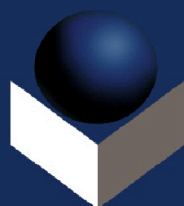


**А.Ю. Петровская
А.А. Ворожбитова**

**ФОРМИРОВАНИЕ
РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
НА БАЗЕ АЛГОРИТМОВ
ТЕКСТОВЫХ ДЕЙСТВИЙ**

Монография



ФЛИНТА

**А.Ю. ПЕТРОВСКАЯ
А.А. ВОРОЖБИТОВА**

**ФОРМИРОВАНИЕ
РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ
КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ
НА БАЗЕ АЛГОРИТМОВ
ТЕКСТОВЫХ ДЕЙСТВИЙ**

Монография

3-е издание, стереотипное

Москва
Издательство «ФЛИНТА»
2022

УДК 373.3+81
ББК 74.2+81
П30

Авторы:

канд. пед. наук, учитель гимназии «Школа бизнеса» г. Сочи
А.Ю. Петровская
д-р филол. наук, д-р пед. наук, проф.
Сочинского государственного университета *А.А. Ворожбитова*

Рецензенты:

д-р пед. наук, проф.
Армавирского государственного педагогического университета
В.А. Петьков
д-р пед. наук, проф.
Ставропольского государственного педагогического института
В.В. Колпачев

Петровская А.Ю.

П30 Формирование речемыслительной культуры младших школьников на базе алгоритмов текстовых действий : монография / А.Ю. Петровская, А.А. Ворожбитова. — 3-е изд., стер. — Москва : ФЛИНТА, 2022. — 177 с. — ISBN 978-5-9765-3291-5. — Текст : электронный.

В монографии изложены результаты проектирования на основе концепции непрерывного лингвориторического образования инновационного педагогического процесса по формированию речемыслительной культуры младших школьников на базе алгоритмов текстовых действий.

Адресуется специалистам по филологии, педагогике, психологии, студентам педагогических факультетов, учителям начальной школы, учителям-словесникам основной образовательной ступени, аспирантам.

УДК 373.3+81
ББК 74.2+81

ISBN 978-5-9765-3291-5

© Петровская А.Ю.,
Ворожбитова А.А., 2017
© Издательство «ФЛИНТА», 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1. Теоретико-методические основы формирования речемыслительной культуры на начальной образовательной ступени.....	12
1.1. Проблемы совершенствования начального филологического образования и формирования речемыслительной культуры учащихся.....	12
1.2. Лингвориторические основы междисциплинарного процесса формирования речемыслительной культуры. Билингвальный подход.....	26
1.3. Дидактический потенциал системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова в аспекте формирования речемыслительной культуры младших школьников.....	39
Глава 2. Проектная разработка процесса формирования речемыслительной культуры в начальной школе на базе алгоритмов текстовых действий	52
2.1. Моделирование процесса формирования речемыслительной культуры в начальной школе на базе алгоритмов текстовых действий.....	52
2.2. Конструирование процесса формирования готовности младших школьников к реализации алгоритмов текстовых действий на межпредметной основе	68
Глава 3. Практика формирования готовности младших школьников к реализации алгоритмов текстовых действий на межпредметной основе	85
3.1. Анализ практики обучения текстовым действиям на начальной образовательной ступени: констатирующий эксперимент.....	85
3.2. Инструментальное обеспечение, ход и результаты формирующего эксперимента	103
Заключение.....	123
Библиография	130
Приложение 1. Образцы дидактического обеспечения факультативного курса «Мастер текстов: русский – английский».....	141
Приложение 2. Лингвориторико-культурологическая образовательная программа как педагогический феномен.....	158
Приложение 3. Направления лингвориторической диагностики развития учащегося как языковой личности: стартовый уровень	160
Приложение 4. Направления комплексного анализа организации работы по развитию речи в школе	164
Приложение 5. Лингвориторика в таблицах и схемах: определения базовых понятий речеведения в их взаимосвязи (фрагмент)	168

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность представленного в монографии исследования определяется рядом факторов социокультурного, образовательного и собственно дидактического характера. Резкие социально-экономические и политические изменения, потребовавшие вхождения России в образовательное мировое пространство, обусловили новые требования к уровню развития личности, к образованию, качеству школьного обучения. Доминантой образовательного процесса признано становление личности, способной к самообучению, самовоспитанию, самообразованию в целях достижения личной эффективности и общественной пользы.

