

Особенности введения русскоязычных детей в разговорную татарскую речь на уроках в школе

Д. Ш. Гильманов

В современных условиях усиления региональной и национальной самостоятельности активизировался процесс поиска форм организации образования, связанных с удовлетворением местных потребностей населения. В этой связи возросла роль национально-региональных концепций образования.

В школах Татарстана (русских и татарских) накоплен богатый опыт формирования национального согласия и взаимопонимания. Однако сейчас должна быть создана четкая, надежная система взаимодействия и взаимопонимания представителей всех наций.

Национально-региональная концепция исходит из понимания этнокультурного процесса как органической составляющей общей эволюции мировой цивилизации, а национального образования как процесса, на который воздействуют различные факторы внешней среды, порождающие межкультурную интеграцию. Поэтому двуязычие (русско-татарское, татарско-русское) должно рассматриваться как культурное взаимообогащение двух народов, как коммуникативный мост межнационального общения, так как знание другого языка — общее благо, помогающее понять душу народа.

Школьная система образования должна использовать основные ценности национальной культуры для более полного познания мира, в ее рамках должны воспитываться любовь и уважение к людям другой национальности, их культуре. Обучение следует проводить на основе знания учащимися и педагогами обычаев и традиций своего народа, ценностей национальной культуры.

Система образования стремится к удовлетворению требований населения. Этому способствует и принятый в 1992 г. закон о двух государственных языках в Татарстане: татарском и русском, в соответствии с этим законом необходимо создать региональную систему начального образования и, в частности, подготовить программы и методики обучения русскоязычных школьников татарскому языку. Необходимо, чтобы региональная модель обучения татарскому языку русскоязычных детей исходила из единства технологических (система методов, приемов и средств) и ценностных (система ценностей обслуживающих педагогическую технологию) установок.

Несмотря на принятие на государственном уровне мер по развитию и изучению языка, татарский язык в широкой практике обучения занимает среднее положение между родным языком русскоязычных обучающихся и иностранным языком. Нет материальной базы для изучения иностранных языков, и методика преподавания не разработана на соответствующем уровне.

Есть целый ряд условий, которые позволяют говорить об особенностях обучения татарскому языку русскоязычных школьников. В повседневной жизни русскоязычные учащиеся сталкиваются с двуязычием повсеместно: в быту, в общественных местах, в транспорте и т. д. В школе существует двуязычная среда. В силу того, что татарский язык имеет языковую среду, появляется основание вводить его не как иностранный.

А. Н. Леонтьев писал: «Во-первых... усвоение языка есть, пользуясь словами Маркса, превращение его из предметной формы в форму деятельности и затем формирование соответствующих умений, соответствующей (речевой) способности. Особенно ясно этот процесс виден при усвоении неродного языка. Во-вторых, он постоянно ориентируется на систему и нормы речи и в самом процессе речи, контролируя тем самым понимаемость, информативность, выразительность, вообще коммуникативность своей речи (это и есть суть проблемы культуры речи)» [2, с.25].

Основываясь на том, что язык реализуется только в речи, коммуникативная функция языка определяется именно этим фактом, мы изменили способы обучения татарскому языку русскоязычных школьников младшего возраста (6-8 лет). Целью нашей методики является порождение речи — *неродной* речи.

Что для этого необходимо? Во-первых, **новые формы учебных взаимоотношений**.

Отметив значимость структур опосредования для организации психической деятельности, А. Н. Леонтьев обращается к вопросу о происхождении произвольной деятельности: «...опосредствованная структура психического процесса первоначально формируется в условиях, когда посредствующее звено имеет форму *внешнего* стимула (и, следовательно, когда внешнюю форму имеет соответствующий процесс). Это положение позволило понять социальное происхождение новой структуры, не возникающей изнутри и не изобретающейся, а необходимо формирующейся в общении, которое у человека всегда является опосредствованным. Тут, например, процесс произвольного «пуска в ходе действия» первоначально опосредствуется внешним сигналом, при помощи которого другой человек воздействует на поведение субъекта, выполняющего данное действие. Опосредствованная структура характеризует на этом этапе формирования не процесс, осуществляемый самим действующим субъектом, а соответствующий «интерпсихический» процесс, т. е. процесс в целом, в котором участвует как человек, дающий сигнал, так и человек, реагирующий на него выполнением действия. Только впоследствии, когда в аналогичной ситуации пусковой сигнал начинает продуцироваться самим действующим субъектом («самокоманда»), опосредствованный характер приобретает процесс теперь уже «интрапсихический», т. е. целиком, осуществляемый одним человеком, возникает элементарная структура произвольного, волевого акта» [1, с. 351].

