

Т.Е. Тихонова
А.А. Ворожбитова

**ФОРМИРОВАНИЕ
КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В УСЛОВИЯХ ПОЛИЯЗЫКОВОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография



ФЛИНТА

**Т.Е. ТИХОНОВА
А.А. ВОРОЖБИТОВА**

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ
КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В УСЛОВИЯХ ПОЛИЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

3-е издание, стереотипное

Москва
Издательство «ФЛИНТА»
2022

УДК 373.3+81

ББК 74.2+81

T46

Авторы:

канд. пед. наук, учитель гимназии № 1 г. Сочи *Т.Е. Тихонова*

д-р филол. наук, д-р пед. наук, проф.

Сочинского государственного университета *А.А. Ворожбитова*

Рецензенты:

д-р пед. наук, проф.

Ставропольского государственного педагогического института

B.B. Колпачев

канд. пед. наук, Заслуженный учитель Кубани

O.I. Шаталович

Тихонова Т.Е.

T46 Формирование коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования : монография / Т.Е. Тихонова, А.А. Ворожбитова. — 3-е изд., стер. — Москва : ФЛИНТА, 2022. — 178 с. — ISBN 978-5-9765-3292-2. — Текст : электронный.

В монографии изложены результаты проектирования на основе концепции непрерывного лингвоторического образования инновационного педагогического процесса по формированию коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования.

Адресуется специалистам по филологии, педагогике, психологии, студентам педагогических факультетов, аспирантам, учителям.

УДК 373.3+81

ББК 74.2+81

ISBN 978-5-9765-3292-2

© Тихонова Т.Е.,
Ворожбитова А.А., 2017
© Издательство «ФЛИНТА», 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1. Формирование коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования как педагогическая проблема	13
1.1. Сущность и структура коммуникативной культуры младшего школьника в условиях полиязыкового образования	13
1.2. Теоретические основы формирования коммуникативной культуры младших школьников	35
1.3. Анализ практики формирования коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования	54
Глава 2. Построение процесса формирования коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования	70
2.1. Теоретическая модель формирования коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования	70
2.2. Содержание и инструментально-технологическое обеспечение процесса формирования коммуникативной культуры младших школьников	86
2.3. Ход и результаты экспериментальной апробации модели формирования коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования	103
Заключение	128
Библиография	133
Приложение 1. Анкета для учителей начальной школы с изучением более одного иностранного языка	144
Приложение 2. Педагогический инструментарий формирования коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования: методические рекомендации	146
Приложение 3. Анкета для оценки уровня коммуникативной культуры младших школьников по ценностно-мотивационному критерию	171
Приложение 4. Тестовые задания для оценки уровня коммуникативной культуры младших школьников по знаниевому критерию	172
Приложение 5. Тест для оценки уровня коммуникативной культуры младших школьников по рефлексивному критерию	174
Приложение 6. Перечень тем для подготовленных и экспромтных выступлений младших школьников на английском и немецком языках на уроках и занятиях факультатива «Мастер общения»	176

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В нормативных документах по начальному образованию (образовательные стандарты, примерные учебные программы по русскому и иностранным языкам и др.) формирование коммуникативной культуры, коммуникативных компетенций рассматривается как одна из приоритетных задач начальной школы. В современных условиях высокий уровень коммуникативной культуры должен стать результирующим продуктом обучения русскому и иностранным языкам, ориентиром, организующим педагогическую деятельность учителей начальных классов на уроках по всем предметам.

Начальное образование в современной российской школе (особенно это касается гимназий с углубленным изучением иностранных языков, частных школ) постепенно становится полиязыковым: иностранный язык изучается с первого класса и достаточно углубленно, со второго класса вводится второй иностранный язык. С одной стороны, изучение в начальной школе двух и более (в рамках факультатива) иностранных языков расширяет возможности для формирования коммуникативной культуры. С другой стороны, такие условия создают дополнительные барьеры формирования коммуникативной культуры, связанные с различием произносительных, этикетных норм, особенностей речевых взаимоотношений в разных культурах. В условиях полиязыкового образования необходим особый подход к формированию коммуникативной культуры младших школьников, обеспечивающий скоординированность процессов ее формирования на уроках русского и иностранных языков, в учебной и внеучебной работе. Однако специфика полиязыкового образования недостаточно учитывается в процессе формирования коммуникативной культуры в начальной школе.

Анализ теоретических предпосылок построения процесса формирования коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования показал необходимость переориентации общей образовательной стратегии коммуникативной подготовки, обучения русскому и иностранным языкам с «лингвоцентризма», при котором во главу угла ставится система и структура языка, на «антропоцентризм», предусматривающий в качестве точки отсчета человека как носителя языка — «языковую личность», в структуре которой выделены мотивационный, лингвокогнитивный и вербально-семантический уровни (Ю.Н. Караулов). Данная категория является актуальной и значимой для педагогической науки. Чем раньше начинается педагогически выверенное и целенаправленное формирование коммуникативной культуры, развитие языковой личности, тем выше его результативность. Младший школьный возраст играет важную роль в развитии языковой личности, так как именно в начальной школе ребенок получает первичные знания о языке, нормах речевого этикета, учится строить взаимоотношения в процессе общения. На этом этапе формируются основные коммуникативные модели и стереотипы на русском и

иностранных языках, дети должны овладевать алгоритмами создания текстов разных типов, подготовки публичного выступления, ведения диалога и полилога. Сформированность основ коммуникативной культуры в начальной школе является необходимым условием успешного обучения и воспитания на последующих образовательных ступенях.