Особое внимание уделяется обновлению начального образования, которое должно в большей степени обеспечивать становление личности младшего школьника, раскрытие его индивидуальных способностей, что выражается прежде всего в улучшении качественных характеристик речемыслительной деятельности обучающихся.

Психолого-педагогическая проблема единства становления и формирования мышления и речи в онтогенезе, важность младшего школьного возраста как стадии завершения сензитивного периода в данной сфере, центральной для становления человеческой личности глубоко раскрыта в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева, Г.Я. Гальперина, Н.И. Жинкина и других ученых. Это подтверждает принципиальную важность современной педагогической организации системы начального образования, в полной мере реализующей классическое высказывание К.Д. Ушинского о русском языке как «предмете предметов», выполняющем интегрирующие функции. Иностранный язык в современных социокультурных условиях также начинает выдвигаться на первый план, претендуя на место, сопоставимое по значимости с родным языком. Повышение эффективности школьного филологического образования и скоординированность процесса формирования речемыслительной культуры на материале разных учебных дисциплин является в настоящее время одной из важнейших проблем, требующих неотложного решения.

В.С. Леднев в монографии «Научное образование» (М., 2001) подчеркивает важность таких компонентов образования, выделенных К.Д. Ушинским, как *познавательная культура* и *коммуникативная культура* учащихся [Леднев, 2001, с. 76]. В данном исследовании поставлено во главу угла их диалектическое единство, образующее новое качество, – *речемыслительная культура*. Уровнем ее сформированности в первую очередь обусловлена результативность овладения содержанием всех изучаемых дисциплин, эффективность школьного преподавания. Основы речемыслительной культуры должны явиться предметом пристального педагогического внимания именно в младшем школьном возрасте в силу сензитивности последнего и его определяющей роли для успешного учения в дальнейшем. Главными дисциплинами, на которых формируются основы речемыслительной культуры в начальной школе в виде специальных знаний, умений

и навыков и соответствующих отношений и ценностей, объективно являются русский язык, иностранный язык, литературное чтение; на остальных учебных предметах данные ЗУН должны сознательно применяться детьми к различному специальному содержанию.

Между тем, анализ научно-педагогических трудов и практики преподавания выявил многочисленные издержки школьного филологического образования, наличие целого ряда *противоречий*, основные из которых следующие:

- между необходимостью формирования основ речемыслительной культуры обучающихся как единого интегрирующего стержня овладения содержанием изучаемых предметов, что особенно важно на начальной образовательной ступени, и теоретической неразработанностью данного вопроса в научно-педагогической литературе;

- между декларированием необходимости обновления преподавания русского и иностранных языков и недостаточным вниманием к теории языковой личности, неориторике, билингвальному подходу как теоретико-концептуальной основе формирования эффективной речемыслительной деятельности;

- между общностью роли предметов «Русский язык» и «Иностранный язык» в формировании речемыслительной культуры младших школьников, взаимосвязью их содержания и нескоординированностью работы на занятиях по русскому и иностранному языкам;

- между центральной ролью текстовых действий в речемыслительной деятельности и неразработанностью понятия «алгоритмы текстовых действий», недостаточным вниманием к ним в образовательном процессе;

- между необходимостью формировать у младших школьников готовность к сознательной реализации универсальных текстовых действий на материале разных учебных предметов, в том числе в билингвальном режиме, и неразработанностью теоретических основ формирования такой готовности.

Главным противоречием теоретико-методологического характера, которым обусловлены другие как более частные, следует признать противоречие между объективной целостностью процесса формирования речемыслительной культуры младшего школьника и его нескоординированностью на уроках по разным предметам, прежде всего по русскому и иностранному языкам, вследствие недостаточной научно-педагогической разработки данной проблемы.

