

**Активизация  
интеллектуально-эмоционального  
потенциала младших школьников\***

*Д.В. Макарова*

Воспитание функционально грамотной личности, выдвинувшееся сегодня на первый план, делает, на наш взгляд, особо значимым вопрос о формировании эмоциональной культуры как одного из слагаемых культуры общения, которая, в свою очередь, является компонентом культуры личности.

П.П. Блонский отмечает, что интенсивное развитие мышления в детском возрасте оказывает значительное влияние на эмоционально-волевую сферу: «Чем младше ребенок, тем охотнее мы называем его эмоциональным существом. Это верно, если иметь в виду большую эмоциональную несдержанность маленького ребенка. Но это

неверно, если иметь в виду богатство эмоций. Становясь мыслящим, человек становится в то же время эмоционально развитым... и действительно эмоциональным (в таком понимании) человек является не в начале своего детства, а когда приближается к зрелости» [1, с. 283].

Возможность развития эмоциональной культуры младшего школьника мы видим в поле учебного пространства, поскольку познавательная деятельность стоит на «трех китах»: активности, потребности в самом процессе умственной деятельности и удовольствии от умственного труда.

К сожалению, гедонистическому аспекту в развитии личности в настоящее время уделяется недостаточно внимания. О дефиците фактора эмоциональности в обучении говорят результаты исследований ученых (Н.П. Фетискина, И.А. Шурыгиной, А.Я. Чебыкина и др.).

В «Стратегии модернизации содержания общего образования», в частности, обозначены следующие проблемы нынешней начальной школы:

«...– неудовлетворительный уро-

\* Тема докторского исследования «Речевое поведение учителя в структуре педагогического дискурса». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор Н.А. Ипполитова, зав. кафедрой риторики и культуры речи МПГУ.

вень здоровья и эмоционального благополучия детей (от шести к десяти годам он существенно падает);

– **средствами начального образования снижается здоровое детское любопытство и творческий потенциал дошкольников** (здесь и далее выделено нами. – Д.М.);

– **на уроках преобладает отчужденный стиль общения педагога с детьми, "безличный" подход к учащимся...** [3, с. 35].

Рассмотрение вопроса о возможности активизации интеллектуально-эмоционального потенциала младших школьников в познавательной деятельности, естественным образом приводит к **необходимости создания индивидуального стиля в речевом поведении педагога.**

В речевой деятельности учителя – творческой по сути – нет жесткой регламентации, поэтому свой личностно-речевой потенциал он может проявить в любой учебной ситуации: приветствие класса, объяснение нового материала и др. Через отбор речевых средств учитель реализует себя как творческую личность, передает учащимся свое миропонимание, выражает свою профессионально-личностную позицию, создает положительную установку при передаче знаний.

Поясним, как вербальные средства обеспечения эмоционального контакта участников учебного процесса, функционируя на различных языковых уровнях, активизируют интеллектуально-эмоциональный потенциал школьников на конкретном примере объяснительной речи.

Тема «Из каких звуков "сделаны" слова?»

– *Ребята, а вы заметили, что все, что нас окружает, из чего-то сделано: стол – из дерева, дом – из кирпича и бетона, тетради и книги – из бумаги? Куда ни бросишь взгляд – везде вещи и предметы, которые сделаны из какого-нибудь материала. А вам никогда не приходил в голову вопрос: из какого материала «сделаны» слова, которые мы произносим?*

Большинство учеников отвечают, что слова «сделаны» из букв.

– Нет, нет! Из букв «сделаны» написанные слова, а те, которые человек произносит, «сделаны» из чего-то другого. *Ну-ка, раскиньте умом, подумайте, из чего «сделаны» слова, которые мы произносим.*

Некоторые ученики отвечают, что такие слова состоят из звуков.

– *Это верно, слова состоят из звуков, только не из каких попало. послушайте (стучит карандашом по столу). Услышали звуки? Из этих звуков можно сделать слово? (Ответы учеников.)*

– Конечно, нет. Машины шумят, щебечут птицы, раздаются шаги – это тоже звуки. Но слова «делаются» не из них. *На самом деле слова рождаются из звуков человеческой речи. Эти звуки возникают тогда, когда «работают» органы речи: язык, губы, голосовые связки. (Учащиеся вместе с учителем проводят практические наблюдения, как при произнесении разных звуков по-разному движутся губы и язык.)*

Из данного примера видно, как реализуется замысел учителя – донести до учеников различие в происхождении звуков.

