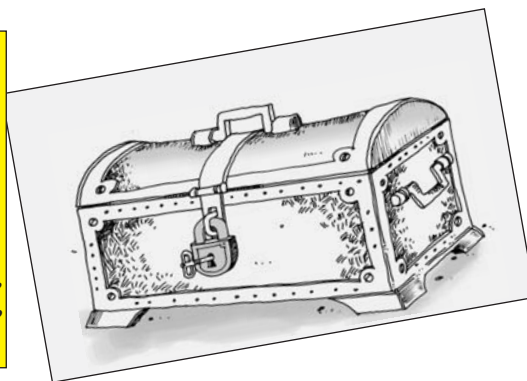


Некоторые исторические аспекты использования диалогической речи в обучении младших школьников

И.С. Назметдинова,
Е.А. Кисть



В статье раскрываются некоторые методические приёмы обучения и развития диалогической речи от XVIII в. до наших дней в современном аспекте внедрения и реализации ФГОС начального общего образования. Отмечается, что многие современные учебники содержат варианты заданий и упражнений, соответствующих методикам М.В. Ломоносова, Н.Ф. Кошанского, Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского.

Ключевые слова: методические приёмы классиков педагогики, развитие диалогической речи, требования ФГОС, коммуникативные умения, умения задавать вопросы.

В связи с введением в 2010 г. и реализацией с 2011 г. основных требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) и введения с 2012 учебного года ФГОС общего образования становятся востребованными методические приёмы классиков педагогики, их упражнения и задания по развитию устной речи, и в частности диалога, как необходимое условие формирования познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий (УУД).

В данной статье мы поставили перед собой задачу проследить основные методические приёмы обучения детей и развития у них диалогической речи от XVIII в. до наших дней.

Вплоть до середины XVIII в. методики развития диалогической речи практически не существовало. В древнерусской школе были разработаны правила чтения, в том числе диалогов. Читать их рекомендовалось «ясно, чисто, звонко, достаточно громко, но не крикливо, произносить с паузами, перед чтением вдох». Обучение сводилось к чтению и заучиванию наизусть «божественных книг». Хотя во многих наставлениях содержались различные правила устной речи: рекомендо-

валось «не всё, что знаешь, говорить сряду»; примерять «знание к настоящим в беседе разговорам; разум без знания ничто, но знание есть без собственного употребления посмеяние; складная речь без мысли есть пустое болтание, а складная мысль, украшенная чистой речью и кстати, то прямое разуму твоему украшение» [1, 2, 6]. Накопленные знания не поощряли учеников задавать вопросы и искать на них ответы, не готовили к спорам, не делали способными поддерживать беседу, высказывать самостоятельные суждения, осмыслив аргументы собеседника.

С середины XVIII в. отношение к устной речи меняется, на первый план выходит обучение красноречию, так как «из всех изящных художеств и наук одно красноречие необходимо учащемуся. Хотя половина учащихся не будет никогда говорить формами речей, однако всякий из них почти ежедневно должен бывает сообщать мысли свои другим... Всякий должен столько разуметь правила красноречия, чтоб он мог мысли свои порядочно, ясно и основательно предлагать и искусно выразить» [3]. Наметился переход от зубрёжки и чтения к развитию устной речи, к сообщению мыслей, к ежедневным тренировкам в общении, обучение по образцам и самостоятельно составленным устным «речениям».

Методическим обоснованием нового отношения к обучению устной речи мы считаем «Книгу письмовник» [5], которая «содержит в себе разные учебные разговоры» и является изложением учения М.В. Ломоносова о красноречии. Главное назначение этой книги – помочь читателю овладеть культурой устной и письменной речи, обогатить его разнообразными

знаниями в искусстве спора, беседы, разговора. Многие из предлагаемых заданий актуальны и в современном обучении, поскольку в них можно найти методические приёмы для формирования коммуникативных УУД.

Весьма интересны взгляды на диалог и обучение ему лицейского учителя А.С. Пушкина, автора «Риторики» Н.Ф. Кошанского: «Разговор есть такое прозаическое сочинение, в нём собеседуют вводимые лица... <...> диалог пошёл от драматической прозы и от способа древних учить философии посредством Диалогии или Диалектики, путём вопросов и ответов» [4]. Таким образом, диалог рассматривается не как род словесности, один из видов устной речи, а только как способ построения прозы, сочинительства.