Результаты анализа сложившейся ситуации в области начального филологического образования, формирования основ речемыслительной культуры, научных трудов по данной проблематике, опыта работы начальной и средней школы, собственной практики преподавания, вскрытые противоречия между социальным заказом и издержками образовательного процесса, пробелами в дидактической теории, препятствующими системному характеру подготовки младших школьников в речемыслительной сфере, позволили сформулировать *проблему исследования* следующим образом: что

может служить базой формирования речемыслительной культуры младших школьников, позволяющей интегрировать содержание разных учебных предметов и тем самым обеспечить целостность данного процесса, его межпредметный характер?

Данная проблема была детализирована следующим образом.

Первая группа вопросов очерчивает круг теоретического поиска в области концептуальных предпосылок и теоретико-методологических основ моделирования педагогического процесса: Каковы главные пробелы и недостатки в формировании основ речемыслительной культуры, занимающей центральное место в филологическом образовании младших школьников в силу «сквозного» [Леднев, 2001, с. 12], междисциплинарного характера? Какие научные подходы наиболее адекватны для разработки теоретико-методологических основ начального филологического образования, соответствующего современному социокультурному заказу? Что является основой, ядром, универсальным механизмом формирования речемыслительной культуры на материале разных учебных предметов, содержание которых оформлено в виде связного текста?

Ответы на вторую группу вопросов обеспечивают разработку модели инновационного образовательного процесса: Каковы принципы проектирования процесса формирования основ речемыслительной культуры на начальной образовательной ступени? Что должно выступать целью и результатом педагогического процесса? Как следует конкретизировать необходимые проектные позиции, каковы педагогические условия достижения избранной генеральной цели?

Объект исследования – процесс начального филологического образования. *Предмет исследования* – формирование основ речемыслительной культуры младших школьников на базе системного применения универсальных алгоритмов текстовых действий (АТД) на материале разных учебных предметов.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально апробировать процесс сопряженного формирования речемыслительной культуры младших школьников на базе АТД при изучении разных учебных предметов.

Гипотеза исследования. Формирование основ речемыслительной культуры на начальной образовательной ступени будет эффективным, если:

- теоретической основой данного процесса будет выступать синтез концепций развивающего обучения, педагогического проектирования, лингвистического образования, билингвального подхода;

- проектирование данного процесса будет базироваться на обусловленных закономерностями научного поиска и формирования речемыслительной культуры специальных принципах: теоретического синтеза, межпредметной координации, центрирования речемыслительного процесса на текстовых действиях, их алгоритмизации;

- в качестве проектной основы процесса формирования речемыслительной культуры на начальной образовательной ступени будет избрана готовность

младших школьников к реализации АТД на материале разных предметов как базовая составляющая речемыслительной культуры.

Поставленная цель обусловила следующие *задачи исследования*:

1) рассмотреть проблемное поле и теоретические основы формирования речемыслительной культуры на начальной образовательной ступени;

2) сформулировать специальные принципы (концептуальные идеи, требования) проектирования процесса формирования речемыслительной культуры младших школьников на межпредметной основе;

3) обосновать центральную роль текстовых действий в речемыслительном процессе, осуществить теоретическую разработку понятия «алгоритм текстовых действий»;

4) выявить сущностные характеристики и структурные компоненты готовности младших школьников к реализации АТД на межпредметной основе в качестве базовой составляющей речемыслительной культуры, проектной основы ее формирования для начальной образовательной ступени;

5) разработать дидактическое обеспечение процесса формирования готовности младших школьников к реализации АТД на межпредметной основе, провести его опытно-экспериментальную апробацию;

6) выявить и уточнить в ходе эксперимента необходимые педагогические условия реализации спроектированного педагогического процесса.

Методологическую основу исследования составили диалектическая логика, системный подход, парадигма гуманизации и гуманитаризации образования, положения о педагогической интеграции, педагогической технологии, педагогическом проектировании; интегративные тенденции в науке – психологической, педагогической, методической, филологической.

