

Н. Н. ЩЕРБАКОВА

*(Омский государственный педагогический университет,  
г. Омск)*

## **ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Аннотация.** В статье уточняется значение основных достижений современной психолингвистики для подготовки учителя начальных классов и место курса «Основы психолингвистики» в структуре основной образовательной программы подготовки бакалавра педагогического образования. На основе анализа проблем, возникающих у студентов во время практики в школе, а также при написании выпускной квалификационной работы, предлагается структура курса по выбору «Основы психолингвистики», цель которого – подготовить выпускника педагогического вуза к развитию речевой способности ребёнка с учётом достижений изучения процессов порождения и восприятия речи, онтолингвистики, внутренней и внешней речи, формирования и развития языковой личности. В связи со спецификой будущей профессиональной деятельности особо рассматривается проблема речевых ошибок учащихся, при этом демонстрируется подход к анализу ошибок с позиций теории речевой деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, учителя начальных классов, модернизация образования, начальная школа, психолингвистика, онтолингвистика, речевые ошибки.

Подготовка учителя начальной школы включает солидный блок психолого-педагогических дисциплин, что обусловлено спецификой будущей профессиональной деятельности, требующей максимального внимания к личности обучающегося. Без учёта специфики возрастных, а также индивидуальных особенностей восприятия, внимания, памяти невозможно эффективное решение задач образовательной деятельности. Вместе с тем дисциплины, входящие в указанный предметный блок, лишь частично касаются таких важнейших проблем, как развитие речи в онтогенезе и формирование языковой личности. В связи с

этим представляется актуальным использование в практике подготовки будущих учителей учебных курсов, учитывающих вышеуказанные проблемы. Одной из таких дисциплин, бесспорно, является психолингвистика, внедрение которой в образовательный процесс пока что во многом зависит от субъективных факторов, в частности, от педагогических и организационных установок коллективов, создающих учебные планы. Впрочем, отсутствие психолингвистики в списке обязательных для изучения предметов отчасти обусловлено и тем состоянием науки в начале XX в., которое К. Ф. Седов определил следующим образом: «Дело в том, что отечественная ФЛ в своем становлении сейчас переживает этап, основной приметой которого выступает остро ощущаемая потребность в самоопределении и самопрезентации. Это время «собирать камни», время объединять огромный по объему и многообразный по качеству багаж научных достижений – гипотез и концепций, результатов экспериментов и наблюдений и т.п. – в целостную и внутренне структурированную учебно-научную отрасль» [Седов 2007:105].

Анализируя достижения отечественной психолингвистики, З. Д. Попова справедливо указывает её богатейшие возможности для обучения языку или совершенствованию речевых умений: «Стала объяснимой асимметрия между мыслительным содержанием и языковым выражением, которая давно наблюдалась, но не получала чёткого объяснения. Практическое применение это открытие находит во многих областях работы лингвистов-словесников, например:

- в разработке методики развития речи ребенка, в частности, школьника;
- в обучении культуре речи взрослых людей, не имеющих навыков свободного, в частности, публичного выступления;
- в обучении людей, не знающих необходимых им в работе функциональных стилей, в частности, *делового или научного*;
- в подготовке литературных работников, в частности, в обучении их правильному использованию образных средств (которые должны вызывать у читателя задуманный автором образ), в преодолении хорошо известных «мук слова», когда образ

в мышлении есть, а средств его выражения в языке нет и т.п.» [Попова 2007:115].

Эти выводы в полной мере подтверждаются многолетней вузовской практикой преподавания психолингвистики. Так, интересные предложения по использованию достижений теории речевой деятельности при изучении всех разделов школьной программы по русскому языку содержатся в работе Н. И. Коноваловой [Коновалова 2011: 21-22].