Мы не разделяем эту точку зрения, но считаем заслуживающими внимания методические приёмы, которые использовались автором в целях развития речи лицеистов, овладения ими способностью устно и письменно выражать мысли, приобщения к «искусству изобретения мыслей». Обучение, по мнению автора, следует начинать с устных упражнений в совершенстве своих мыслей: «старайся несколько раз сказать ту же мысль, но лучше, красивее, сильнее» [с. 5].

Что же для этого предлагается? Устная, с обсуждениями работа по совершенствованию построенных предложений. «Всякое предложение распространяется двумя следующими способами: а) прибавлением Синонимов, Эпитетов и Противных; б) прибавлением кратких обстоятельств на известные вопросы». После комплексной работы – сначала устной, потом письменной по распространению предложений, предлагается теоретический материал, в котором приводится 24 источника, «средства изобретения», необходимых в «искусстве изобретения мыслей». Все они распределены на 4 группы:

1. Причина. Сравнение. Подобие. Примеры. Свидетельство.
2. Обстоятельства. Уступление. Условие. Противное. Время. Место. Признаки.
3. Качества. Принадлежности. Свойства. Действие и Страдание. Имя.

4. Целое. Части. Род. Вид. Определение. Следствие.

Каждый из компонентов подробно рассматривается на теоретическом и практическом материале, который включает в себя упражнения: 1) по образцу (первоначально) и 2) в самостоятельном «изобретении мыслей». Вопросы упражнений предполагают варианты ответов и их обсуждение, основанное на диалоге. «Размышление полезно... потому, что образует способность рассуждать, которая... прибавляет к читаемому своё, присваивает себе чужое... но часто новое и даже оригинальное» [с. 4].

Предложенные Кошанским «источники раскрывают ум, развивают мысли, в разных источниках... непременно что-либо новое, изящное, прекрасное». Простота в мыслях, в чувствах, в словах и выражениях составляет отличительную черту простого слога (на обучении которому и построена вся методическая система Кошанского). «Мысли сему Слогу свойственны простые, обыкновенные, но благородные. Простому Слогу должно учиться, не только читая сочинения, писанные сим слогом, но и примечая разговоры в лучших Обществах, в высшем кругу людей» [с. 103].

На основе сказанного делаем вывод, что в обучении диалогу от теоретико-практических упражнений по образцам необходимо идти к совершенствованию и «изобретению» собственных мыслей, высказываний при обсуждении того или иного вопроса, к размышлениям, наблюдениям за образцами звучащей речи. Результаты методики Кошанского позволяли «раскрыть все способности ума», «дать рассудку и нравственному чувству надлежащее направление», «усилить в душах учащихся живую любовь ко всему благородному, великому и прекрасному», а в итоге – возбудить желание поделиться своими мыслями, поразмышлять на какую-либо тему, обсудить то или иное событие, явление, внимательно выслушать собеседника, приняв или отвергнув (аргументированно) его точку зрения, развернуть доказательства или умолчать в определённой ситуации, задать вопросы, соразмерить свои реплики, высказывания

с коммуникативным окружением, с ситуацией общения.

Как мы считаем, эти положения о «научениях речению», «искусству излагать мысли» являются своеобразными методическими приёмами по обучению и развитию речи, в частности диалогической, развитию коммуникативных умений: в них обосновываются основные черты и особенности устной речи (диалога, монолога), а также содержатся указания о поведении во время диалога и о возможном применении тех или иных языковых средств при «ведении речений в беседе». Данные положения точно соотносятся с современными требованиями стандарта: побудить ребёнка к деятельности и увлечь самим процессом учения.

Что касается непосредственного умения вести беседу, то мастерское пользование содержательной, образной, красивой речью во все времена высоко ценилось. Однако в разные эпохи этому учили по-разному и не всех. Долгое время вопрос развития речи оставался спорным. Что следует понимать под «развитием речи»? Какую речь развивать: письменную или устную? Чем по отношению к другим предметам является «развитие речи»? Как это скажется на психике и нравственности ученика? Одни считали, что развивать надо только письменную речь; в результате дети на уроках молчали, но каллиграфия была изумительная. Другие утверждали, что первоосновой должно быть развитие устной речи, на базе которой будет развиваться и письменная речь, однако до письменной части обучения не всегда успевали дойти.