Теоретическими основами исследования явились теория развития личности (Л.С. Выготский, В.А. Петровский и др.), теория деятельности (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев и др.), работы в области антропоцентрической лингвистики (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов и др.), психолингвистики (Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.), риторики и лингвориторики (А.А. Волков, А.К. Михальская и др.), методики преподавания русского языка и развития речи учащихся (Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, В.И. Капинос, М.С. Соловейчик и др.), лингводидактики (И.Л. Бим, В.А. Бухбиндер, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов и др.).

Центральную роль в формировании нашей концепции сыграли теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, проектирования инновационного педагогического процесса Ю.С. Тюнникова, билингвального обучения А.В. Тимофеева, интегрированные в рамках концепции непрерывного лингвориторического образования Сочинской школы.

Применение *методов исследования* носило комплексный характер.

Теоретическими методами явились: анализ научной литературы по педагогике и психологии, методикам преподавания русского и английского языков, лингвориторике, психолингвистике, школьных программ и учебных книг в области филологического образования; системный анализ проблемы,

структурно-функциональное изучение объекта, обобщение, моделирование образовательного процесса, и др. Эмпирические методы: изучение опыта учителей, наблюдение, протоколирование уроков, анкетирование, тестирование, беседы, интервью, анализ документации и продуктов учебной деятельности; педагогический эксперимент.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- разработана концепция сопряженного формирования у младших школьников основ речемыслительной культуры на базе АТД на материале разных учебных предметов;
- выявлены сущностные характеристики речемыслительной культуры личности, обосновано в качестве ее центрального компонента владение текстовыми действиями;
- разработаны концептуальные идеи, основные требования к целостному процессу формирования у младших школьников основ речемыслительной культуры на базе АТД как специальные принципы его проектирования;
- определены сущность АТД и их базовый перечень с учетом задачи сопряженного формирования у младших школьников основ речемыслительной культуры на материале разных учебных предметов;
- обоснована в качестве базовой составляющей речемыслительной культуры младшего школьника готовность к реализации АТД на межпредметной основе, разработаны ее структура и критерии сформированности;
- определены педагогические условия сопряженного формирования основ речемыслительной культуры младших школьников на базе АТД при изучении разных предметов (целевое, логико-содержательное, технологическое, организационное).

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- осуществлено теоретическое обоснование процесса формирования речемыслительной культуры младших школьников на базе АТД с учетом ряда инновационных научных подходов;
- сформулированы эксплицитные определения речемыслительной культуры, алгоритмов текстовых действий, готовности младших школьников к реализации АТД на межпредметной основе;
- конкретизировано содержание структурных компонентов модели процесса формирования готовности младших школьников к реализации АТД на межпредметной основе как базовой составляющей речемыслительной культуры в начальной школе.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использовать полученные результаты для совершенствования процесса формирования основ речемыслительной культуры обучающихся начальной и средней школы. Разработан комплекс алгоритмических последовательностей текстовых действий разных типов как необходимый минимум, обязательный для повседневной реализации обучающимися в рецептивно-аналитическом, репродуктивно-конструктивном и продуктивно-

творческом регистрах речемыслительной деятельности на материале разных учебных предметов. Созданы и апробированы программа и дидактические материалы факультативного курса «Мастер текстов: русский – английский», позволяющего формировать у младших школьников готовность к реализации текстовых действий в билингвальном режиме.

Материалы монографии могут послужить основой для спецкурсов и спецсеминаров по педагогике, методике преподавания языков в педвузах, использоваться на ФПК учителей начальных классов, учителей русского языка и литературы, иностранных языков.

Во главу угла исследования легли следующие *концептуальные положения*:

1. Формирование основ речемыслительной культуры является актуальной задачей начального образования и базируется на теоретическом синтезе ряда научных концепций, обеспечивающих проектирование данного процесса. Принцип развивающего обучения в аспекте формирования основ речемыслительной культуры выступает как развитие языковой личности младшего школьника. Междисциплинарный характер речемыслительной культуры требует сопряженного формирования лингвориторической компетенции обучающегося на материале разных учебных предметов. Проектирование целостного педагогического процесса обеспечивает овладение младшим школьником универсальными алгоритмами текстовых действий для сознательного (само)формирования основ речемыслительной культуры при изучении разных дисциплин.

