



Л. А. МУРИНА

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ КУЛЬТУРЫ РУССКОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ-БЕЛОРУСОВ

Советские психологи и психолингвисты рассматривают речь как вид человеческой деятельности, обеспечивающей общение. По мнению А. А. Леонтьева, речь является «совокупностью речевых действий, имеющих собственную промежуточную цель, подчиненную мотиву той коммуникативной деятельности, в рамках которой она рассматривается»¹. А. Е. Супрун пишет, что «процесс речи сводится к тому, что определенная мысль одного человека материализуется в виде произнесенных или написанных этим человеком фраз, которые воспринимаются другим человеком, извлекающим из материальной оболочки идеальное содержание, заложенное в нее первым участником общения»².

В речевом сообщении языковая система не предписывает строгого размещения слов, словосочетаний, предложений. Язык допускает большую свободу размещения языковых средств, хотя и существуют известные ограничения (семантические, стилевые, логические и др.) их употребления. Правильность, по мнению А. Е. Супруна, «это лишь низшая ступень, обеспечивающая эффективность. Эффективность речевой деятельности обеспечивается и наличием у принимающего соответствующей пресуппозиции, и стремлением его понять передающего, и отбором языковых средств со стороны передающего сообщения. Последнее — чрезвычайно важное обстоятельство, определяющее всю ценность стилистической обработки текстов для их действенности»³. Из сказанного следует, что речевой деятельности, как и любой другой, необходимо обучать.

Советская дидактическая наука, опираясь на труды психологов и психолингвистов, активно разрабатывает систему обучения речевой деятельности. До 60-х годов обучение речи учащихся понималось как обучение различным видам изложений и типам сочинений. В 70-е годы создается теория методики обучения речи. В практике работы школ для обозначения процессов и результата речевой деятельности учащихся употребляются следующие синонимические наименования — «связная речь», «текст» и «высказывание». Учебная речевая деятельность учащихся предусматривает работу над языковыми единицами всех уровней (с целью овладения нормами русского литературного языка) и работу над связной речью. Работа по овладению нормами проводится при изучении грамматической теории. Здесь представляется возможность работать над обогащением словаря учащихся, совершенствованием грамматического строя их речи, знакомить с нормами употребления в тексте языковых единиц всех уровней. Развитие речи учащихся при изучении грамматики рассматривается как одно из важнейших направлений общей методики преподавания русского языка в школе. Содержание работы по развитию связной речи учащихся раскрывается в специальных разделах программы: «Связная устная и письменная речь» и «Стилистика».

Нетрудно заметить внутреннюю зависимость между работой по развитию речи при изучении грамматики и работой над связной речью, поскольку высокая культура речи не может быть сведена к одной правильности (соблюдению норм), она заключается еще, по словам С. И. Ожегова, «в

умении найти не только точное средство для выражения своей мысли, но и наиболее доходчивое (т. е. наиболее выразительное) и наиболее уместное (т. е. самое подходящее для данного случая и, следовательно, стилистически оправданное)»⁴.

Итак, чтобы структура речи приобрела необходимое коммуникативное совершенство, учащийся должен владеть совокупностью нужных умений и навыков. Вместе с тем, для того чтобы приобрести эти умения и навыки, нужно иметь образцы коммуникативно совершенной речи, знать признаки и закономерности ее построения. Как показывают исследования психологов (Жинкин Н. И., Леонтьев А. А.), речевое сообщение имеет динамическую структуру, которая включает в себя четыре последовательно сменяющиеся друг друга фазы: ориентировку, планирование, реализацию и контроль. Умения связной речи, сформулированные в действующей программе по русскому языку, соотносятся с фазами речевой деятельности.

Первая фаза в структуре речевой деятельности требует от говорящего разобратся в ситуации и решить вопрос о форме речи (устная, письменная), сфере общения (официальная, неофициальная), об условиях общения, функциях речи (общение, сообщение, воздействие). Она реализуется в процессе обучения школьников функциональным стилям.

Вторая фаза соотносится с умением собирать и систематизировать материал для высказывания, отбирать нужное и определять последовательность расположения в зависимости от типа речи. Эти умения способствуют формированию одного из основных коммуникативных качеств речи — логичности. Логичность как качество речи основывается на строгом соответствии употребления слов их значениям, на синтаксической организации и смысловой непротиворечивости частей в высказывании. Как видим, логичность как качество речи реализуется в основном на синтаксическом уровне.

Третья фаза речевой деятельности заключается в отборе языковых средств, адекватно раскрывающих тему высказывания в зависимости от типа и стиля речи. Эта фаза соотносится с умениями строить высказывания разных типов речи (повествование, описание, рассуждение) и выражать мысли правильно (с точки зрения литературных норм), точно и выразительно. Здесь формируются основные коммуникативные качества хорошей речи: правильность, точность, выразительность. Научить учащихся правильно, точно, выразительно употреблять и размещать слова в высказывании — одна из важных задач в системе обучения речи. Однако высказывание (текст) — это не просто совокупность слов, словосочетаний и предложений, а сложное образование, обладающее тематической, смысловой цельностью, связностью и определенной структурой.