Констатирующие срезы, проведенные нами в рассматриваемой области, а также данные ряда исследователей (О.М. Казарцева, О.П. Кравчук, Н.А. Лемяскина, О.П. Садилова, Л.Б. Чепцова, Т.Э. Эмирбекова и др.) свидетельствуют, что, несмотря на усилившееся внимание педагогов к проблемам культуры общения и эффективной коммуникации, практика преподавания языков в начальной школе пока не обеспечивает должного уровня сформированности коммуникативной культуры обучающихся. Это касается обучения как русскому, так и иностранным языкам. Специальные речевые уроки, посвященные культуре общения, риторическому мастерству, почти не планируются и не проводятся в связи с ограниченным количеством времени, отведенного на изучение русского языка. Между тем, такие уроки должны являться базой для сопоставительного проведения аналогичных уроков по иностранным языкам, т.к. в программных документах перед учителем ставится задача формирования у младшего школьника основ «вторичной», «полилингвальной языковой личности» [Программы ОУ. Английский язык. 2—4 классы. М., 2004].

В научной литературе представлены различные аспекты коммуникативного подхода к обучению языкам (И.Л. Бим, М.В. Ляховицкий, Е.И. Пассов, Г. Лозанов, R. Allwright, A.G. Benatti, W. Littlewood, S.J. Savignon, H.G. Widdowson и др.); в психолого-педагогических и научно-методических исследованиях конца XX в. освещены проблемы развития речевых умений и навыков школьников (В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, С.И. Львова, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Сергеева, М.С. Соловейчик и др.), формирования культуры их общения (О.М. Казарцева, Т.А. Ладыженская, И.Н. Шемшурина, Н.Е. Щуркова и др.). В 2000-е гг. уделяется внимание формированию коммуникативной культуры младших школьников как в целом (О.П. Кравчук), так и аспектно: формирование этически ответственного речевого поведения младших школьников (О.П. Садилова), педагогические условия осознания младшими школьниками личностной значимости изучения иностранных языков (М.В. Щербакова), воспитание коммуникативно-ориентированной личности младшего школьника средствами иностранного языка (Л.Б. Чепцова), интенсивные методики обучения иностранному языку детей дошкольного и младшего школьного возраста (И.С. Гарамова), формирование коммуникативно-речевых умений младших школьников в процессе обучения математике (Л.В. Лобanova), их англоязычной коммуникативной компетентности (А.П. Александренко) и речемыслительной культуры на базе алгоритмов текстовых действий на материале русского и английского языков (А.Ю. Петровская), развитие у младших школьников культуры диалога (Т.Э. Эмирбекова) и др.

Однако представленные в научной литературе подходы к формированию коммуникативной культуры обучающихся имеют ряд недостатков: лингвоцентризм, недостаточное внимание к этическим аспектам общения, технологизация в ущерб творчеству, разобщенное рассмотрение лингвистической и риторической компетенций и др. Каждый подход абсолютизирует определенную частную задачу формирования коммуникативной культуры (развитие мышления, формирование риторических умений, усвоение норм речевого этикета и др.), ослабляя внимание к другим. Необходимо скоординировать все позитивное, имеющееся в разных научных подходах, в рамках интегративной педагогической концепции и спроектировать целостную систему формирования коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования — на материале всех учебных предметов, прежде всего языковых, и внеучебной работы. В связи с этим актуализируется интегративный подход, который опирается на категорию антропоцентрической лингвистики «языковая личность», что позволяет на общепедагогических основаниях интегрировать достижения современных подходов и методик обучения языкам, и рассматривает коммуникативную культуру в триаде «язык — речь (текст) — речевая деятельность (коммуникация)» с учетом риторического аспекта.

Анализ практики начальной школы показывает, что в решении задач формирования коммуникативной культуры в условиях полиязыкового образования потенциал подобного интегративного подхода практически не используется. Помимо нескоординированности преподавания русского и иностранного языков, этому препятствует ряд проблем: наличие у учителей русского и иностранных языков методических стереотипов, обусловленных господством лингвоцентризма (в ущерб антропоцентрическому подходу к языку); недооценка собственно коммуникативной практики на уроках по русскому языку, рассматриваемой как некий признак к основной — грамматико-правописной работе; сокращение часов на русский язык и исключение из учебных планов ряда школ предметов «Речь и культура общения», «Детская риторика» и подобных, которые появились в 90-е гг. и были нацелены на коммуникативную подготовку.

Наличие названных проблем не позволяет эффективно формировать коммуникативную культуру младшего школьника, о чем свидетельствуют «деградация языка и стиля, групповые и индивидуальные деформации поля межличностного общения у данной категории учащихся и более старших возрастных групп» [Садилова, 2000], которые продолжают усугубляться. Процесс стихийного приобретения разрозненных знаний и элементарных практических умений в области речевой коммуникации, наблюдаемый в массовой практике начальной школы, не позволяет получать удовлетворительные результаты в свете требований, предъявляемых к начальной ступени общего образования примерными программами по русскому и иностранным языкам, детской риторике.

Как показали результаты анализа, в научно-педагогической литературе отсутствуют работы, раскрывающие целостный, скоординированный процесс

формирования коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования. Данная проблема еще не получила достаточно полного научного решения. Проведенный анализ теории и практики коммуникативной подготовки младших школьников позволил выделить в качестве основных следующие *противоречия*: — между повышением требований к уровню коммуникативной культуры младших школьников в современных условиях и недостаточным соответствием уровня коммуникативной культуры учащихся начальной школы этим требованиям; между расширением в условиях полиязыкового образования возможностей для формирования коммуникативной культуры младшего школьника и неразработанностью теоретической модели ее формирования в данных условиях.