Композиционно речь оформлена достаточно четко: введение в тему начато с вопроса, побуждающего учеников к совместной познавательной деятельности: «...а вы заметили...?» При этом учитель опирается на жизненный опыт детей, готовя их к следующему этапу объяснения: «...все, что нас окружает, сделано из какого-нибудь материала».

Переход к следующему этапу – к переформулировке проблемы – также обозначен вопросом «А вам никогда не приходил в голову вопрос...?» для стимуляции интереса и внимания при переходе к более сложной мыслительной операции – дифференциации звуков различного происхождения.

Вопрос-обращение «Ну-ка, раскиньте умом, подумайте, из чего "сделаны" слова, которые мы произносим» приводит учащихся к кульминационному моменту объяснения – догадке, что такие слова состоят из звуков.

Учитель вместе с учениками нашел решение проблемы благодаря поэтапному ее изложению, умению «понять ученика, еще не выдающего решения, встать на его точку зрения, проникнуться его сомнениями. Педагог должен отрешиться от позиции человека, которому давно все ясно» [2, с. 23].

Заключительный этап объяснения, по сути, совпадает с выводом по теме, который делает учитель: «Слова рождаются из звуков человеческой речи».

Итак, мы показали, как учитель использует в своей речи вербальные сигналы, стимулирующие аффективный аспект ее восприятия учениками.

Рассмотрим, какую нагрузку несут фразеологические единицы, включенные учителем в контекст объяснения как средства образности, способствующие гармонизации учебного диалога.

При введении в тему фразеологический оборот *бросить взгляд* создает у детей представление быстроты обзора пространства, которое заполнено различными вещами и предметами. Ученики с самого начала вовлекаются учителем в динамичный процесс общения.

В формулировке проблемы, в вопросе, содержащем призыв к активной познавательной деятельности, фразеологизм *приходить в голову* мобилизует внимание учеников, является образным сигналом при переходе к более сложному этапу решения интеллектуальной задачи.

Фразеологизм *раскинуть ум* при прямом обращении к ученикам выступает как дополнительный сигнал, рассчитанный на повышение мыслительной активности. Однако учитель, предполагая, что значение данного оборота может быть не всем понятно, употребляет вслед за образным выражением нейтральный, а следовательно, менее действенный глагол *подумайте*.

Догадка, которую высказывают ученики, подтверждается учителем на этапе собственно объяснения, совпадающего с выводом. Здесь фразеологический оборот *какие попали* не только создает у детей образное представление о количестве звуков разного

происхождения, но и эмоционально характеризует качественное отличие звуков, из которых рождается слово, от всех остальных.

В конце объяснения фразеологическая единица *на самом деле* в принципе не несет особой образной нагрузки. Она скорее маркирует итог всего учебно-научного высказывания учителя, а также эмоционально настраивает детей на восприятие итога по теме и предъявленной учителем учебной информации в целом.

Отметим, что все вышеназванные средства, в том числе и фразеологические обороты, уместно использованы учителем в приведенном объяснительном тексте практически на всех его этапах и, с одной стороны, служат сигналами логического развертывания объяснения, а с другой – демонстрируют личностное начало в речевом поведении педагога, цель которого очевидна – достижение интеллектуально-эмоциональной активности своих воспитанников, раскрытие их творческого потенциала.

### Литература

1. *Блонский П.П.* Избранные психологические произведения. – М: Просвещение, 1964.
2. *Срезневский И.И.* Об изучении родного языка. – СПб., 1889.
3. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: «Мир книги», 2001.
4. Управление образовательными системами: Учеб. пос. для студ. пед. учеб. вузов/ Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова; Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Изд. центр «Академия», 2002.

Дина Владимировна Макарова – канд. пед. наук, доцент, докторант кафедры риторики и культуры речи Московского педагогического государственного университета.