происходит взаимодействие учителя и учеников на основе какой-либо деятельности... перцептивный, когда имеет место восприятие друг друга как личностей, а не в статусе учителя и ученика, информативный, когда ученики и учитель обмениваются своими мыслями, чувствами, а не фонемами, словами, грамматическими структурами» [1, с. 40-41].

Когнитивный принцип изучения языка предусматривает активизацию познавательной деятельности учащихся в процессе усвоения языковых и речеведческих единиц, обучение таким мыслительным операциям, как анализ, синтез, сравнение, классификация, аналогия, обобщение.

Процесс формирования умственных операций, необходимых для овладения понятиями, обобщениями, знаниями, подробно изучен в исследованиях П.Я.Гальперина и его сотрудников. В методике эти исследования известны как «теория поэтапного формирования умственных действий», «теория управления усвоением». Обычно выделяют четыре этапа: на первом происходит предварительная ориентировка ученика в задании, создается «ориентировочная основа» действий; на втором – действие происходит как действие со словами, «в плане громкой речи»; на третьем – действие целиком переносится в умственный план; на четвертом – действие претерпевает дальнейшие изменения: сокращается, автоматизируется.

В этой общей схеме для методики важны два момента: то, что при овладении понятием у учащегося происходит перестройка умственных действий, и то, что эта перестройка совершается во времени.

Чтобы реализовать когнитивный принцип обучения, нужно в процессе занятий русским языком приобщить школьников к культуре умственного труда.

Дидакты отмечают, что навыки учебного труда формируются успешно при условии, если учащиеся 1) умеют осознавать учебную задачу (учебные задачи), 2) владеют рациональными учебными действиями, 3) осуществляют самоконтроль.

Наблюдения показывают, что учебные задачи должны быть такими, чтобы школьник работал заинтересованно, с напряжением своих умственных сил, но, вместе с тем, и настолько посильными, чтобы было достаточно неназойливого педагогического руководства.

Социокультурный принцип означает, что в процессе освоения языка должны быть осмыслены личность формы выражения национальной культуры, взаимосвязь языка и истории народа, национально-культурная специфика изучаемого языка, нормы речевого этикета.

Основными путями, помогающими реализовать этот принцип, являются: изучение истории слов в истории общества, знакомство с исторической ономастикой, топо- и микропонимикой, изучение культурно-исторических сфер языка, исследование языка отдельных его носителей, прежде всего, философов и художников слова.

Социокультурный подход к обучению языку предполагает осмысление учащимися проявления культурного фона в лексике и фразеологии, морфологии и синтаксисе, предусматривает интерпретацию текстов как знаковых произведений духовной деятельности человека, нацеливает на знакомство с артефактами.

Осуществление социокультурного принципа связано с необходимостью усиления органической связи словарной работы с анализом семантики сравниваемых единиц, принадлежащих различным языкам. Например, сравнение пословиц и поговорок с общим значением (допустим, «совесть», «стыд», «упрямство») в русском и украинском языках.

Практика показывает, что плодотворная работа по выявлению способности слова аккумулировать в себе культурные смыслы во многом зависит от использования на уроке высокохудожественного текстового материала.

Внедрение **принципа текстоцентризма** усиливает развивающий потенциал речевой среды на уроке, предоставляет широкие возможности для раскрытия у учащихся способности чувствовать коннотации языковых значений, развития у школьников умения

выделять и оценивать доминирующие черты идиостиля, создавать собственные высказывания в устной и письменной форме.

Работа с художественным текстом должна быть направлена на восприятие учащимися представления автора о мире, его опыте. Важно, чтобы школьники сопоставляли этот опыт со своим, познавали себя в таком сопоставлении. Для этого учителю необходимо иметь в своем распоряжении такие задания, которые настраивают учащихся на общение (диалог) с художественным текстом, на сопереживание, стимулируют их интеллектуальные усилия.

Возможность установления подобных отношений между автором и читателем возникает благодаря тому, что писатель (поэт), с одной стороны, как бы направляет читателя в желаемое русло восприятия, стремится к тому «... чтобы его сообщение было декодировано так, как он это задумал, чтобы не только содержание сообщения, но и его отношение к нему было передано читателю» [2, с.72 – 73]. С другой стороны, уровень проникновения в глубину текста обусловлен культурой читателя, его тезаурусом.

В аспекте сказанного направленность практических заданий на установление диалогических отношений между автором и читателем позволит, на наш взгляд, более успешно формировать и развивать у учащихся такие качества личности, как способность к сопереживанию, умение чувствовать состояние и настроение другого человека.