Указанные противоречия обусловили постановку следующей *научной проблемы*: Как строить процесс комплексного формирования коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования на интегративной основе? Ее решение связано с постановкой и решением ряда *частных проблем*: В чем выражается сущность коммуникативной культуры и каковы особенности ее содержания и структуры в младшем школьном возрасте? В чем заключается специфика формирования коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования? Каковы концептуальные положения интегративного подхода к ее формированию? Каким образом моделировать и конструировать на основе данного подхода процесс формирования коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования? Какой педагогический инструментарий будет наиболее эффективен для формирования коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования?

Объект исследования — коммуникативная подготовка младших школьников в условиях полиязыкового образования, *предмет* — процесс формирования коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования. *Цель исследования* состоит в теоретическом обосновании, разработке и апробации процесса формирования у младших школьников коммуникативной культуры в условиях полиязыкового образования.

Гипотеза исследования: формирование у младших школьников коммуникативной культуры в условиях полиязыкового образования будет более эффективным, если:

— в качестве одной из приоритетных целей полиязыкового образования избрано формирование коммуникативной культуры как интегрального личностного образования, способствующего целесообразному, воздействующему, гармонизирующему общению на русском и изучаемых иностранных языках, структурированного и конкретизированного для младшего школьного возраста;

— в условиях полиязыкового образования на уроках по языковым предметам, в учебной и внеklassной работе реализован целостный процесс

формирования коммуникативной культуры младших школьников, позволяющий реализовать потенциальные педагогические возможности образовательного пространства полиязыковой школы для формирования коммуникативной культуры;

— теоретическая модель данного процесса, раскрывающая его целевые, содержательные, технологические и организационно-управленческие характеристики, базируется на концептуальных положениях подхода, интегрирующего достижения современных методик обучения языкам, и общепедагогических принципах, конкретизированных применительно к формированию коммуникативной культуры в условиях начального полиязыкового образования;

— обеспечена скоординированность действий педагогического коллектива в области обучения русскому и иностранным языкам, учебной и внеklassной работы на концептуальной основе интегративного подхода к формированию коммуникативной культуры средствами полиязыкового образования;

— используется единый педагогический инструментарий обучения технике речи, основам речевого этикета и оратории, монологу и диалогу, развитию психологических качеств для построения взаимоотношений на материале разных языков.

В соответствии с предметом исследования, поставленной целью и гипотезой решались следующие задачи:

1) установить сущность и структуру коммуникативной культуры как интегрального личностного образования, детализировать в полиязыковом аспекте, конкретизировать применительно к младшему школьному возрасту;

2) раскрыть концептуальные основы интегративного подхода к формированию коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования;

3) разработать и экспериментально апробировать модель процесса формирования коммуникативной культуры в условиях начального полиязыкового образования, описать содержание и педагогический инструментарий ее реализации;

4) определить организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективную реализацию разработанной модели.

Методологическая основа исследования. Философский уровень методологии исследования представлен основополагающими идеями диалектического материализма и диалектической логики, положениями гносеологии как теории научного познания, концепциями единства личности и деятельности, активности субъекта личностного развития в процессе социализации в системе воспитательных и обучающих воздействий. *Общенаучный уровень методологии исследования* базируется на системном подходе, требовании единства теории и практики, признании практики критерием истинности теории, идеях целостности, преемственности, адаптивности, прогностичности, динамичности разрабатываемой педагогической системы. *Конкретно-методологический уровень исследования* представлен комплексом

ведущих положений личностного и деятельностного, культурологического и аксиологического подходов, концепциями антропоцентрической лингвистики, развивающего обучения, лингвориторического образования. *Технологический уровень* включает методику и технологию современных педагогических исследований в русле идей гуманизации и гуманитаризации образования, педагогической интеграции; положений о педагогическом проектировании, технологизации обучения; развития речи, би(поли)лингвального обучения; диагностические методики.

Теоретической основой исследования послужили базовые положения в области построения образовательного процесса (Ю.К. Бабанский, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.С. Леднев, И.Я. Лerner и др.), педагогического проектирования (В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, С.В. Воробьева, Ю.С. Тюнников и др.), педагогической интеграции (В.Г. Левин и др.); теории развития личности (Л.С. Выготский, А.В. Петровский и др.), теории деятельности (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев и др.), теоретические положения в области формирования коммуникативной культуры (А.А. Леонтьев, А.Б. Добрович, А.В. Мудрик и др.), методики развития речи учащихся (Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, В.И. Капинос, М.С. Соловейчик и др.), лингводидактики (Б.В. Беляев, И.Л. Бим, А.А. Леонтьев, Р.К. Миньяр-Белоручев, Д. Нунан, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, В.В. Сафонова, Дж. Хармер и др.); концепция непрерывного лингвориторического (ЛР) образования, разработанная в трудах Сочинской ЛР школы.

Для решения поставленных задач использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования: *теоретических* — анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, сопоставление, типологизация, обобщение, моделирование; *эмпирических* — изучение нормативных документов, учебной документации (тематических планов, учебных программ, конспектов уроков, внеклассных мероприятий); изучение опыта работы учителей и собственной практики преподавания; наблюдение, качественный и количественный анализ продуктов учебной деятельности младших школьников, педагогическая экспертиза, констатирующий и формирующий педагогический эксперимент, опросно-диагностические метод (анкетирование, тестирование, интервьюирование, беседы, наблюдение, опрос младших школьников, родителей, учителей).