Четвертая фаза речевой деятельности соотносится с умениями совершенствовать высказывание, правильно установить связи между темой высказывания, его основной мыслью и стилем речи, между темой и наиболее употребительными конструкциями. Работа по формированию данных умений требует системы, которая должна включать анализ композиции текстов различного характера, высказываний (сочинений) самих учащихся, выполнение упражнений с заданиями: озаглавить текст, правильно расположить его части, убрать не соответствующий теме материал, доработать высказывание и т. д.

Таким образом, сформулированные основные умения системы обучения связной речи соотносятся со всеми четырьмя фазами структуры речевой деятельности. «Через все звенья как бы проходит речь школьника в процессе речевой коммуникации вообще и при выполнении коммуникативно-речевых упражнений в частности, — пишет М. Б. Успенский. — Как известно, при этом формируются общеречевые умения, которые предполагают речевую деятельность целенаправленную и «программированную» по отношению к содержанию и интуитивно-рефлекторную по отношению к выбору языковой формы»⁵.

Исследования психолингвистов и методистов показывают, что процесс порождения речевого высказывания сложен. Особенно он сложен в условиях национальных школ, в том числе и в школах с белорусским языком обучения, так как при создании речевого произведения коммуникативные умения (умения создавать текст) опираются на речевые навыки (например, производные, словоупотребления, навыки правильного согласования, управления слов и др.), которыми учащиеся-белорусы владеют недостаточно хорошо вследствие интерферирующего влияния родного языка.

Все речевые навыки формируются постепенно в процессе работы по

грамматике и развитию связной речи учащихся. Например, умению правильно употреблять языковые средства в разговорном, научном и художественном стилях речи учащиеся обучаются в IV классе, в V классе овладевают умением употреблять языковые средства в текстах делового стиля; в VI классе работают над новыми дополнительными умениями: правильно строить тексты публицистического стиля, употреблять языковые средства в них и др. Естественно, что для создания высказывания каждого типа речи (повествования, описания, рассуждения) в его новом жанровом и стилевом варианте требуются и новые умения. Например, в IV классе — подробно и сжато излагать повествовательные тексты с элементами описания (предметов, животных и человека) и рассуждения, уметь писать сочинение-рассказ от случая из жизни и др.; в V классе — уметь передать текст от 1-го или 3-го лица, подробно, сжато и выборочно излагать повествовательные тексты с элементами описания помещения и природы, создавать сочинения-описания помещения и природы и др.; в VI классе — уметь создавать тексты повествовательного характера с элементами описания внешности людей, процессов труда, сочинение-рассуждение и др. Все перечисленные умения характеризуются точной целевой направленностью. Но из всех умений можно выделить такие, которые используются при создании высказывания любого типа речи, жанра, стиля. Это умение собирать, отбирать и систематизировать материал, соблюдать и аргументированно раскрывать тему высказывания, подчинять высказывание основной мысли, организовать материал в композиционно законченный текст, правильно, точно, выразительно, уместно использовать языковые средства. Умения аргументированно раскрывать тему и подчинять высказывание основной мысли связаны между собой неразрывно. Их можно назвать ведущими, хотя для раскрытия темы и выражения основной мысли учащиеся используют и другие умения. Практически все они находятся в постоянном взаимодействии и подчиняются одному, общему умению — создавать высказывание (текст) конкретного типа, жанра и стиля речи.

Значит, система работы по культуре речи должна быть основана на принципе обучения умениям связной речи, с помощью которых создаются повествования, описания, рассуждения в их жанровых и стилевых вариантах. Однако если исходить из положения, что культура речи — это нормативно-стилистический союз на уровне текста, то учитель должен, во-первых, позаботиться о системе тренировочных упражнений, способствующих овладению учащимися нормами литературного языка, во-вторых, упражнениях, предусматривающих самостоятельное создание текста.

Учитывая эти два основных направления в работе по культуре речи (привитие навыков правильной и хорошей речи), необходимо выделить и две группы упражнений: грамматические и коммуникативные. Упражнения 1-й группы должны быть направлены на усвоение норм русского литературного языка, предупреждение ошибок, устранение их из речи учащихся, на выработку умения сознательно использовать и контролировать употребляемые грамматические формы слова в высказывании, на осознание смысловых и выразительных возможностей грамматических форм, их стилистической окраски. Указанные упражнения до недавнего времени в связи с неупорядоченностью терминологии носили наименование стилистических. Они широко представлены в новых учебниках IV, V, VI классов для школ с белорусским языком обучения.