Имплицитность подтекста требует, как известно, повторного чтения, более пристального внимания к отдельным частям текста. Считаю уместным здесь напомнить размышления Л.Н.Синельниковой о том, что подтекст возникает в сознании читателя «как целостная эмоционально-смысловая реакция на текст», с психической точки зрения он представляет собой «озарение», открытие нового в «картине мира» [3,с.307]. Высказанная мысль о подтексте имеет непосредственное отношение именно к особенностям формирования рецептивных умений учащихся на художественном тексте. Речь идет о необходимости построения таких заданий, которые переводят восприятие от чувственно-конкретного к обобщенному, синтезируют новое видение того или иного факта действительности, его восприятие и оценку.

Общеизвестно, что учащиеся испытывают значительные трудности при вербализации подтекста, что в определенной мере объясняется такими свойствами подтекста, как эфемерность, размытость, неопределенность, амбивалентность, загадочность, неисчерпаемость и даже каверзность. Все это обязывает сконцентрировать внимание учащихся на языковых «сигналах» подтекста, в роли которых выступают, как правило, напряженные участки текста - тропы. Очевидно, стоит шире практиковать задания типа: прочитайте текст, скажите, какие слова повторяются в тексте, какова их роль; найдите в тексте слова, употребленные в переносном значении, определите их роль.

Для правильного понимания текста большое значение имеет способность учащихся к волевой дисциплинирующей самонастройке на изучающее чтение. В таких случаях учитель может активно использовать установки: подумайте и скажите; давайте поработаем вместе; приготовьтесь выразительно читать текст и др.

Нельзя не сказать также о необходимости создания на уроке особой доверительной атмосферы, доброжелательного отношения детей друг к другу, чуткого и тактичного отношения учителя к учащимся, к их достижениям и неудачам, к авторским успехам и просчетам. Без этого трудно учить читать и интерпретировать текст, без этого невозможно речевое мастерство.

Учить школьников постигать тайну текста – именно в этом и состоит, на наш взгляд, один из аспектов работы с текстом на уроках русского языка.

Для реализации принципа текстоцентризма важно на аспектных уроках использовать задания, нацеленные на формирование у учащихся умений воспринимать и осмысливать практическую значимость, коммуникативную целесообразность изучаемого языкового явления в тексте, а также на обеспечение условий для вдумчивого отношения к языковому материалу.

Принцип сопоставления предусматривает прежде всего отбор для сопоставления таких фактов, которые помогают учащимся овладеть языком. К числу важнейших предпосылок эффективного использования сопоставления методисты (А.М.Беляев, Н.А.Пашковская, Г.М.Иваницкая, Л.Н.Симоненкова, В.А.Корсаков и др.) отнесли:

- организацию переноса знаний, умений и навыков в процессе изучения сходного материала;
- отбор для сопоставления таких фактов, которые помогают учащимся овладеть языком;
- всесторонний учет в рамках одной школы двух типов интерференции- украинско-русской и русско-украинской;
- укрупнение дидактических единиц изучаемого теоретического материала, в первую очередь сходного;
- применение идентичных таблиц и схем, обеспечивающих руководство переноса знаний, умений и навыков.

Большое внимание отводилось таким видам работ, как сопоставительные упражнения, упражнения-переводы [4].

В условиях компетентного обучения реализация данного принципа открывает большие возможности для широкого использования сопоставительных упражнений и заданий и на уроках развития речи. В связи с этим важно экспериментальным путем определить количество сопоставлений, обеспечивающих рецептивную, репродуктивную и продуктивную деятельность учащихся.

На сегодняшний день остаются не выясненными вопросы о количественном соотношении видов работ, построенных на явном и скрытом сопоставлении, о целесообразности использования сопоставления при реализации социокультурной линии обучения. Не менее важной и актуальной задачей, стоящей перед методистами, является исследование сложных и трудных проблем, связанных с применением сопоставления в упражнениях-переводах с украинского языка на русский. В новой языковой ситуации особого внимания требует и разработка такой проблемы, как сопоставление литературного языка и просторечия, носителями которого могут быть учащиеся.

Таким образом, намеченные пути реализации обозначенных принципов обучения с позиции компетентного подхода к обучению свидетельствуют о том, как много предстоит сделать исследователям, чтобы обеспечить улучшение преподавания русского языка в школе.

Литература

1. Коростылев В.С., Пассов Е.И., Кузлев В.П. Принципы создания коммуникативного обучения иноязычной культуре // Иностранные языки в школе.- 1988.- №2.- С.40-45.
2. Риффатер М. Критерии стилистического анализ // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. IX.-М., 1980.
3. Синельникова Л.Н. Жизнь текста, или Текст жизни.- Луганск: Знание, 2005.- Т.1. Лингвистическая поэтика.
4. Пашковская Н.А. Лингводидактические основы обучения русскому языку: Пособие для учителя. – К.: Рад.шк., 1990.

Г.А.Михайловская – доктор педагогических наук, профессор, зав.кафедрой славянских языков и методик их преподавания Херсонского государственного университета.

Адрес: 73020 г.Херсон, ул.Фонтанная, д.23, кор. 1, кв. 83.