Научная новизна результатов исследования: конкретизированы в аспекте полиязыкового образования применительно к младшему школьному возрасту компоненты коммуникативной культуры: *ценственно-этический* (знание и соблюдение нравственных норм взаимоотношений, правил речевого этикета, принятие ценностей целесообразных, воздействующих, гармонизирующих речевых поступков), *мотивационно-рефлексивный* (заинтересованное эмоционально-ценное отношение к полиязыковому общению, осознанное стремление стать «мастером общения» с высокой коммуникативной культурой, способность к самооценке своего речевого поведения), *когнитивный* (знания в области целесообразного, воздействующего,

гармонизирующего речевого общения в разных режимах, регистрах, формах коммуникации), *поведенческий* (лингвистические и риторические умения и навыки; положительный опыт культурного полиязыкового поведения); раскрыты концептуальные основы интегративного подхода к формированию коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования, который обеспечивает скоординированность языковой подготовки в целевом, содержательном и технологическом аспектах; на основе разработанного интегративного подхода и общедидактических принципов, конкретизированных с позиций начального полиязыкового образования, выстроена теоретическая модель, раскрывающая особенности построения целостного процесса формирования коммуникативной культуры младших школьников; определен и научно обоснован комплекс необходимых организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования.

Теоретическая значимость результатов исследования: уточнено содержание понятий «коммуникативная культура языковой личности», «коммуникативная культура младшего школьника», «модель формирования коммуникативной культуры в условиях начального полиязыкового образования»; разработана структура коммуникативной культуры младшего школьника; сформулированы концептуальные положения интегративного подхода к формированию коммуникативной культуры на начальной ступени полиязыкового образования, на основе чего разработана теоретическая модель данного процесса; выявлены педагогические возможности интеграции языковой и риторической подготовки в условиях начального полиязыкового образования как средства комплексного формирования коммуникативной культуры младшего школьника.

Практическая значимость исследования: разработана модульная программа формирования коммуникативной культуры младших школьников, включающая содержательные модули «Техника речи», «Речевой этикет», «Практика общения: монолог, диалог», «Взаимоотношения собеседников», которая может использоваться в начальной школе; представлены методические рекомендации по использованию педагогического инструментария формирования коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования; разработана методика диагностики уровня сформированности у младших школьников компонентов коммуникативной культуры в условиях полиязыкового образования; составлены алгоритмы подготовки к публичному выступлению на вводно-пропедевтическом (1 кл.) и основном (2—4 кл.) этапах начального образования; даны рекомендации по их скоординированному применению на уроках по всем предметам; разработан и введен в практику начального образования авторский факультативный курс для младших школьников «Мастер общения», позволяющий обобщить и систематизировать знания, полученные на уроках русского и иностранных языков, составлены программа и методические рекомендации по изучению данного курса.

Материалы исследования могут послужить основой для разработки спецкурсов и спецсеминаров по педагогике, методикам преподавания русского и иностранных языков в педагогических вузах, использоваться при разработке программ повышения квалификации учителей начальных классов.

Центральными для данного исследования явились следующие *концептуальные положения*:

1. Коммуникативная культура (КК) младшего школьника как интегральное личностное образование, позволяющее ребенку в процессе общения совершать речевые поступки целесообразного, воздействующего, гармонизирующего характера, базируются на совокупности лингвистических и риторических знаний, умений и навыков (начальный уровень), положительного опыта полиязыкового речевого поведения, эмоционально-ценостного отношения к культуре межличностных контактов на русском и иностранных языках и включает компоненты: ценностно-этический, мотивационно-рефлексивный, когнитивный, поведенческий.

2. Формирование коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования необходимо осуществлять на основе интегративного подхода, который обеспечивается:

— постулированием в качестве ведущей цели лингвистического образования формирования коммуникативной культуры языковой личности обучающегося как результирующей системной совокупности ее необходимых свойств и характеристик;

— организацией содержания языкового образования по приоритетным направлениям интеграции: развитие креативного потенциала ребенка в области межкультурного общения; этическая направленность коммуникативной подготовки; развитие поликультурной компетенции и толерантности в общении; сочетание формирования и самоформирования компонентов КК младшего школьника;

— риторизацией лингвистического образования путем целенаправленного развития монологической и диалогической речи детей в рамках универсального идеоречевого цикла «от мысли к слову» в процессе языковой подготовки;

— «развитием речи учащихся» как формированием лингвориторической компетенции (языковой, текстовой и коммуникативной субкомпетенций) с учетом разных режимов, регистров, стилей и типов речевой коммуникации;

— применением в качестве ведущего метода языковой подготовки младших школьников моделирования речевых событий различных типов.

3. Модель целостного процесса формирования КК младших школьников в условиях полиязыкового образования базируется на указанных положениях интегративного подхода и конкретизированных в избранном аспекте общепедагогических принципах (доступности, системности, практикоориентированности, научности, последовательности, наглядности, сознательности и активности учащихся, сочетания методов и средств обучения).

Разработанная модель определяет цели, содержание, этапы, педагогический инструментарий и особенности управления педагогическим процессом в соответствующих блоках с учетом формируемых компонентов КК, на новом уровне интеграции учебных предметов и внеклассной работы.

4. Организующим центром педагогического процесса формирования КК младших школьников в условиях полиязыкового образования выступает факультативный курс «Мастер общения», полиязыковое содержание которого систематизировано по четырем модулям: «Техника речи», «Речевой этикет», «Практика общения: монолог, диалог», «Взаимоотношения собеседников». Педагогический инструментарий, дифференцированный по данным модулям, позволяет системно формировать компоненты коммуникативной культуры на разных этапах обучения русскому и иностранным языкам, а также во внеучебной работе. Уровень сформированности компонентов коммуникативной культуры следует оценивать по ценностно-мотивационному, знаниевому, практическому, рефлексивному критериям.

