

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ЦЕЛОСТНОСТИ И
ВЗАИМОУСЛОВЛЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ И МЫШЛЕНИЯ:
УСВОЕНИЕ УЧАЩИМИСЯ ОСОБЕННОСТЕЙ
УСТНЫХ УЧЕБНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ

В научно-методическом наследии проф. В. У. Протченко основополагающее и вместе с тем подытоживающее значение имеет монография “Актуальные проблемы теории и практики обучения белорусскому языку”, которая увидела свет в последний год жизни ученого. Особенно знаменательным является признание автора в том, что содержание данной работы непосредственно связано с лекциями по методике обучения родному языку, прочитанными на филологическом факультете Белорусского государственного университета [1, с. 5].

Вслед за такими известнейшими методистами, как Л. П. Федоренко, А. В. Дудников, Т. А. Ладыженская, Н. А. Ипполитова и др. [2], ученый размышляет над одной из глобальных лингводидактических проблем – выдвиганием методических принципов развития речи учащихся. Среди пяти постулатов, которые выделяются им в качестве приоритетных, важное место занимает принцип целостности и взаимоусловленности развития речи и мышления школьников. Названный принцип основывается на ключевых положениях теории речевой деятельности, у истоков которой – труды нашего земляка, всемирно известного психолога Л. С. Выготского. Названный постулат опирается также на многоаспектное понимание социального и личностного предназначения языка, признание важнейшей роли его когнитивной, эпистемической функции (язык как источник обогащения знаний и развития личности учащихся).

Органичным следствием такого акцентирования было настойчивое утверждение В. У. Протченко особой актуальности развития умений учебной деятельности (или общеобразовательных умений, как их называет исследователь, в том числе умений работы с различными источниками информации), которые имеют базисное межпредметное и даже метапредметное значение в преподавании не только социально-гуманитарных, но и естественных и точных наук: “...Подготовка методических рекомендаций, ориентированных на формирование общеобразовательных умений, является самой насущной проблемой нашего времени” [1, с. 26]. Наряду с этим, главенствующая роль отводится не столько рецептивно-иллюстративному (или – сугубо инструктивно-репродуктивному), сколько конструктивно-деятельностному постижению опорных знаний – знаниям, которые не просто *даются*, а *создаются* самими учащимися в процессе их собственных размышлений и практической работы с языковым и речевым материалом, становясь объектом особого ценностного отношения.

Следует отметить, что очерченные методические идеи внедряются в процесс преподавания не только белорусского, но и русского языка. Так, в

частности, при работе над учебными сообщениями (6 класс) формируется широкий спектр речевых умений *информационно-структурирующего* характера. Усвоение особенностей такого композиционного элемента высказывания, как вступление, дает возможность привлечь внимание к целеполаганию и планированию в ходе интеллектуально-коммуникативной деятельности. В речевом опыте шестиклассников актуализируются речевые стереотипы на основе так называемых *мы-подхода* и *вы-подхода*. Иными словами, цель и смысловые ориентиры плана высказывания формулируются как приглашение к совместному размышлению: *Моё сообщение поможет вам понять, что ...; Вы сможете научиться...; Мы рассмотрим следующие вопросы: ...; Потом мы остановимся на...; Вы узнаете о ..., о ..., а также о...* (и т. п.). Речевое воплощение одного из смысловых аспектов вступления – разделения вопроса – демонстрирует мотивированную и поступательную ментально-структурную организацию текста. Для овладения языковым инструментарием, который способствует речемыслительному воплощению основной части высказывания (особенностями употребления показателей последовательности, опоры на известное, приведения примеров и др.), используются задания различных типов:

§ на выявление речевых сигналов подчеркнутой логичности в тексте, уточнение их функционально-семантического эффекта;

§ на группировку предложенных примеров данных показателей по их логико-смысловым разрядам, обнаружение “третьего лишнего” компонента в приведенной совокупности речевых единиц;

§ на перекомпоновку элементов высказывания и восстановление его нарушенной структуры с учетом речевых показателей подчеркнутой логичности (инструкция к упражнению может носить условно-игровой характер: “Перед вами – части записанного на листках сообщения. Листки рассыпались, упав со стола. Помогите «собрать» текст: спишите его части в нужной последовательности. Подчеркните слова и выражения, которые «подказали» вам порядок частей”);

§ на письменную или устную самостоятельную подстановку такого рода показателей в текст (“Спишите отрывок из учебного сообщения, вставляя вместо точек слова, которые показывают переход к примерам”) и т. д.

При построении заключения к учебному сообщению обычно открыто объективируется речетипологическая схема рассуждения, в которой данный элемент соответствует формулированию вывода (или выводов) – резюмированию содержательно-концептуальной информации высказывания. Учащиеся квалифицируют используемый тип речи, дополняют фрагменты заключений речевыми показателями вывода.

Обучение докладу, в свою очередь, открывает возможности для формирования *проблемно-исследовательских* речевых умений учащихся. При работе над докладами исследовательского характера (10 класс) развиваются способности видеть связь конкретного вопроса с более общей проблемой, оценивать достижения в изучении темы, выдвигать гипотезы и определять способы их проверки, ставить цель и задачи выполнения исследовательской

работы, проектировать ее план, устанавливать причинно-следственные зависимости явлений, соотносить достигнутые результаты с аналогичными предшествующими, усматривать перспективы изучения вопроса, делать практически значимые выводы об использовании полученных знаний и т. д.

