

К ВОПРОСУ О КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Гребенникова И.В.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г.Р.Державина

E-mail: grebennikovair@mail.ru

Методика начального обучения русскому языку младших школьников является одной из важнейших дисциплин в системе подготовки будущих бакалавров начального образования. Эффективность ее изучения студентами зависит от осмысления и реализации различных подходов к обучению русскому языку.

Культурно-исторический подход в преподавании русского языка - одно из принципиальных положений методики, поскольку он обеспечивает понимание генезиса языка в целом и отдельных его средств, формирует диалектическое мышление. В результате систематической работы у учащихся складывается представление о языке как о развивающемся, обогащающемся и постоянно изменяющемся явлении, отразившем в себе историю народа. При этом принципиально важными признаются такие положения:

1. Русский язык и русская речь определяются как системы, манифестирующие духовный уклад народа.

2. Родной язык и родная речь понимаются как средство привития гражданско-патриотических устремлений.

3. Язык и речь могут быть использованы как материал, «обслуживающий» практическую жизнедеятельность человека

Названные направления во многом определяют и методологические аспекты проблемы языка как культурно-исторической среды. А именно:

1. Изучение истории слов в истории общества.

2. Знакомство с исторической ономастикой, топо- и микропонимикой.

3. Изучение культурно-исторических сфер языка.

4. Изучение диалектов, языка отдельных социумов - профессиональных, территориальных, возрастных [1].

В рамках рассматриваемой проблемы отметим, что практикуемые ныне программы начального обучения русскому языку различаются, прежде всего, концептуально: если «функциональные» программы делают акцент на приобретение детьми практических коммуникативно-значимых умений и навыков, то программы так называемого «развивающего» обучения рассматривают обучение языку и собственно языковой материал как средство формирования теоретического типа мышления и свойственных ему особых разновидностей лингвистических действий: грамматических, графических, орфографических и т.д.

В соответствии с ФГОС НОО формирование универсальных учебных действий, в том числе на уроках русского языка, требует реализации системы организационно-методических форм, методов и приемов коллективно-распределенной предметной деятельности (работа в парах, микрогруппах, группе, одновременное выполнение заданий каждым членом группы и обмен результатами, деление задания по операциям, выполнение действий по готовому алгоритму и построение его, управление процессом групповой работы на основе самоорганизации и взаимодействия, управление процессом выполнения различных способов работы при условии их осознания, включение микрогруппы в планирование и организацию урока, обучение анализу результатов и способов работы микрогруппы и т.д.).

Наши многолетние наблюдения показывают, что включение в социотехнические приемы элементов лингвистического историзма (например, почему исчезли из русского алфавита буквы ять, ижица, фита и ер, как появилась устная речь и т.п.), значительно активизирует познавательный интерес учащихся, универсализирует систему лингвистических знаний и представлений, способствует формированию обобщенных способов речемыслительной деятельности, и наконец, способствует развитию креативных способностей и задатков детей.

Это же положение касается использования краеведческого материала, особенно если работа направлена на воспитание ребенка как речевой, языковой и коммуникативной личности. Для повышения краеведческой и коммуникативной компетенции детей необходимо включать в содержание уроков тексты, содержащие краеведческий материал, проводить интегрированные уроки русского языка и литературного чтения, изобразительного искусства и литературного чтения, ис-

тории и литературного чтения. Большое место на уроках отводится работе с загадками, пословицами и поговорками, фразеологизмами. Включение краеведческого материала расширяет кругозор школьника, воспитывает интерес и любовь к своему краю. Уроки с использованием местного исторического материала проходят интереснее, живее, активнее, чем уроки, проводимые на основании лишь материала учебника. Программный материал, иллюстрированный лингвокраеведческим и лингвоисторическим материалом, усваивается учащимися лучше и прочнее. Глубокое знание истории своей малой Родины делает любовь учащихся к родному краю сознательной, способствует их воспитанию в духе патриотизма и этнической памяти.

Так, например, при изучении темы «Алфавит» высокий познавательный интерес у детей вызывает информация о том, как и зачем появился не только сам алфавит (азбука), но и как трансформировались названия букв. При изучении темы «Речь устная и письменная» полезно познакомить детей с различными вариантами письменной речи и месте среди них пиктографического письма. Интересный методический материал для младших школьников подготовлен В.А. Крутецкой [2].

Но наибольшего внимания со стороны учителя должны заслуживать орфографические темы, соотносимые как с правилами русской орфографии так и ее принципами. Принципы русской орфографии (фонетический, фонематический, морфологический, семантический или принцип дифференцирующих написаний, исторический или традиционный, или этимологический) - это явления, исторически сложившиеся под влиянием лингвистических, социальных, психологических и политических факторов.

Фонетический принцип русской орфографии (полное соответствие звукового состава буквенному) практически усваивается детьми в период обучения грамоте, когда у детей формируется навык плавного слогового позиционного чтения слов, написание которых не расходится с произношением.