5. Эффективное формирование компонентов КК младших школьников в процессе изучения нескольких языков обеспечивает соблюдение следующих организационно-педагогических условий: стимулирование желания стать мастером общения на нескольких языках, обучение самоанализу и самооценке речевых действий (*мотивационно-рефлексивный компонент КК*); направленность предметов лингвистического цикла на воспитание коммуникативных качеств языковой личности: толерантности, эмпатии, искренности, дружелюбия и др. (*ценостно-этический компонент КК*); ознакомление младших школьников с системой речеведческих понятий, коммуникативными нормами разных культур (*когнитивный компонент КК*); вооружение способами самоформирования компонентов коммуникативной культуры, алгоритмами действий; стимулирование речевого творчества детей путем создания дискурса (текстов) разных стилей, типов, жанров в различных речевых ситуациях (*поведенческий компонент КК*); координирование всех звеньев учебной и внеучебной работы учителей русского и иностранных языков в рамках модели формирования КК младших школьников (цели, содержание, инструментарий).

В 1-й главе — «*Формирование коммуникативной культуры младших школьников средствами полиязыкового образования как педагогическая проблема*» — рассмотрены и конкретизированы применительно к младшему школьному возрасту сущность и структура коммуникативной культуры языковой личности; проанализированы научные подходы к формированию коммуникативной культуры младших школьников, охарактеризован авторский интегративный подход к ее формированию в условиях полиязыкового образования, представлен анализ школьной практики в избранном аспекте.

Во 2-й главе — «*Построение процесса формирования коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования*» — представлена теоретическая модель, описаны содержание и инструментальное обеспечение процесса формирования у младших школьников коммуникативной культуры в условиях полиязыкового образования, освещены ход и результаты опытно-экспериментальной апробации модельных построений.

ГЛАВА 1. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Сущность и структура коммуникативной культуры младшего школьника в условиях полиязыкового образования

Высокий уровень коммуникативной культуры — важнейшее качество, которым должна обладать современная личность для успешной жизнедеятельности. Формирование такой культуры необходимо начинать уже в младшем школьном возрасте в связи с относительно высокой сензитивностью данного периода для формирования языковой личности и важнейшей ролью овладения основами культуры речевомыслительной деятельности в целом и коммуникативной культуры в частности для успешного обучения и воспитания на последующих образовательных ступенях.

Языковая подготовка в российской школе на уровне гимназических классов постепенно становится полиязыковой: иностранный язык изучается с первого класса и достаточно углубленно, со второго класса вводится второй иностранный язык, в рамках факультатива с 4-го класса может изучаться третий язык. Скоординированность процессов формирования языковой личности младшего школьника на уроках родного и иностранных языков является в такой ситуации насущной педагогической необходимостью.

Однако анализ практики обучения русскому и иностранным языкам в начальной школе показывает, что потенциал этих предметов недостаточно используется для формирования коммуникативной культуры. Одна из причин — сосредоточенность педагогов на лингвистической составляющей обучения языкам в ущерб риторической (так называемый «лингвоцентризм»). В решении этой проблемы значимую роль может сыграть обращение к концепции лингвориторической (ЛР) парадигмы и производной от нее концепции ЛР образования как инновационной педагогической системы [Ворожбитова, 2000, 2002 а, 2002 б]. (См. также выполненные в рамках данного направления исследования по педагогической специальности 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования: [Ермакова, Ворожбитова, 2014; Шапкина, Ворожбитова, 2014; Петровская, Ворожбитова, 2016]); работы по специальности 13.00.08 — теория и методика профессионального образования: [Даун 2007; Гармашова 2007; Тимофеев, Ворожбитова, 2014; Юрьева, Ворожбитова, 2014]. Инновационный потенциал названной концепции практически не используется в процессе формирования коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования ввиду недостаточной теоретической разработанности.

Для эффективного формирования коммуникативной культуры младшего школьника в полиязыковой среде с учетом лингвориторической парадигмы необходимо рассмотреть в ее рамках сущность коммуникативной

культуры, определить ее место в структурно-функциональной организации языковой личности, выявить особенности особенностей общения и становления коммуникативной культуры в младшем школьном возрасте.

В связи с этим *задачами данного параграфа* выступают:

- рассмотрение категории «языковая личность»;
- описание коммуникативной культуры как совокупности качеств, системообразующей характеристики языковой личности;
- выявление особенностей общения и становления коммуникативной культуры в младшем школьном возрасте;
- уточнение сущности и структуры коммуникативной культуры младшего школьника, в том числе с учетом условий полиязыкового образования.

Магистральным направлением развития отечественного языкознания в последнее десятилетие XX века стала антропоцентрическая лингвистика [см.: Богин 1984; Караполов 1987 и др.], противопоставленная лингвистике «имманентной», системно-структурной. Центральной категорией антропоцентрического языкознания выступает понятие **«языковая личность»**. Согласно М.П. Котюровой, под *языковой личностью* следует понимать личность, выраженную в языке, текстах, и через язык; это личность, которую можно реконструировать в основных чертах на основе именно языковых средств [Котюрова, 2008].

Категория «языковая личность» объективно является центральной точкой отсчета для лингводидактических и общепедагогических построений. Учеными предлагаются различные определения данной базовой категории. Одним из наиболее детализированных представляется следующее: *языковая личность* есть субъект рецептивно-аналитической, репродуктивно-конструктивной и продуктивно-творческой речемыслительной деятельности в форме дискурса разных типов, зафиксированного в текстах различной жанрово-стилевой принадлежности как семиотических результатах речемыслительного процесса [см.: Дружинина, Ворожбитова, 2014]. Под *дискурсом* понимается специфическая форма включения субъекта в этнокультурный континуум.