2. *Речемыслительная культура личности* есть отрефлексированная в опыте эмоционально-ценностного отношения система знаний, умений и навыков, позволяющая в научно обоснованной последовательности мыслительных шагов воспринимать, репродуцировать и создавать устные курсы и письменные тексты разного предметного содержания, разных стилей, типов и жанров речи с учетом речевой ситуации, в том числе на иностранном языке.

3. Модель процесса сопряженного формирования основ речемыслительной культуры младших школьников на базе АТД основывается на следующих *специальных принципах проектирования*:

- 1) теоретического синтеза;
- 2) межпредметной координации образовательного процесса на лингвориторической основе;
- 3) центрирования речемыслительного процесса на текстовых действиях разных типов;
- 4) алгоритмизации текстовых действий как единой речедеятельностной основы учения.

4. Текстовые действия, будучи связующим звеном между языковыми операциями и коммуникативной деятельностью, играют центральную роль в речемыслительном процессе; соответственно, базовым компонентом речемыслительной культуры является владение алгоритмами текстовых действий.

Алгоритмы текстовых действий (АТД) есть обусловленные закономерностями речемыслительного процесса регламентированные последовательности

учебных шагов, обеспечивающие сознательное и качественное восприятие, воспроизведение и продуцирование связных текстов с заданными характеристиками.

По форме подачи АТД представляют собой конкретные инструкции, которые в проекции обучающегося являются алгоритмами его самоуправления своей речемыслительной деятельностью на базе ориентировочной основы, состава и последовательности действий с текстовым материалом изучаемых предметов («Русский язык», «Английский язык», «Литературное чтение», «Окружающий мир» и др.).

5. Базовой составляющей речемыслительной культуры учащихся начальной образовательной ступени и проектной основой процесса ее формирования является *готовность младших школьников к реализации алгоритмов текстовых действий на межпредметной основе*, в том числе в билингвальном режиме. Данная готовность выступает как структурное новообразование языковой личности, формирующееся в единстве ее вербально-семантического, лингвокогнитивного и мотивационного уровней в режиме билингвальности, обеспечивающем взаимосвязь личностных подсистем в области родного и иностранного языков.

Формируемая готовность включает мотивационно-волевой, информационный, операциональный, билингвальный компоненты; критериями ее сформированности являются рефлексивный, теоретический, практический, билингвальный.

6. *Педагогическими условиями* формирования у младших школьников основ речемыслительной культуры на базе АТД выступают:

1) культивирование сознательного стремления младшего школьника стать «мастером текстов» на материале разных учебных предметов (целевое условие);

2) овладение базовыми знаниями и умениями в области текста, имеющими универсальный характер по отношению к конкретному языку, предметному содержанию высказывания, этапу обучения (логикосодержательное условие);

3) вовлечение младших школьников в процесс составления АТД и их применения для (само)формирования основ речемыслительной культуры на материале разных учебных предметов (технологическое условие);

4) поощрение регулярного самоанализа и организация коллективного анализа результативности текстовых действий на материале разных учебных предметов, в том числе в игровом и соревновательном аспектах (организационное условие).

Данные условия детерминируют отбор содержания и педагогического инструментария образовательного процесса.

Монография включает введение, три главы, заключение, библиографию и приложения.

В первой главе осуществлена предпроектная спецификация инновационного педагогического процесса на основе анализа научно-педагогической литературы, теории и практики школьного филологического образования.

Охарактеризованы концепции лингвориторического образования, билингвального обучения, научно-педагогические основы системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова в плане возможностей их теоретического синтеза с целью формирования основ речемыслительной культуры у младших школьников. Рассмотрены сущностные признаки и сформулировано определение речемыслительной культуры личности.

Во второй главе сформулированы концептуальные идеи проектирования педагогического процесса; обоснованы центральная роль и инвариантный характер текстовых действий в речемыслительной деятельности, предложено определение АТД; выявлены сущностные характеристики, структурные компоненты и критерии сформированности готовности младших школьников к реализации АТД на межпредметной основе; представлено логикосодержательное, инструментально-технологическое, организационно-управленческое обеспечение процесса формирования данного вида готовности, охарактеризованы необходимые педагогические условия.