Так, знакомство с фрагментами доклада “...Всему начало здесь, в краю моём родном... (А. С. Грибоедов и Беларусь)”, реально сделанного учащимся, дает возможность показать плодотворное многообразие путей исследовательского поиска. (В данном качестве выступают дистанционное или личное обращение в Брестский государственный университет, Светлогорскую городскую библиотеку и Гомельский краеведческий музей, работа с отрывками книги, статьи из литературного журнала и популярной газетной публикации, с архивным экземпляром рукописи и наглядным впечатлением от картины, сопоставление ставших известными фактов и др.). Важно, чтобы способы вторичного информационного поиска (заимствование готовых сведений, прочитанных или найденных в системе Internet) не вытесняли в сознании и деятельности учащихся самостоятельных наблюдений и раздумий, опоры на индивидуально значимый познавательный и жизненный опыт. В лингвостилистическом плане перспективно обратить внимание десятиклассников на постановку проблемных вопросов (*Какова причина появления Грибоедова рядом с хозяином замка над Сожем? Где пересекались их дороги? И на эти вопросы хотелось найти ответ*). Они оживляют ход рассуждения и выполняют функцию своеобразных “зацепляющих крючков” (А. Ф. Кони) не только для привлечения внимания и интереса слушателей, но и для активизации познавательных усилий и установления истины. С целью сравнения синонимичных речемыслительных конструкций возможно применить *лингвистический эксперимент*, при котором осуществляется преобразование приведенных вопросительных фраз в сложноподчиненное предложение с придаточными изъяснительными компонентами и в результате проясняется роль исходных синтаксических построений в процессе рассуждения. Десятиклассникам предлагается дать обоснованный ответ на вопрос, какой из вариантов они предпочтут для своего выступления.

Как речевые средства, формирующие преемственность в развитии мысли, рассматриваются отсылки к предшествующему и последующему изложению (речевые средства ретроспекции и проспекции), которые имеют более широкое распространение в докладах, нежели в сообщениях, в силу возрастающей развернутости и смысловой сложности первого вида высказываний. Учащиеся не только выделяют подобные универсальные стереотипы в предложенных для анализа контекстах, но и объясняют необходимость их использования в докладах, корректируют связанные с этим распространенные случаи речевой неточности в устных выступлениях (*как уже говорилось выше...*, *об этом я скажу ниже*) и самостоятельно составляют фразу для повтора-напоминания, в сочетании с которым уместно употребление соответствующей ретроспективной словесной формулы.

Дополнительно уделяется внимание продуманному использованию логических пауз и ударений в процессе произнесения научного доклада. Учащимися определяются средства выразительности устной речи (громкость, высоту тона

голоса, темп речи, подчеркивающую жестикуляцию и т. д.), с помощью которых осуществляется выделение логически ударных слов. При фрагментарном составлении логико-интонационной партитуры высказывания на эмпирическом уровне отрабатывается акцентное звуковое выделение противопоставленных и новых понятий.

Таким образом, внедрение выдвинутых проф. В. У. Протченко методических ориентиров в практику преподавания языков – как на вербальном, так и на иных уровнях совершенствования коммуникативных умений – находит свое продолжение и в наши дни, в рамках реализации личностно-ориентированной стратегии современного языкового образования. При этом становление интеллекта трактуется не в качестве самодостаточной цели обучения, а во взаимосвязи с развитием памяти, эмоционального мира, волевых качеств, творческих задатков личности. Неразрывная диалектическая целостность и динамика развития мыслительных и речевых способностей учащихся как реальность и перспектива лингвистической подготовки отчетливо переданы в методически значимом афоризме ученого, построенном по риторической модели обратносимметричного усилительного повтора: “Слово воздействует на порождение мысли, а мысль стимулирует процесс выбора необходимого слова” [1, с. 89]. Научно-методические идеи проф. В. У. Протченко в этом плане перекликаются с отражением мыслесозидательной функции слова, запечатленным в белорусской поэзии:

| | |
|------------------------------|--------------------------------|
| Так мысль: | Пакуль, узмужнеўшы, |
| Нарадзіўшыся ў нас нечакана, | Даспеўшы ў тых сховах, – |
| Жыве, ў патаемнай | Яна пераўтвораўца |
| Глыбі захавана. | Ў звонкае слова. |
| Па мозгу | І з’явіцца свету |
| Глухіх лабірынтах блукае, | У велічным зьянні, |
| Ірвецца і б’ецца, | Прайшоўшы спакусы |
| І выйсця шукае, | І выпрабаванні... [3, с. 234]. |

Литература

1. Протчанка, В. У. Актуальныя праблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове / В. У. Протчанка. – Мінск: НІА, 2001. – 212 с.
2. Федоренко, Л. П. Принципы и методы обучения русскому языку / Л. П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1964. – 254 с.; Дудников, А. В. О стратегических и тактических принципах методики преподавания русского языка / А. В. Дудников // Рус. яз. в шк. – 1974. – № 3. – С. 13–18; Методика преподавания русского языка в школе: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов; под ред. М. Т. Баранова. – М.: Изд. центр “Академия”, 2000. – 368 с.
3. Анталогія беларускай паэзіі: у 3-х т. / Т. 2. – Мінск: Маст.літ., 1993. – 624 с.