

*А.Ю.Авдоница, Т.П.Краснова*

*Самарский государственный педагогический университет*

## **МОТИВАЦИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (на основе методического наследия К.Б.Бархина)**

**И**нтелектуально-речевая деятельность человека имеет непосредственную связь с доминирующей мотивацией и ее ведущей ролью в процессе создания речевого высказывания.

В качестве мотива (“ради чего я говорю” – Л.С.Выготский) может выступать самая разнообразная информация. Мотив – это еще не речь, он – лишь толчок к работе по созданию будущего высказывания. “Ребенок никогда не произнесет ни слова, если у него не возникает в этом реальной необходимости”, – писал А.А.Леонтьев [Леонтьев, 230].

Большое внимание уделял проблемам мотивации речевого творчества К.Б.Бархин (в терминологии К.Б.Бархина мотивация речевой деятельности” – “стимулятивный толчок”).

Хорошим, действенным толчком к словесному творчеству детей является, по его мнению, удачно составленное начало сочинения.

Сочинение по данному началу – традиционное упражнение, связанное с развитием речи школьников. Предлагая эту форму работы к максимально широкому использованию, К.Б.Бархин подчеркивает несколько важных моментов.

Далеко не всякое начало, считает он, может дать учащемуся толчок к словесному творчеству. Никакой стимулирующей роли не сыграют, например, начала типа: “Наступил вечер...” или “Было раннее утро...”.

Начальная форма сочинения должна подействовать на воображение учащихся, вызвать у них удивление и интерес, немедленным порождением которых окажутся вопросы: “Что это? Что случилось? Что было дальше?” и тому подобные.

К.Б.Бархин приводит много удачных, по его мнению, “зачинов”, заставляющих ученика насторожиться, вызывающих в его воображении ряд событий и лиц, пробуждающих желание развить услышанную фразу в полный действия и драматизма рассказ. Например: “Слышу я ночью: стучит кто-то в окно...”; “Только отчалили от берега...”; “Гляжу: передо мной стоит незнакомый мальчик...”.

“Эмоциональный толчок, даваемый более или менее эффективным “началом”, увлекает каждого ребенка в “водопадик” его воспоминаний, дум, грез — перед ним постепенно из хаоса наскоившихся образов и предположений... вырисовывается определенная комбинация. Он должен в нее внимательно всмотреться, заключить отдельные точки в логический и психологический круг” [Бархин 1924, 41].

Роль “стимулятивного толчка” к речевой деятельности школьников может сыграть и рассказ учителя о каком-либо реальном случае, способном эмоционально “заразить” детей, вызывать у них желание ответить, продолжить, поддержать рассказ. В книге “Развитие речи в начальной школе” К.Б.Бархин приводит подобный случай. Учительница планировала посвятить несколько уроков описанию домашних животных. На первом уроке она начала разговор о собаках, в частности, об их уме, сообразительности.

*Учительница.* У меня, дети, была собака Чернушка, которая, бывало, как только слышит музыку, сейчас же становится на задние лапы и начинает так ходить по ковру... У кого из вас, дети, есть собаки и как их зовут?

Нарисованная картинка (собачка, танцующая на задних лапах) вызвала восхищение детей и воспоминания о других, столь же необычных случаях с собаками.

*Один из учеников.* У меня есть щенок, очень, очень умный... Вчера он спрятался в шкаф с посудой и сам изнутри затворил дверцу, чтобы мы его не нашли...

Изредка перебываемый репликами и вопросами одноклассников, мальчик произнес целую речь — устное сочинение на близкую для него тему.

Никто мальчика-рассказчика не “тянул за язык”. Он начал говорить от избытка впечатлений, от избытка чувств и эмоций.

---

“Слушание классом рассказа, совместное с товарищами переживание как-то подталкивает детвору делиться своими впечатлениями, мыслями, воспоминаниями” [Бархин 1936; 109].

Месту рассказывания в работе с младшими школьниками К.Б.Бархин уделяет большое внимание.