Оперирование категориями языковой личности и дискурса особенно актуально для языковой педагогики, для методик обучения русскому и иностранному языкам, т.к. именно в их лингвоцентризме ученые усматривают основную причину недостаточной эффективности российского языкового образования, которое по своей глубинной сущности должно быть антропоцентрическим. Данное кардинальное и пагубное несоответствие отмечают также специалисты в области обучения русскому и родному языкам в условиях национально-русского двуязычия. Сегодня вряд ли кто-то из методистов-теоретиков не согласится с тем, что действительное выполнение социального заказа в области обучения русскому языку (формирование коммуникативной компетенции, обеспечение свободного владения всеми видами речевой деятельности (см. напр., развивающие в дальнейших документах установочные положения издания: [Учебные стандарты школ России, 1998])

возможно только при постановке во главу угла теории и методики образовательного процесса категории «языковая личность». Однако действующие учебники по-прежнему базируются на концептуальной основе системоцентризма и, соответственно, «не в полной мере отвечают прагматике обучения культуре речи и общения учащихся с учетом коммуникативных и практических целей обучения, которые должны носить комплексный характер» [Оганесянц, Тахохов, 2001, с. 134]. Глубокую критику данного положения делает, в частности, Ю.Н. Караулов в монографии «Русский язык и языковая личность» (М., 1987).

В лингвистике понятие языковой личности связано с изучением языковой картины мира, которая представляет собой результат взаимодействия системы ценностей человека с его жизненными целями, мотивами поведения, установками и проявляется в текстах, создаваемых данным человеком. В полное описание языковой личности, по мнению Ю.Н. Караулова, должны быть включены: а) характеристика семантико-строевого уровня ее организации; б) реконструкция языковой модели мира — тезаурус языковой личности; в) жизненные или ситуативные доминанты, установки, мотивы, порождения и восприятия текстов [см.: Караулов, 1987 и след. издания].

Языковая личность — многоуровневое понятие. Для нее характерны противоречивость соотношения стабильных и изменчивых элементов, устойчивость мотивационных предрасположений, способность подвергаться внешним воздействиям и самовоздействию. Такая противоречивость проявляется на всех уровнях языковой личности: семантическом, когнитивном и мотивационном. Стабильная, вневременная, инвариантная часть в структуре языковой личности соотносится на семантическом уровне с общерусским языковым типом и устойчивой частью вербально-семантических ассоциаций, на лингвокогнитивном уровне — с базовой, инвариантной частью языковой картины мира, на мотивационном уровне — с устойчивыми коммуникативными потребностями и коммуникативными чертами или готовностями, информирующими о внутренних установках, целях и мотивах личности. Так называемая вневременная часть в структуре языковой личности является таковой только в масштабе самой личности, по отношению к ее временным изменениям, оказываясь продуктом достаточно длительного исторического развития. Временные, изменчивые, статистически вариативные части структуры языковой личности отражают системно-структурные данные о состоянии языка в соответствующий период, социальные и социолингвистические характеристики языковой общности, а также психологические сведения, обусловливающие те ценностно-установочные критерии, которые и создают уникальный, неповторимый эстетический и эмоционально-риторический колорит ее дискурса.

Связь и взаимодействие уровней в структуре языковой личности осуществляется на основе экстралингвистической информации: от вербально-семантического уровня легко перейти к лингвокогнитивному и реконструировать тезаурус личности. Для перехода к мотивационно-прагматическому уровню нужна дополнительная информация о социальном функционировании

языковой личности, ее сознательных ролях. Поскольку личность не только социальна, но и индивидуальна, при переходе к ее прагматическому уровню необходима психологическая (прежде всего — эмоциональная) составляющая, характеризующая ее специфику в коммуникативно-деятельностной сфере [Котюрова, 2008].

Для нашего исследования представляет интерес лингводидактическая модель языковой личности Г.И. Богина, построенная в связи с проблематикой преподавания иностранного языка. Модель представляет языковую личность в ее развитии, становлении, движении от одного уровня владения языком к другому, более высокому, и включает следующие уровни: *правильности, интериоризации, насыщенности, адекватного выбора, адекватного синтеза*. Модель представляет собой пересечение трех осей уровней языковой структуры (фонетика, грамматика, лексика), пяти охарактеризованных выше уровней владения языком и четырех видов речевой деятельности (говорения, письма, слушания и чтения). В результате она слагается из 60-и элементов, каждый из которых обозначает определенный компонент языковой личности, например, «адекватный выбор фонетического варианта для устного (публичного) выступления» или «восприятие при чтении насыщенности текста разнообразием синонимических средств (лексика) для передачи того или иного понятия» [см.: Богин 1984].

Общеизвестно, что человек — существо социальное по своей природе, его становление и развитие возможно только в коллективе, в общении с другими людьми. Поэтому **важнейшей характеристикой языковой личности является ее коммуникативная культура**, являющаяся неотъемлемой частью общей культуры личности.

Состояние культуры и ее влияние на человеческую личность рассматривались рядом мыслителей в различных аспектах: самоценность культуры, ее социальные функции — в работах М.М. Бахтина, Н.А. Бердяева, Г.Г. Гадамера, В.С. Соловьева, И. Тэна, К. Ясперса и др.; влияние культуры на личность в ее развитии — в трудах М.С. Кагана, Н.И. Киященко, В.М. Межуева, В.П. Михалева, Л.С. Сысоевой и др.); духовный потенциал личности, возвращаемый в культуре, — в работах Е.В. Бондаревской, А.Н. Леонтьева, Б.Т. Лихачева, Ю.С. Мануйлова, А.А. Мелик-Пашаева, Б.М. Неменского, В.А. Петровского, Б.П. Юсова и др. ученых