По аналогии с тем, как мы, решая проблемы, связанные с созданием условий, при которых в наших группах на занятиях татарским языком возникало понимание, перевели эту деятельность на уровень интерпсихического процесса, мы обратились к интерпсихическому процессу, чтобы вызвать у детей произвольную деятельность.

В соответствии с концепцией А. Н. Леонтьева (1975) мы соблюдали два условия, необходимых для возникновения произвольной деятельности.

1. Дети должны принимать мотивацию взрослых, стремящихся организовать наиболее развитые формы их поведения. А. Н. Леонтьев полагал, что сначала мотив может не обладать организующей силой: фактически его можно описать как принятие «только на словах» целей взрослого.

2. Дети должны вовлекаться в осуществление различных компонентов данной деятельности, даже если сначала их включение безотносительно к системе, какой ее видит взрослый, Д. Н. Леонтьев полагал, что обусловленный характер деятельности на ранних этапах впоследствии изменится, если результаты этой деятельности станут более значимыми, чем

можно было бы ожидать, принимая во внимание исходные основания включения детей в **деятельность**.

Процесс развития деятельности и превращения ее в произвольную характеризуется, по А. Н. Леонтьеву, двумя переходными моментами:

1) роль других людей уменьшается; дети начинают предвосхищать и принимать компоненты деятельности (стимуляция извне замещается «самокомандой»);

2) деятельность превращается из внешне обусловленной в произвольную, и, по мере того как мотив, принимаемый «только на словах», становится силой, организующей поведение, дети начинают совершать поступки, которые кажутся непоследовательными или неадекватными с точки зрения первоначальных мотивов принятия ими деятельности.

Наша задача, таким образом, состояла в том, чтобы применить предложенное выше определение обучения татарской речи в группе детей, связав его с представлениями о формировании контроля над собственной деятельностью благодаря совершенствованию способности опосредствовать взаимодействия с окружающим миром за счет понимания речевых знаков.

Во-вторых, **создание языковой среды**.

В-третьих, **коммуникативное употребление речи**, т. е. высказывание для чего-то, для достижения какого-то результата.

В-четвертых, **предметная форма действия, переходящая в знаковую**.

Представление о внешней предметной деятельности как «первичной» отношению к значению слова и сознанию (понятому как «обобщенное отражение» реальности) выражено в двух фундаментальных для деятельностного подхода категориях – предметности и уподобления.

Представление об уподоблении первоначально было использовано для понимания механизма чувственного отражения (Леонтьев, 1981). А. Н. Леонтьев утверждал, что таким механизмом является уподобление движениям реципирующего органа свойств раздражителя. Впоследствии это представление получило более широкое применение. Уподобление было понято как воссоздание в деятельности свойств (отношений) ее предмета. Именно в таком воссоздании (адекватном предмету, но не тождественном ему) строятся и образ, и понятие предмета, т. е. воссоздание предмета в деятельности является механизмом усвоения.

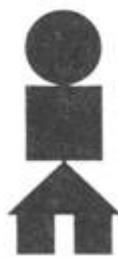
В значительной мере это положение касается не «естественных», а именно «культурных» предметов — предметов, в которых воплотилась общественно-историческая практика их употребления.

Представление о предметности и уподоблении ей как механизме усвоения подвело А. Н. Леонтьева к соответствующему пониманию значения и, что для нас особенно важно, идеальной формы. В обобщающей и завершающей его теорию книге «Деятельность. Сознание. Личность» он писал: «Хотя носителем значений является язык, но язык не демиург значений. За языковыми значениями скрываются общественно выработанные способы (операции) действия, в процессе которых люди изменяют и познают объективную реальность. Иначе говоря, в значениях представлена преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений, раскрытых совокупной общественной практикой» [3, с. 141].