Основой обучения Л.Н. Толстой считал развитие речи (как устной, так и письменной) и полагал, что заниматься этим надо на примерах из повседневной жизни детей, на том материале, который им ближе и понятнее: быт, природа, взаимоотношения, учёба. «Всякое учение должно быть только ответом на вопрос, возбуждённый жизнью» [7, с. 15]. Методика обучения у Толстого была полной противоположностью методической системе обучения в образовательных учреждениях конца XVIII – начала XIX в., так как эти школы «не только не

возбуждают вопросов, они даже не отвечают на те, которые возбуждены жизнью», «учителям не удобны говор, движение, весёлость детей, составляющие для них необходимое условие учения, и в школах, строящихся как тюремные заведения, запрещены вопросы, разговоры и движения» [с. 17].

Учение может стать увлекательным, живым делом, если строится на интересе, чувствах, красоте и игре; если дети поражают учителя неожиданными вопросами; если они пытаются ответить на них в ходе совместной беседы, разговора; если учитель не даёт готовые знания, а так представляет тему, что ребёнок сам хочет их добыть. Здесь и учитель, и дети равны – они сотворители, собеседники, создатели, соученики. А ведь именно эти постулаты и лежат в основе ФГОС.

Основываясь на педагогическом наследии Толстого, осмелимся предположить, что монологическое обучение он считал не столь продуктивным, как диалогическое, где всё «бурлит от выводов, решений», где каждый заинтересован в высказывании своего мнения, готов поспорить с окружающими, узнать в ходе спора, беседы что-то новое, познать интересное. «Для успешного обучения нужно не принуждение, а возбуждение интереса ученика» [с. 50], т.е. не надо специально обучать ребёнка высказывать свои мысли, вступать с кем-то в диалог, обучать разговору. «...Неужели школе больше делать нечего, как учить детей тому, чему легко и незаметно учит жизнь?» Достаточно отработать некую систему подачи материала, ситуаций, вопросов, в результате чего обучение и развитие диалогической речи будет проходить опосредованно и более эффективно, а следовательно, будут формироваться не только коммуникативные, но и познавательные УУД.

Следует отметить, что само понятие «диалог» не употребляется Толстым. Он говорит о «разговоре», «беседе», но речь идёт в большей степени о развитии диалога. Каждое новое понятие, новая тема вводятся через беседу, диалог между учителем и учащимися, между самими

детьми; каждой письменной работе предшествует устное обсуждение, беседа, диалог. «Учитель может не прямо предложить вопрос, чаще к решению вопроса приходится привести учеников рядом наводящих вопросов, обращая их внимание на ту сторону предмета, которая вернее в данную минуту, или побуждая их припомнить что-либо из прежних наблюдений» [с. 250].

Часто объяснение нового учебного материала происходило посредством вопросов к ученикам или составлением вопросов учениками «по» и «к» изучаемому материалу. Вопросы основывались на знаниях детей, важным являлось то, чтобы говорили не только один учитель и не только один ученик, а чтобы все дети принимали участие в беседе.

В современных ФГОС большое внимание уделяется коммуникативным умениям, в частности умению задавать вопросы. Считается, что если ребёнок умеет это делать, значит, он понимает содержание изучаемого, и процесс обучения идет эффективнее.

У Толстого вызвало восхищение то, что он видел в «лучших школах Германии и тех школах Англии, где успели заимствовать эту прекрасную и лучшую методу. Это ... искусство заставлять детей думать» [с. 53–54]. На уроке в немецкой семинарии и учитель и ученики – исследователи. Обучаясь чтению, они попутно в процессе живого диалога, интересной беседы черпают знания и по ботанике, и по грамматике, и по искусству. Но что же может вызвать диалог? Толстой на основе собственного опыта и увиденного в Германии делает вывод, что правильно поставленными вопросами можно и нужно заинтересовать детей, побуждая их к обсуждению данной темы, к желанию высказаться. Разговоры – диалоги с детьми, по убеждению Толстого, не должны ограничиваться содержанием обучения, их тематика широка и разнообразна, даже вне школы должно обсуждаться всё, что интересует детей.

Как мы выяснили, диалоговая форма обучения применялась Толстым на всех этапах учебного процесса, она была основой развития творчества детей, которому он уделял

большое внимание. В статье «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?» Толстой подробно рассказывает о сочинительстве, о равноправном (в котором участвуют и учитель, и ученики) творческом поиске в написании сочинения. Но нас здесь интересует не процесс коллективного написания, а то, что ему предшествовало. На уроке у Толстого была создана такая речевая ситуация, когда дети незаметно для себя, заинтересованные и увлечённые темой, вступали в диалог друг с другом и учителем. «По мере того, как я рассказывал, я увлекался, поправлялся, и они (дети) стали подсказывать мне... Все были чрезвычайно заинтересованы. Для них, видимо, было ново и увлекательно присутствовать при процессе сочинительства и участвовать в нём. Суждения их были, большей частью, одинаковы и верны... Все почти принимали участие в сочинительстве... я не раз начинал с ними спорить и должен был уступать» [с. 162].