Работая над грамматической формой слова, учитель должен знать все типичные затруднения в усвоении нормы и ошибки в образовании и изменении (например, форм множественного числа существительных, сравнительной и превосходной степени прилагательных, личных форм глагола и форм наклонения, форм причастий и др.), в употреблении форм в предложении (например, несоблюдение правил сочетаемости видовых и временных форм глагола, неправильное употребление краткой формы прилагательных вместо полной и т. д.) для того, чтобы выбрать методы и приемы их предупреждения и устранения. Для выполнения упражнений 1-й группы учитель имеет возможность обратить внимание учащихся и на особенности употребления изучаемой грамматической формы русского слова в отличие от родного (белорусского) и устранить ошибки, вызванные условиями двуязычной среды.

Вместе с тем наши наблюдения над речью учащихся показывают, что упражнения 1-й группы самостоятельного значения в аспекте коммуникативной деятельности учащихся не имеют, если эта нормативная работа не

вписывается в обучение связной речи. Эффективность таких упражнений значительно повышается, если они проводятся в рамках речевой деятельности, как один из ее этапов. Умения не только правильно, но и целесообразно, точно, выразительно употреблять языковые средства в речи вырабатываются в основном с помощью коммуникативных упражнений.

Вопрос о типологии коммуникативных упражнений недостаточно разработан. В теории методики связной речи они различаются по цели проведения (обучающие и контрольные), месту оформления (классные, домашние), форме выражения (устные, письменные). Т. А. Ладыженская, например, выделяет пять групп коммуникативных упражнений: 1) упражнения аналитического характера по готовому тексту (задания требуют анализа текста); 2) аналитико-речевого характера по готовому тексту (задания требуют абстрагирования, обобщения, создания элементов текста); 3) на переработку готового текста (задания требуют исправления текста); 4) создание нового текста на основе данного; 5) создание своего текста⁶. Если иметь в виду конечную цель обучения связной речи — выработку умения самостоятельно создавать высказывания различного стиля и типа, то в первую очередь нужно вооружить учащихся необходимыми теоретическими знаниями организации текста.

Вопрос о минимуме речеведческих знаний теоретических понятий относится к числу наименее разработанных. В современной школьной программе связной устной и письменной речи для усвоения учащимися IV—VI классов выделены следующие речевые понятия: текст, его структура и средства связи в нем; тема (широкая и узкая) и основная мысль текста; стили речи (разговорный, научный, художественный); типы речи (повествование, описание, рассуждение) — в IV классе; виды связи в тексте, официально-деловой стиль — в V классе; публицистический стиль речи — в VI классе. Данные теоретические сведения создают лингвистическую основу работы по развитию связной речи, так как «теоретические знания, усваиваемые учениками в процессе работы по программе «Развитие связной речи», — это главным образом знания о способах деятельности, о том, что и как надо делать, чтобы раскрыть тему и основную мысль высказывания»⁷.

Работа над теоретическими понятиями связной речи (текст и его структура, средства связи в нем, тема и основная мысль текста, стили речи, типы речи) позволит вооружать учащихся необходимыми знаниями и умениями построения текстов. Поэтому в системе II-й группы коммуникативных упражнений должны быть представлены: 1) Упражнения, требующие анализа готового текста на основе знаний теоретических речеведческих понятий. 2) Упражнения, вырабатывающие у учащихся умение создавать текст на основе исходного, по аналогии и свой текст.

Анализ может распространяться как на содержательную сторону высказывания, так и языковую форму речи. Совершенствование текстов будет во многом способствовать предупреждению ошибок в содержании, композиции, языковом оформлении будущих высказываний.

Таким образом, обучение культуре речи учащихся представляет собой систему работы, в основе которой лежит принцип формирования умений, обеспечивающих правильность, точность, выразительность, образность, логичность речи. Умения в свою очередь вырабатываются с помощью описанной нами системы упражнений. Выбор того или другого упражнения из общей системы определяется принципами целенаправленности и последовательности, последний из которых должен программировать нарастание трудности (от анализа к созданию высказывания, отвечающего требованиям правильной и хорошей речи).

¹ Леонтьев А. А. Речевая деятельность. — В кн.: Основы теории речевой деятельности. М., 1974, с. 25.

² Супрун А. Е. Лекции по лингвистике: Учебное пособие. — Минск, 1980, с. 4.

³ Там же, с. 15.

⁴ Ожегов С. И. Лексикология, Лексикография, Культура речи. — М., 1974, с. 287.

⁵ Успенский М. Б. Совершенствование методов и приемов обучения русскому языку в национальной школе. — М., с. 60.

⁶ Ладыженская Т. А. Связная речь. — В кн.: Методика развития речи на уроках русского языка. М., 1980, с. 219.

⁷ Там же, с. 197.