В третьей главе рассмотрены ход и результаты констатирующего и формирующего экспериментов.

В приложениях приведены образцы материалов дидактического обеспечения опытно-экспериментальной работы, а также основы концепции ЛР образования, представленные в таблицах и схемах.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ НА НАЧАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТУПЕНИ

Логика педагогического проектирования в концепции Ю.С. Тюнникова включает два основных этапа – *предпроектную спецификацию и моделирование* инновационного педагогического процесса (ИП) [Тюнников, 2000]. Результаты осуществления данных этапов представлены соответственно в первой и второй главах монографии.

На этапе *предпроектной спецификации* выполняются процедуры, связанные с предварительным (предпроектным) выделением и описанием ИП:

- *определение социокультурной ориентации ИП*, которая является отправной точкой для постановки главной цели ИП, осмысления его содержания и принципов организации и связана с выбором социально-культурных приоритетов ИП, установлением его социальных, экономических, культурных и иных взаимосвязей со средой;

- *спецификация проблем ИП*, предполагающая оценку и прогнозирование состояния ИП: сбор и обобщение информации о ИП, определение актуальных и потенциальных проблем его функционирования и развития;

- *концептуализация ИП* как определение исходных теоретических идей построения ИП путем осмысления сущностных сторон и социально-педагогических функций ИП с позиции современной педагогической теории и достижений педагогической практики.

Результаты предпроектного анализа (сущностного, функционального и содержательного) служат основой для рассмотрения данного ИП уже в качестве объекта педагогического проектирования. Концепция ИП формируется в ходе всего проектирования и организации ИП, при этом уже с первых шагов важно сформировать общее его понимание в виде определенных концептов (идей, положений, постулатов).

1.1. Проблемы совершенствования начального филологического образования и формирования речемыслительной культуры учащихся

В рамках предпроектной спецификации проектируемого педагогического процесса, *определения социокультурной ориентации и спецификации его проблематики* в данном параграфе анализируются современные научно-педагогические труды в области начального филологического образования, сложившаяся практика обучения, воспитания и развития младшего школьника как языковой личности – с целью выявления и систематизации проблем формирования основ речемыслительной культуры.

Под языковой личностью в науке понимается совокупность способностей и характеристик человека по восприятию и созданию разных видов текстов [Караулов, 1987]. Важно подчеркнуть, что, как пишет З.Н. Никитенко, «общим для всех учебных предметов начальной школы является

направленность на развитие языковой личности, что объясняется статусом речевого развития личности как основы любого образования» [Программы... Английский язык. 2–4 классы, 2005, с. 4]. (Теория языковой личности будет специально рассмотрена в параграфе 1.2).

Резкое снижение качества образования в постсоветской России [Управление качеством образования, 2000, с. 13–14] проявилось *прежде всего в неудовлетворительном состоянии речемыслительной культуры* российского общества. «В условиях политических потрясений именно русский язык может и должен стать важнейшим фактором обеспечения социальной стабильности. Острые вопросы «языкового существования нации», проблемы формирования речевой культуры, риторической подготовки в школе и вузе активно обсуждаются в педагогической прессе и сборниках материалов научных конференций на всех уровнях – от философского, политического, психологического, общепедагогического до собственно методического» [Ворожбитова, 2002 а, с. 30].

В процитированной выше монографии «Лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система (принципы проектирования и опыт реализации)» с учетом сущностных характеристик понятия «образование» проанализировано общее положение дел в этой области на данный момент, в том числе противоречие между социальным заказом и результативностью образования в области формирования речемыслительной культуры и непосредственно обучения русскому (родному) языку. Обучение русскому языку и речи выступает *ведущим средством формирования речемыслительной культуры подрастающих поколений*, между тем, его низкой эффективности посвящено большое количество публикаций не только в специализированных изданиях, но и в широкой прессе. Критика звучит со стороны как потребителей образовательного продукта – родителей, равнодушных граждан, так и самих учителей, вузовских работников, авторов учебников и др., причем «десятилетиями безрезультатно обсуждаются одни и те же вопросы» [Там же, с. 26].