Подведём итоги педагогической деятельности Л.Н. Толстого и отметим те методические приёмы, которые были выделены нами в качестве основных в целях развития диалогической речи детей.

1. Обучая написанию сочинений, развивая способности к творчеству, Толстой исподволь развивал диалогическую речь детей. Это происходило посредством предварительных обсуждений содержания будущих письменных работ, обсуждения тем сочинений, вопросов и различных заданий, текстов в «Азбуке», где им широко использовались все виды устного народного творчества.

2. Пословицы, поговорки, загадки, предложенные вниманию детей, требовали объяснения и раскрытия смысла в ходе возникающего диалога.

3. Придумывание пословицы для уже данного рассказа вызывало всплеск творческих исканий (отстаивание своего названия, обсуждение уже придуманного), заставляло думать, облекать свои мысли в слова, вступать в диалог.

4. Прекрасным материалом для развития диалогической речи были сказки, рассказы. В первой части

«Азбуки» ни один из текстов не был озаглавлен. Это ещё один из приёмов, стимулирующих работу не только по пониманию прочитанного путём озаглавливания текста, но и по развитию диалогической речи, её совершенствованию. В результате дети соревновались между собой в самом интересном и лучшем названии, при этом аргументируя свой выбор и объясняя его не только учителю, но и товарищам, порой перебивая друг друга от желания высказаться.

5. Работу предлагалось вести в форме беседы – погружения в тему, лучше на природе, где учитель мог бы задавать детям вопросы и выслушивать ответы, где дети задавали бы свои вопросы, и все вместе в ходе диалога – обсуждения, размышления – отвечали на них.

Ничто так не развивает речь ребёнка, как умение думать, рассуждать, вступать в беседу, умение общаться, вести диалог, и умение это складывается из ежедневных тренировок, упражнений, искусно подобранных вопросов, тем для обсуждения. «В моей школе слышны громкие голоса учителя и учеников почти вместе» [с. 379], а это значит, что и учитель, и ученики – равноправные сотворители уроков, сопрактики в обучении, собеседники в поиске истины.

Как свидетельствует педагогическое наследие К.Д. Ушинского, он также уделял большое внимание развитию речи детей, использованию диалога в процессе обучения (хотя понятие «диалог» им не употребляется). Под развитием речи – развитием «дара слова» – у него подразумевается «прирождённая» речевая способность «выразить изустно и письменно свою самостоятельную мысль». Ушинский считал, что на уроке учитель должен вопросам беспрестанно заставлять учеников вникать в смысл изучаемого, читаемого, возбуждать их внимание, желание вступить в беседу, в равноправный диалог, в ходе которого раскроется новое, неизвестное, а неясное и непонятное станет ближе и понятнее. «Дар слова, – писал педагог, – есть сила, врождённая душе человека, и, как всякая сила, он крепнет и развивается не иначе как от упражнений» [8, с. 254].

В «Родном слове» Ушинского представлен целый ряд упражнений, способствующих развитию устной речи детей, формированию коммуникативных, познавательных, регулятивных УУД.

В основе методики находится постоянная, активная деятельность детей, когда они не получают знания в готовом виде, а добывают их путём искусно подобранных вопросов, интересно построенных заданий, через исследование и поиск, рассуждение, спор и т.п., преподнесёнными в чётко разработанной системе. Иначе говоря, в центре обучения – системно-деятельностный подход.

Именно системно-деятельностная парадигма образования является методологической основой ФГОС. Следовательно, опираясь на давно забытое старое, но по-прежнему актуальное и в наши дни знание, мы должны прибегнуть к «искусству» побуждать детей думать. Практически все современные учебники содержат варианты упражнений и заданий, соответствующие методикам Ломоносова и Копанского, Толстого и Ушинского.

Как говорилось выше, огромное значение в современном образовательном процессе имеет решение проблемы формирования коммуникативных УУД, в том числе – обучение детей самостоятельному составлению вопросов к любому тексту своему содержанию или в любом общении (в соответствии с требованиями ФГОС). Данную работу можно проводить и в парах, и в малых группах, и (в зависимости от текстового содержания) с целым классом.

Можно рекомендовать следующую классификацию вопросов в зависимости от их познавательного смысла.