Способ введения учащихся в речь (описание урока)

ВВОДНЫЙ ЭТАП. Речь как действие.

Ученикам предлагается сделать робота из фигур (треугольник, квадрат и круг) большого и маленького размера. Образец рисунка вывешивается на доску.



В течение урока из предложенных фигур по образцу учителя и ученика или другого учителя, владеющего разговорной татарской речью, необходимо собрать робота. Фигуры находятся у учителя и ученика, владеющего речью, которые своим общением создают языковую среду. Они общаются по поводу составления рисунка, так как речь есть не столько общение во время труда, сколько общение для труда. Речь является одним из средств, конституирующих эту деятельность.

На уроке это происходит так:

Учитель. Дай, пожалуйста, мне квадрат.

Ученик (владеющий татарским языком). Возьми квадрат.

Учитель. Дай, пожалуйста, мне треугольник.

Ученик. Какой треугольник тебе нужен, большой или маленький?

Учитель. Большой треугольник.

Ученик. Возьми. Ученик, также владеющий речью, просит дать ему те же фигуры и начинает составлять своего робота. Первые 5-7 минут идет обмен фигурами с четким проговором и ненавязчивой демонстрацией фигур. Учитель, называя фигуры, приклеивает их на свой лист (демонстрационный), составляет робота. Русская речь звучит мало и только при вспомогательных операциях.

В дальнейшем включается ученик, не владеющий татарской речью, на уровне простого повтора («Дай мне квадрат»). Учитель передает и говорит: «Возьми квадрат».

На следующем этапе включаются другие дети, задавая свои вопросы в форме повтора образца. Так происходит несколько уроков без усложнения заданий, но со сменой изображений (форма фигурок сохраняется). На следующем этапе усложняется материал (робот), вводятся характеристики размера и цвета.

ВТОРОЙ ЭТАП. Речь по поводу организации деятельности.

Вводятся помехи в работе, заключающиеся в том, что учитель намеренно дает не те фигуры, которые просит ученик. За счет этого происходит переход от прямого действия к уровню понимания (речь не для действия, а для организации действия). Например:

Ученик. Дайте, пожалуйста, мне большой квадрат.

(Учитель дает большой треугольник.)

Возникает затруднение в деятельности ученика, которое можно ликвидировать только речевыми действиями (внешний мотив).

Ученик. Нет, дайте, пожалуйста, другой.

Учитель. Какой? Уточни.

Ученик. Дайте большой треугольник.

Далее данная деятельность организуется в группе детей, при этом изображение не собирается, а рисуется путем обведения фигур-образцов цветными карандашами. Все образцы находятся у учеников (по одной у каждого). Для выполнения задания необходимо попросить недостающие фигуры у других учащихся. Учитель наравне со школьниками участвует в данной деятельности. Например:

Ученик 1. Дай мне квадрат.

Ученик 2. Какой квадрат?

Ученик 1. Маленький.

Ученик 2. Какого цвета?

Ученик 1. Красного.

Позднее на более сложном этапе вводится ситуация, не позволяющая выполнить задание (не хватает фигурки, или дети не видят фигурки друг у друга).

Так из урока в урок процесс усложняется: меняются темы, материал, способы организации групповой деятельности. За один учебный год изучается 9-10 тем на социально-бытовую тематику с общим количеством 300 — 350 слов. В конце I класса ученики могут общаться на уровне понимания по данной тематике.

К концу III класса проводится диагностика уровня овладения речью (кроме контрольных работ):

- 1) предлагается ситуация, по которой ученики строят диалог;
- 2) задается практическая ситуация (например, выход в магазин для покупки определенного количества и набора продуктов);
- 3) выполняется творческая работа (художественный перевод частушек, стихов, шуток, проведение КВН на татарском языке).

Литература

1. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
2. Основы теории речевой деятельности. М., 1974.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975.
4. Коул М. Социально-исторический подход в психологии обучения. М., 1989.