В Омском педагогическом университете психолингвистика преподаётся уже более 15 лет, но в течение длительного времени она использовалась только в практике подготовки дефектологов (логопедов и олигофренопедагогов) и филологов. В 2013 году в учебный план подготовки учителей начальных классов впервые была введена дисциплина по выбору «Основы психолингвистики», причём данный учебный предмет изучается на выпускном курсе, непосредственно перед выходом на заключительную (и самую продолжительную) педагогическую практику. Место данного курса в структуре основной образовательной программы подготовки бакалавра выбрано не случайно: к этому времени студенты уже систематизировали и уточнили знания современного русского языка, освоили теорию и методику обучения этому предмету в начальной школе, а потому сведения из области психолингвистики становятся инструментом, позволяющим углубить их представления как о языке, так и о языковой личности школьника. Представляется, что в условиях модернизации образования данный курс позволяет успешно формировать такие компетенции, как «способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся», «способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики» [ФГОС 2015: 6–7].

Разработка курса проводилась с учётом проблем, которые обнаруживаются как во время практики, так и на этапе подготовки выпускной квалификационной работы по проблемам методики обучения русскому языку в начальной школе. В связи с этим весьма неожиданной оказалась необходимость серьёзной

проработки истории науки. Обычно такие темы выносятся на самостоятельное изучение, но наш опыт показал, что необходима обязательная аудиторная работа по указанной теме, поскольку она позволяет избежать механического, бездумного перечисления фамилий исследователей во вводной части выпускной квалификационной работы при описании истории изучения вопроса. Кроме того, понимание предмета науки и причин её возникновения актуализирует межпредметные связи, заставляет студентов обратить внимание на специфику словоупотребления в конкретных актах речевого общения.

Обращение к задачам современной психолингвистики предполагает также исследование её методов, в частности экспериментальных. Знакомство с ними осуществляется на практических занятиях, при этом обязательным компонентом практического занятия становится поиск возможностей использования психолингвистического эксперимента при выполнении выпускной квалификационной работы. Обращается внимание на то, что некоторые виды эксперимента позволяют уточнить конкретные проблемы языковой подготовки младших школьников. Так, направленный эксперимент по подбору антонимов к словам, описанный в пособии И. Л. Баскаковой и В. П. Глухова [Баскакова, Глухов 2008: 30 – 32], позволяет не только выявить понимание термина «антоним», но и увидеть лексические единицы, значение которых требует уточнения. В этом студенты убедились на собственном опыте. Так, среди слов, к которым нужно подобрать антоним, есть всем понятное существительное *целина*, однако оно вызвало довольно любопытные реакции. Эксперимент, проводившийся во время занятий в разные годы с разными группами студентов (общее количество участников – более 500), показывает, что примерно у половины из них наличествует недостаточно глубокое понимание значения этого слова: примерно в 20 % случаев наблюдалось отсутствие ответа, а в 30 % указывался не антоним, а какой-либо ассоциат, например, *трава*, *степь*, *ковыль* и даже топоним *Русская Поляна* – название районного центра на юге Омской области, в котором есть памятник тем, кто осваивал целинные земли. Убедившись на собственном опыте в достоверности и важности полученных

данных, некоторые студенты обнаруживают исследовательскую креативность, предлагая использовать подобную методику, например, после прочтения какого-либо текста с целью исключить иллюзию понимания.

Анализ специфики психолингвистического подхода к исследованию языковых явлений закономерно приводит к рассмотрению психологических и лингвистических основ данной отрасли научного знания. Объединяющим началом в этом случае становятся такие понятия, как *язык, речь, речевая деятельность*, сведения о которых углубляются и систематизируются при конспектировании статьи Л. В. Щербы «О тройном аспекте языка и об эксперименте в языкознании» [Щерба 1974: 361 – 372]. Противопоставление языка и речи, разумеется, вводится ещё на первом курсе, затем уточняется в курсе методики обучения русскому языку, но, не будучи востребованным, как показывает опыт, благополучно забывается к выпускному курсу. Это особенно чётко видно при сравнении понимания данной проблемы студентами-логопедами, которые все годы обучения постоянно обращаются к этой проблеме, поскольку все методики коррекции речи строятся с учётом указанной оппозиции. Психологическая составляющая курса рассматривается на примере понятия *речевая деятельность* путём определения её специфики на основе сравнения с определением деятельности и выявления её основных признаков в психологической науке. Синтез материала проводится в процессе работы над содержанием понятий *единицы* и *элементы речевой деятельности*.