Культура и коммуникация так тесно связаны друг с другом, что антропологи и лингвисты уверены в зависимости одного от другого, другими словами, «мы общаемся определенным образом благодаря тому, что мы выросли под влиянием определенной культуры и изучили соответствующий язык, нормы и правила» [Gudykunst and Young, 2002, p. 4]. Культура влияет на восприятие, а также ценности, мнения и поведение. Люди по-разному понимают поведение говорящего из-за разницы в картине мира, диктуемой той или иной культурой [Seelye, 1993, p. 4]. Обучение иностранному языку без внимания к культуре народа-носителя данного языка становится невозможным. Каждый человек, изучающий второй язык, должен осторегаться возможной разницы в переводе и интерпретации

высказываний, которые могут пагубно повлиять на исход коммуникативного акта. При изучении культуры необходимо также уделять внимание паралингвистическим средствам, жестам, позам, а также принятому в данной культуре расстоянию между говорящими [Valverde, 2005, р. 94]. Наиболее благоприятной почвой для усвоения грамматического строя изучаемого языка необходимо погружение в его культуру, именно этот факт позволит учащимся полностью понять его структуру, а также многие другие аспекты языка [Straub, 1999, р. 2].

По мнению ряда психологов, можно говорить о коммуникативной культуре личности как о системе качеств, включающей: творческое мышление; культуру речевого действия; культуру самонастройки на общение и психоэмоциональной регуляции своего состояния; культуру жестов и пластики движений; культуру восприятия коммуникативных действий партнёра по общению; культуру эмоций. Т.е. коммуникативную культуру можно понимать как интегральное качество (характеристику) личности или систему качеств (совокупность характеристик). В данном случае термин «качество» употребляется в значении «характеристика», совокупность знаний, умений, ценностей, убеждений, идеалов, установок и т.д.

Коммуникативная культура есть важнейшая характеристика языковой личности, интегральное личностное образование, или совокупность качеств, которая носит *ведущий, системообразующий характер* по отношению к языковой личности, включая в себя остальные аспекты языковой подготовки и речевого взаимодействия данного субъекта общения как более частные. В то же время та или иная конкретная языковая личность формируется в поле коммуникативной культуры, выработанной обществом на текущий момент его развития. Данный аспект проблемы отражают такие формулировки исследователей, как, например, «становление языковой личности в коммуникативной культуре» [Ксенофонтова, 2003]. В.В. Соколова, рассматривая «модель языковой личности в аспекте коммуникативной культуры» [Соколова, 1995], дает следующее определение: «коммуникативную культуру личности следует рассматривать как компонент общей культуры личности, как сложное структурное образование ... объединяющее знания, умения, навыки, языковые, коммуникативные, этические нормы, ценности, образцы, реализация которых позволяет осуществлять эффективную коммуникацию». В данном определении употреблено понятие «языковой» по отношению к нормам, перечисляемым наряду с нормами коммуникативными, этическими и другими частными моментами, что еще раз доказывает, что коммуникативная культура выступает ведущей, системообразующей интегральной характеристикой по отношению к языковой личности в целом, определяемой как совокупность способностей и характеристик человека воспринимать и создавать тексты (дискурс) разных типов в процессе коммуникации.

Понятие коммуникативной культуры является пограничным для целого ряда гуманитарных дисциплин. В качестве наиболее актуальных для нашего исследования выступают, с одной стороны, этика, psychology,

педагогика, с другой — теория коммуникации, риторика, психолингвистика, этнолингвистика. Проведенный анализ научной литературы позволил нам заключить, что *коммуникативную культуру личности* следует рассматривать как компонент общей культуры личности, как сложное структурное образование, интегративное по своей природе, объединяющее знания, умения, навыки, языковые, коммуникативные, этические нормы, ценности, образцы, реализация которых позволяет осуществлять эффективную коммуникацию. Так, по определению А.В. Мудрика, коммуникативная культура — «система знаний, норм, ценностей и образцов поведения, принятых в обществе и умение органично, естественно и непринужденно реализовать их в деловом и эмоциональном общении» [Мудрик, 1990.].

Коммуникативная культура отражает способность личности эффективно осуществлять речевую коммуникацию. Понятие *коммуникации* — от лат. *communico*, т.е. делаю общим, связываю, общаюсь — соответствует русскому понятию *общение*. В данном значении коммуникация понимается как акт общения, связь между двумя или более индивидами, основанная на взаимопонимании; сообщение информации одним лицом другому или ряду лиц [Словарь иностранных слов, 1988, с. 240].

Для понимания феномена речевой коммуникации необходимо определиться с соотношением понятий «общение» и «деятельность». По проблеме отнесения общения к деятельности мнения ученых расходятся. Ряд исследователей положительно отвечают на этот вопрос (см., напр.: [Каган, 1988, с. 121]); другие трактуют общение не через категорию деятельности [Буева, 1978, с. 54]. По А.А. Леонтьеву, субъект деятельности есть «коллективный субъект», а общение — внутренний момент деятельности, а согласно Б.Ф. Ломову, общение как межсубъектное взаимодействие, в отличие от деятельности, имеет свою специфику [Цит. по.: Гойхман, Надеина, 1997, с. 4]. В понимании соотношения понятий «общение» и «деятельность» мы будем опираться на психолингвистический подход, основывающийся на трихотомии «язык — речь — речевая деятельность» (Ф. де Соссюр, Л.В. Щерба, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.) и рассматривающий общение как речевую деятельность. С позиций данного подхода *речевую деятельность* следует понимать как «активный, целенаправленный процесс создания и восприятия высказываний, осуществляемый с помощью языковых средств в ходе взаимодействия людей в различных ситуациях общения» [Русский язык в начальных классах... 1993, с. 225].