1. Событийные вопросы – по фактам и событиям, изложенным в тексте («Кто...?», «Откуда...?», «Что...?», «Когда?...»).

2. Причинно-следственные вопросы – размышления по поводу («Почему...?», «Зачем...?», «Для чего...?»).

3. Эмоционально-чувственные вопросы – определение испытываемых героями чувств и эмоций («Какие чувства испытывал...?», «Какие эмоции овладели героем...?», «Как данное событие повлияло на отношения...?»).

4. Оценочно-критические вопросы («Как можно оценить...?», «Как относиться к ... после...?», «Как можно поступить в ...?», «Почему...?»).

5. Идентификационные вопросы – представление себя на месте героя («Как бы я ...?», «Что бы я ...?», «Когда бы я ...?», «Кем бы я ...?»).

6. Эмоционально-оценочные вопросы – выявление личного эмоционального отношения к событиям и героям («Понравился ли мне...?», «Кого я считаю...?», «Кто мог...?», «Какие чувства я...?»).

7. Гипотетические вопросы – предположения по фактам, событиям, поступкам, мыслям, чувствам («Кто ещё мог так поступить...?», «Что они могли чувствовать по отношению...?», «Где могло происходить...?», «Куда мог отправиться...?», «Что мог испытывать...?», «Какие чувства могли мешать...?»).

8. Ассоциативные вопросы – обращение к личному опыту, к прочитанным ранее произведениям; вопросы, требующие сопоставления, сравнения, поиска аналогий и обобщений («Чем похожи...?», «Какие герои у вас вызывают...?», «Какие характеры вам показались...?», «Поступки каких героев...?», «Что объединяет...?»).

9. Тривиально-шаблонные – стереотипные вопросы («О чём этот...?», «Какова главная мысль...?», «Что хотел сказать автор своим произведением?»).

10. Второстепенные вопросы направлены на дополнительные детали, несущие лишнюю информацию («Что могло происходить раньше...?», «Кто ещё мог помочь решить...?», «Как будут потом смотреть герои друг на друга?», «Почему написано это произведение?», «Что думал автор, когда писал ...?»).

Созданию вопросов надо учить. Учить посредством диалога, с использованием тех приёмов, что дошли до нас из глубины веков. Сначала можно опираться на п. 1 и 9 классификации, а затем постепенно переходить к более сложным вариантам – п. 2–8 и, возможно, 10, но обязательно выслушивая разные варианты детских вопросов и совместно корректируя их. Только в совместной дея-

тельности можно добиться успехов. Рекомендуем использовать методику сверхтекстов в той части, где идёт обучение созданию вопросов «по» тексту и «к» тексту.

Таким образом, развитие умения ставить вопросы – не только важный момент в процессе формирования познавательных, регулятивных УУД, но и основа формирования коммуникативных УУД, в том числе и развития диалогической речи. Интерес к диалогической речи, к составлению вопросов у детей не ослабевает, а следовательно, необходимо воспользоваться этим в плане формирования УУД в образовательном процессе при реализации требований ФГОС. В этом можно опираться на методические разработки, дошедшие до нас с середины XVIII в. и необходимые для использования в современном обучении.

Литература

1. Беловский, М.Т. Школа и система образования в России в конце XVIII в. / М.Т. Беловский // Вестник Моск. ун-та. – 1959. – № 2.
2. Буров, А.А. Начальные общеобразовательные школы в России XVIII в. : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.А. Буров. – Л., 1955.
3. История русского языка : Памятники XI–XVIII вв. – М., 1982.
4. Кошанский, Н.Ф. Общая риторика / Н.Ф. Кошанский. – СПб., 1829.
5. Курганов, Н.Г. Книга-письмовник / Н.Г. Курганов. – СПб. ; М., 1788.
6. Теплов, Г.Н. Наставления сыну / Г.Н. Теплов. – М., 1779.
7. Толстой, Л.Н. Педагогические статьи / Л.Н. Толстой // Издание «Посредника», № 932. – М., 1911.
8. Ушинский, К.Д. О первоначальном преподавании русского языка / К.Д. Ушинский // Избр. пед. сочинения. – М., 1974. – Т. 2.
9. Федеральные государственные образовательные стандарты : начальное общее образование – 2010 [Электронный ресурс]. – <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?catalogId=223>

Ирина Сайрановна Назметдинова – канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и литературы Московского государственного гуманитарного экономического института;

Елена Александровна Кисть – учитель начальных классов МБОУ «Лицей № 1», г. Астрахань.