Психолингвистический анализ порождения и восприятия речи предполагает углубление представления о месте речи в системе психических процессов, о взаимоотношении речи и мышления. Центральным понятием данного этапа изучения учебной дисциплины становится понятие внутренней речи, а также механизмов речи, описанных Н. И. Жинкиным [Жинкин 1966]. При изучении этого раздела довольно часто требуется проработка понятия *внутренняя речь*. Сам термин студенты обычно знают, но многие ошибочно отождествляют её с беззвучным проговариванием текста. Практическая значимость сведений о внутренней речи обеспечивается использованием исследований

Я. А. Пономарева о поэтапном формировании внутренних действий [Пономарёв 1967: 152 – 182], которые могут значительно повысить эффективность фронтальной работы на уроке, в процессе которой каждый школьник получает задание в соответствии с достигнутым уровнем сформированности внутренних действий; эти сведения позволяют также организовать работу в команде при выполнении учебного исследовательского проекта.

Как уже было сказано, важнейшие сведения о речевом онтогенезе будущие учителя начальной школы, безусловно, получают и в курсе психологии, и в курсе методики обучения языку. В практике преподавания психолингвистики эти сведения повторяются, и при этом происходит знакомство с понятием *языковая личность* и такой отраслью научного знания, как онтолингвистика. Речевой онтогенез рассматривается как развитие языковой личности. Разумеется, студентов следует ознакомить и с основными концепциями освоения ребёнком родного языка, и с общей периодизацией речевого развития в норме, а также с теми речевыми особенностями, которые должны потребовать обращения к логопеду. В то же время важнейшей задачей знакомства с основными проблемами онтолингвистики является формирование у будущих педагогов правильного представления о структуре языковой способности ребёнка в свете проблемы внутренней системности детской речи, о её ценности для научного исследования. Практика показывает, что, к большому сожалению, многие будущие педагоги оценивают речь ребёнка на ранних этапах развития исключительно как нечто неправильное, недоразвитое, полное ошибок, подлежащих исправлению. В преодолении подобного восприятия детской речи довольно серьёзную роль играет терминология онтолингвистики. Так, квалификация детских «неправильностей» как проявление лингвокреативных способностей, как механизма, компенсирующего «дефицит языкового и/или когнитивного опыта» [Гридина 2013, 2014; Доброва 2014: 77 – 78] представляется студентам сначала неожиданностью, но в процессе анализа детской речи они убеждаются в точности и адекватности такого подхода. Эффективность работы по преодолению указанного педагогического стереотипа возрастает в процессе анализа новообразований детской речи. С

этой целью в течение нескольких лет используются пособия по онтолингвистике Т. А. Гридиной [Гридина 2012; Гридина 2013].

Анализ детских речевых инноваций теснейшим образом связан и с проблемой языковой игры (см. [Гридина 2016]). В связи с этим студенты знакомятся с самим явлением и его дифференциальными признаками, а также с использованием языковой игры в художественных произведениях, созданных для детей. Это тем более важно, что современные хрестоматии, используемые на уроках литературного чтения, активно включают такие тексты. Умение видеть игру со словом и объяснять, в чем именно она заключается, свидетельствует о нормальном интеллектуальном и речевом развитии ребёнка, а кроме того, такое объяснение должно использоваться как элемент анализа текста, что важно для формирования первоначальных литературоведческих навыков.

Особое внимание при изучении курса уделяется анализу ошибок, поскольку учитель начальных классов должен их видеть, квалифицировать и, конечно, предупреждать – всё это входит в задачи курса теории и методики обучения русскому языку в начальной школе. Однако названный курс акцентирует внимание учителя на определении типа ошибки, её графическом обозначении, а также на возможных видах работы над ней. В процессе анализа методических проблем, возникавших во время подпрактики, а также защиты выпускных квалификационных работ анализ причин возникающих ошибок нередко выглядит примитивно-схематично. Наблюдения показывают, что прежде всего ошибка увязывается с нарушением орфографического облика слова, реже – с постановкой знаков препинания и почти никогда – с лексико-грамматическими погрешностями. Что касается просьбы обозначить причины ошибок, то, как правило, они объясняются различного рода субъективными факторами. Приведём наиболее типичные: *дети мало читают; дети много общаются в Интернете, а там не соблюдаются нормы литературного языка; взрослые, окружающие детей, мало обращают внимания на ошибки детей, не исправляют их*. Всё это свидетельствует о настоятельной необходимости анализа вопроса об ошибках, для чего предлагается следующий порядок работы.