В научной литературе существуют различные подходы к пониманию коммуникативной культуры:

— традиционный *лингвистический подход*, согласно которому коммуникативная культура личности рассматривается как реализация ею коммуникативных качеств речи — правильности, чистоты, точности, логичности, богатства, выразительности, ясности, уместности и др.;

— *психолингвистический подход*, с позиций которого коммуникативная культура есть культура речевой деятельности — говорения и слушания,

письма и чтения — на каждой фазе их реализации (ориентировка, планирование, реализация, контроль);

— *лингвопрагматический подход*, понимающий коммуникативную культуру как гармонизирующее, эмоционально привлекательное речевое воздействие на собеседника для достижения запланированного коммуникативного эффекта;

— *риторический подход*, в соответствии с которым коммуникативная культура есть культура осуществления всех этапов риторического канона, или универсального идеоречевого цикла «от мысли к слову», — изобретения содержания (инвенция), расположения (диспозиция), выражения (элокуция), запоминания, произнесения.

Каждый из вышеназванных подходов выдвигает на первый план тот или иной аспект коммуникативной подготовки и вследствие этого имеет определенные недостатки. Лингвистический и психолингвистический подходы не охватывают этические аспекты отношений собеседников в процессе общения, не учитывают социальный контекст общения, не рассматривают коммуникацию как средство достижения прагматических целей личности, не уделяют должного внимания идеоречевому циклу «от мысли к слову». Лингвопрагматический подход рассматривает процесс общения только как средство достижения целей конкретной личности без учета целей собеседника (т.е. игнорируются нравственные аспекты взаимоотношений в процессе общения). Риторический подход в большей степени охватывает текстовую компетенцию, т.е. способность создавать тексты различных типов, видов и жанров в зависимости от целей общения. В то же время в нем, как и в других подходах, не задействована антрополингвистическая категория языковой личности, не выстроена иерархия лингвистических и риторических элементов к коммуникативной культуре личности как целом. Таким образом, в каждом из перечисленных подходов абсолютизируется либо языковая, либо риторическая составляющая коммуникативной культуры, причем в лингвистическом и психолингвистическом подходах остаются за скобками этические, нравственные аспекты общения. Все названные подходы не включают в свою концептуальную базу категорию языковой личности, ее систему и структуру и тем более не нацелены на интеграцию обучения русскому и иностранным языкам в аспекте формирования языковой личности обучающегося.

В качестве методологического ориентира в понимании коммуникативной культуры была избрана лингвориторическая парадигма, концепция лингвориторического образования, в русле которой разработан интегративный подход к формированию коммуникативной культуры в условиях полиязыкового образования, преодолевающий недостатки других проанализированных в работе подходов, в том числе развивающий и сам лингвориторический подход, что будет показано в параграфе 1.2.

Категории «язык», «речь», «речевая деятельность» дидактически пре-ломляются в трех субкомпетенциях интегральной лингвориторической (ЛР) компетенции — языковой, текстовой и коммуникативной, которые

входят в структуру ЛР компетенции в рамках двух ее составляющих: *I. Риторическая составляющая*: 1) экстравергистический уровень: «языковая личность — речевое событие» (коммуникативная деятельность); 2) маргинальный уровень: «языковая личность — текст» (текстовые действия). *II. Лингвистическая составляющая*: 3) интравергистический уровень: «языковая личность — язык» (языковые операции). К риторической сфере относятся две субкомпетенции — коммуникативная и текстовая, к лингвистической — языковая субкомпетенция, которые встроены друг в друга по принципу «тройной матрешки». Каждая из субкомпетенций представлена двумя блоками: блоком способностей и блоком знаний и умений / навыков. Слагаемыми коммуникативной компетенции, таким образом, являются коммуникативная способность и речеведческие знания, умения и навыки в области общения; слагаемыми текстовой компетенции — текстообразующая способность языковой личности и ее знания, умения и навыки в области этапов идеоречевого цикла «от мысли к слову»; слагаемыми языковой компетенции — языковая способность и соответствующие знания, умения и навыки [Ворожбитова, 2000].

Таким образом, в лингвориторической парадигме **коммуникативная культура** выступает результатом реализации высокой коммуникативной, текстовой и языковой субкомпетенции языковой личности и рассматривается как культура речевой коммуникации и как способность эффективно осуществлять различные виды речевой деятельности. С позиций данного подхода коммуникативная культура понимается:

- в узком смысле как высокий уровень владения коммуникативной субкомпетенцией и сознательное применение знаний и умений в области эффективной (целесообразной, воздействующей, гармонизирующей) коммуникации в монологическом и диалогическом режимах;
- в широком смысле коммуникативная культура отождествляется с речемыслительной культурой, т.е. высоким уровнем ЛР компетенции в целом, т.к. текстовая и языковая культуры встраиваются в реальном процессе речевого взаимодействия в коммуникативную по принципу «тройной матрешки»

Понятие коммуникативной культуры тесно связано с понятием эталона, нормы, образца. В качестве формулы «эталонной коммуникации» было принято определение риторически грамотной, «хорошей современной русской речи» в трактовке А.К. Михальской. Это речь эффективная, т.е. **«целесообразная, воздействующая, гармонизирующая»**. Соответственно, «современная риторика — это теория и мастерство эффективной (целесообразной, воздействующей, гармонизирующей) речи», она отражает «проблему обеспечения наилучшего взаимопонимания между людьми, конструктивного решения возникающих конфликтов, прежде всего, решает задачу объединения участников общения» [Михальская, 1996 а].

Теоретическим ориентиром в связи с актуальностью проблемы возрождения русской национальной культуры, в том числе коммуникативной,

Конец ознакомительного фрагмента.
Приобрести книгу можно
в интернет-магазине
«Электронный универс»
e-Univers.ru