Морфологический принцип русской орфографии (единообразие написания морфем в слове) усваивается школьниками посредством изучения раздела «Состав слова» и тем «Родственные (однокоренные) слова», «Корень слова», а также тем, связанных с изучением словообразующих и формообразующих морфем русского языка. Примечательно, что разные программы, по-разному трактуя этот принцип, сходятся в его сущности при рассмотрении словообразующих морфем, но по-разному решают проблему изучения безударных окончаний существительных, прилагательных и личных окончаний глаголов. Традиционные программы констатируют факт единообразия этих написаний (дети их попросту заучивают), в то время как системы развивающего обучения доказывают способом подбора. Иначе говоря, морфологический принцип, декларированный в недавнем прошлом как ведущий при обучении русской орфографии, в своем «чистом» виде состоятелен в весьма ограниченной лингвистической реалии. Данное положение подтверждается еще и тем, что «стержневые» орфографические темы: правила о правописании безударных гласных, сомнительных согласных, непроизносимых согласных в корнях слов, правописании аффиксов и т.д., в принципе, соотносясь с морфологическим принципом, наиболее полно реализуются в условиях другого принципа русской орфографии - фонематического.

Фонематический принцип русской орфографии предполагает, что одним и тем же графическим буквенным знаком (графемой) можно обозначить фонему как в сильной, так и в слабой позициях. И поэтому фонематический принцип, объясняя в основном те же орфограммы, что и морфологический, позволяет значительно глубже понять природу и сущность русской орфографической системы. Этот принцип орфографии, по всей вероятности самый молодой, но самый перспективный с точки зрения лингвометодической за счет высокой степени унификации орфографических явлений, поскольку его методическая сущность проста: проверка гласных и согласных в слабой позиции может быть осуществлена через сильную. Именно такая позиция лежит в основе методической теории В.В. Репкина. Беря во внимание, что на основе фонематического подхода можно решить абсолютное большинство орфографических задач, можно только предполагать, сколько перспективен такой подход при толковании историзмов, архаизмов, усвоении детьми слов с «непроверяемыми» написаниями (точнее, истинно непроверяемыми и псевдонепроверяемыми).

Принцип дифференциации значений (или лексико-семантический, или логический, или смысловой, или идеографический) призван отразить на письме разграничение понятий, явлений, в том числе и лингвистических фактов, требующих лингвоисторического комментария, например, дифференцированное написание мягкого знака на конце имен существительных после шипящих в зависимости от категории рода (плащ, дочь и т.п.).

Комментарий также важен при изучении правописания личных имен, отчеств, фамилий, прозвищ и т.д. - имен собственных.

При изучении правил правописания заглавной буквы важно, чтобы дети поняли сущность понятия имени собственного (без терминологии) как способа обозначения лица, места и т.д.

В аспекте обсуждаемой проблемы особое место принадлежит традиционному (или историческому, или этимологическому) принципу русской орфографии. Суть и методическая перспектива этого принципа раскрывается в самих синонимичных названиях: традиционный он потому, что, по преимуществу, слова исторически сохраняют буквенный состав языка-источника, то есть наличествует исторически сложившаяся орфографическая традиция (например, правописание сочетаний жи-ши, ча-ща, чу-щу, чк, чн и т.д.).

Этимологическим назвал этот принцип выдающийся отечественный языковед А.А. Реформатский, поскольку в абсолютном большинстве случаев орфографические задачи на материале слов из «словаря» легко решаются с использованием приемов этимологического анализа. Анализ слов из «словаря» для начальных классов показал, что 70% слов, объявленных непроверяемыми, характеризуются псевдонепроверяемостью.

Названной проблемой успешно занимаются методисты, в числе которых авторы этимологических словариков для младших школьников (например, Львова С.И.). Эти словарики с высокой степенью успешности можно использовать на уроках русского языка в начальной школе[3].

Но нам представляется очень ценной идея психолога Л.И. Айдаровой, предлагавшей передать инициативу в руки детей и предложить им самим создавать авторские этимологические словарики, но построенные не по принципу алфавитному, а по лексико-семантическому (возможно, и предметно-дисциплинарному): в связи с чтением текстов исторической тематики (историзмы, архаизмы), в связи с изучением живой природы (зоонимы, ономотопея), неживой природы (топонимы, гербонимы), чтением произведений фольклора (мифонимы), других жанров. Занятия изобразительным искусством, музыкой, трудом также значительно обогатят словарики [4].

Кроме названного, принцип еще именуется историческим. Данный аспект общего лингвистического явления мы трактуем следующим образом: современный графический, точнее, графико-орфографический образ большого количества слов, в том числе и входящих в «Словарь» слов с непроверяемыми написаниями, характеризуются одной общей особенностью. Эта особенность - зафиксированные историко-лингвистическим путем языковые процессы в их чистом виде: сращения, опрощение, наложение, переразложение. По нашему мнению, именно эта группа слов наиболее полно реализует дидактическую и развивающую задачи реализации принципа историзма в обучении языку младших школьников.

Описанный в статье подход, безусловно, содействует положительной мотивации детей к изучению русского языка как учебного предмета. Использование лингво-исторических материалов делает курс русского языка более занимательным и содержательным. Как правило, учащиеся с большим желанием и интересом продолжают работать и дома. Домашние работы становятся тем более эффективными, если детям предлагаются разнообразные задания, направленные на формирование широкого лингвистического кругозора и воспитание нравственно богатой личности, укрепление коммуникативно-речевой и языковой культуры.

Литература

1. Дронова В.Н. Новые подходы к организации изучения младшими школьниками родного языка как культурно-исторической среды // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2004. № 2. С. 127-136.
2. Крутецкая В.А. Доклады и сообщения по русскому языку для младших школьников. СПб., 2007.
3. Львова С.И. Орфография. Этимология на службе орфографии. М., 2001.
4. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М., 1978.