На первом этапе студенты должны проверить небольшой фрагмент сочинения, выполненного учащимся 3 класса, и квалифицировать все допущенные автором ошибки. В тексте сочинения есть не только орфографическая и пунктуационная, но и лексико-грамматическая ошибка: *Иван-царевич отважественный и храбрый*. Квалификация ошибочного прилагательного *отважественный* вызывает затруднения: хотя его окказиональность очевидна, написано оно в соответствии с правилами русской орфографии. Типичные ответы вначале звучат так: *такого слова нет; он соединил в одно два слова – отважный и мужественный* и т. д. После уточнения типа ошибки задается вопрос о её предполагаемых причинах. Интересно, что в этой ситуации заявлений о недостаточном читательском опыте обычно не возникает: текст сочинения свидетельствует о соответствии уровня речевого развития ребёнка норме, ошибок им допущено немного. Созданная проблемная ситуация решается с помощью обращения к повторению темы о структуре речевой деятельности, используются также размышления о природе речевых ошибок, изложенные в трудах отечественных ученых [см., например, Голованова 2004; Цейтлин 1997]. После всестороннего обсуждения проблемы делается вывод о наличии следующих групп причин ошибок: 1) давление языковой системы; 2) нарушения процесса порождения речи на разных его этапах; 3) специфика языковой личности говорящего/пишущего (недостаток речевого и социального опыта, наличие речевых патологий и пр.). Углубление представлений о природе речевых ошибок позволяет более эффективно преодолевать их в конкретных случаях, осуществляя на деле индивидуальный подход к каждому ученику.

Таким образом, сведения из области психолингвистики позволяют не просто систематизировать и повторить изученные ранее сведения, но и с опорой на достижения современной науки значительно углубить филологические и методические знания будущих учителей начальной школы, что способствует их эффективной подготовке к профессиональной деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

*Баскакова И. Л., Глухов В. П.* Практикум по психолингвистике. – М., 2008.

*Жинкин Н. И.* Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. – М., 1966.

*Голованова И. Ю.* Проблема анализа речевых ошибок в контексте онтогенеза языковой компетенции: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск, 2004.

*Гридина Т. А.* Ассоциативные проекции детских словотворческих инноваций и тренинги вербальной креативности // Лингвистика креатива-1: коллективная моног. /Под общей ред. проф. Т. А. Гридиной. – Екатеринбург, 2014.

*Гридина Т. А.* Онтолингвистика: Язык в зеркале детской речи. – М., 2013.

*Гридина Т. А.* Объяснительный словарь детской речи. – Екатеринбург, 2012.

*Гридина Т. А.* «Своя игра»: ребенок в мире языка. Монография. – 2-е изд. – Екатеринбург, 2016.

*Гридина Т. А., Коновалова Н. И.* Диагностика грамматико-словообразовательных умений детей с общим недоразвитием речи как основа коррекционной работы // Специальное образование. 2016. № 2.

*Доброва Г. Р.* Лингвокреативность детей раннего возраста: к вопросу о необычных стратегиях речевого поведения // Лингвистика креатива – 3: Коллективная моногр. / под общей ред. Проф. Т. А. Гридиной. – Екатеринбург, 2014.

*Пономарев Я. А.* Знание, мышление, умственное развитие. – М., 1967.

*Попова З. Д.* О статусе современной психолингвистики // Вопросы психолингвистики. 2007. № 5, 2007.

*Седов К. Ф.* Принципы построения современной отечественной психолингвистики // Вопросы психолингвистики. 2007. № 5, 2007.

*ФГОС* – Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования

бакалавриат. Направление подготовки 44.03.01 педагогическое образование. Утвержден 04.12.2015. М., 2015.

*Цейтлин С. Н.* Речевые ошибки и их предупреждение. – СПб., 1997.

*Щерба Л. В.* О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Звегинцев В. А. История языкознания XIX–XX вв. в очерках и извлечениях: В 2-х чч. Ч. II. – М., 1965.

©Щербакова Н.Н., 2017