Учитель, по его мнению, должен уметь рассказывать — описывать разные случаи из жизни, передавать содержание книг, газетных статей, заинтересовывая детей и показывая тем самым образец “хорошей речи”.

Выбирая материал для рассказывания на уроке, учитель вновь и вновь должен задумываться над тем, “имеются ли во внутреннем мире ребенка или подростка те моменты, наличие которых необходимо для того, чтобы данное произведение проявило свою силу” [Бархин 1929; 101]. Каждый рассказ, каждая пересказываемая книжка по содержанию должны исходить из жизненного опыта ребенка, его интересов и вместе с тем помогать ему расширить данный опыт. Чтобы это произошло, автор (писатель, рассказчик) должен коснуться хорошо знакомых читателю (слушателю) представлений, результатом чего явится “процесс апперцепции, то есть процесс восприятия новых представлений через старые” [Бархин 1936; 101].

Слушание классом рассказа учителя, совместное переживание тех или иных эмоций подталкивает учащихся к речевой деятельности. “Рассказ дает эмоциональный толчок, и дети про себя вокруг слышанного наматывают всевозможные варианты, и им тоже хочется “освободить” себя от того, что толпится в сердечке и голове, то есть рассказать товарищам, классу о том, что “вспомнилось” или “придумалось” [Бархин 1924;108]. По наблюдениям К.Б.Бархина, в классах, где часто ведется рассказывание, дети тоже любят рассказывать.

Неоднократно замечено, что, когда ребенок видит, как кто-то ловко, умело выполняет какую-то работу, ему тоже хочется делать это, и делать столь же успешно. Он словно “заражается” активностью, мастерством другого и точно так же хочет стучать молотком и красить забор.

Эмоциональным толчком к словесному творчеству школьников может послужить и произведение художественной литерату-

ры. Детство – пора ярких и сильных эмоций, опереться на которые при обучении (в том числе при обучении речи) – значит многократно повысить его эффективность.

“Известная подражательность, зависимость сочинений учащегося от пленившего его поэтического произведения не должна пугать преподавателя – “это многих славный путь”, – писал ученый [Бархин 1929; 157].

Подобного рода зависимость мы можем наблюдать и у молодого Никитина (подражания Кольцову), и у юного Лермонтова (подражание Пушкину), и у многих других писателей и поэтов, занявших впоследствии свое определенное и весьма заметное место в истории литературы.

“Способностью говорить на том или ином языке мы овладеваем, в частности, благодаря чтению лучших писателей” [Роттердамский; 250].

В числе рекомендуемых К.Б.Бархиным форм работы с литературными произведениями – “досочинение” его. Если какой-либо рассказ или повесть вызвали у учащихся эмоциональный отклик, у них возникает желание продолжить повествование, представить последующие события, дальнейшую жизнь героев. Возможно, детям захочется что-то “исправить” в судьбах персонажей.

Произведения художественной литературы, которые пробуждают в нем такие представления и образы, которые сотнями нитей связаны с миром его жизненного опыта, воспоминаний и переживаний, становятся стимулирующим началом для его собственного творчества. Возникает процесс апперцепции, то есть процесс восприятия новых представлений через старые, уже имеющиеся у ребенка. “Восприятие художественного произведения есть пробуждение образов и представлений, в нас дремавших, оформление того, что было в нас еще смутно, неопределенно”, – писал К.Б.Бархин [Бархин 1930; 101].

Таким образом, идеи, высказанные ученым-методистом еще в первой половине XX века, являются весьма актуальными и сегодня; они поддерживаются и развиваются современной методической наукой, но в школьной практике, к сожалению, еще не нашли достаточно широкого применения.

***Литература***

Бархин К.Б. Творческая работа по родному языку. Украина, 1924.

Бархин К.Б. Развитие речи. Методическое пособие для учителей. Учпедгиз, 1936.

Бархин К.Б. Культура слова: Методическое пособие для преподавателей II ступени. М.: Работник просвещения, 1929.

Бархин К.Б. Развитие речи и изучение художественных произведений. М., 1930.

Роттердамский Э. Философские произведения. М., 1986.

Леонтьев А.А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания. М.: Наука, 1969.