По-прежнему актуален тезис о том, что «в серьезных проблемах школьного и вузовского обучения русскому языку концентрированно и наглядно отразились и инновационная устремленность системы российского образования, и его болевые точки: неадекватность социокультурным реалиям, преимущественно репродуктивный характер обучения, предметная изолированность, дробность и нефункциональность приобретаемых знаний, умений и навыков в рамках жизнедеятельности индивида, стихийный характер воспитания и развития личности в процессе обучения и др.» [Там же, с. 30]. Недостаточная успешность методических поисков в области преподавания русского языка обусловлена их частным, косметическим характером «под эгидой лингвоцентризма» [Волков, 1996, с. 117], в то время как **объективно необходима «риторизация» языкового и – шире – филологического образования.**

Столь же активно на протяжении десятилетий анализируются и обсуждаются специалистами и общественностью широко известные издержки

массовой практики преподавания в школе литературы, на начальной ступени – предмета «Литературное чтение» (О.В. Кубасова и др.). В частности, в исследовании С.А. Шапкиной подробно рассматриваются противоречия между социальным заказом и издержками практики преподавания литературы в школе, прежде всего в начальных классах, а также пробелами в дидактической теории, препятствующими системному характеру филологического образования и воспитания русской (русскоязычной) языковой личности. Объективными негативными факторами являются также широкое распространение телевидения и видеопродукции, компьютерных игр, общения через Интернет и других суррогатов культуры, которые заполняют свободное время детей, подростков, молодых людей и вытесняют книгу из жизненного пространства современного человека [см. подробнее: Шапкина, 2004, с. 3–6].

Для нашей исследовательской концепции важно подчеркнуть, что в плане повышения качества начального литературного образования ученые возлагают надежды **на риторическую функцию детской литературы**, когда ребенок, читая, невольно оказывается в роли соавтора писателя и «на пути от прочитанного произведения к собственному сочинению проделывается колоссальная невидимая работа» [Минералова, 2002, с. 25. Выделено нами. – Авт.].

Третьим предметом филологического цикла, изучаемым в начальной школе, является иностранный язык. Как показали результаты анализа характеристик российского социокультурно-образовательного пространства, за последнее десятилетие произошли значительные изменения в отношении к данному предмету в отечественной школе: подчеркивается огромный потенциал иностранного языка как учебного предмета, его важная роль в решении задач образования и воспитания личности; в современных программных документах в число приоритетных учебных дисциплин включен английский язык (см., напр.: [Программы... Английский язык. 2–4 классы, 2005]). В рамках теоретического анализа проблемы формирования речемыслительной культуры в билингвальном аспекте был рассмотрен целый ряд педагогических работ, посвященных анализу теории, методики и практики преподавания иностранных языков в российском образовании, различным аспектам формирования языковой личности учащихся школы, прежде всего начальных классов, средствами иностранного языка.

Ученые обсуждают многочисленные недостатки и издержки в области лингводидактики. Согласно А.А. Леонтьеву, «система обучения иностранным языкам в России оказалась не готовой к новым задачам, вставшим перед ней» по следующим причинам: 1) в основе методики обучения иностранному языку лежат научные концепции двадцати-тридцатилетней давности, нуждающиеся в пересмотре; 2) традиционная школа – унифицированная, догматическая, авторитарная, односторонне ориентированная на овладение ЗУНами, в русле «педагогики сотрудничества» постепенно трансформируется в школу нового типа, адаптивную, вариативную, развивающую личность ученика; 3) разработан целый ряд психологических

теорий и концепций, имеющих отношение к процессу овладения учащимися иностранным языком, которые должны быть синтезированы в единую систему, способную привести к фундаментальному пересмотру самих основ методики преподавания языков; 4) информационная революция обусловила появление глобальных компьютерных систем; 5) оказались вне поля внимания научные проблемы, важные для принципиального обновления методики преподавания языков (проблемы интегрированного обучения различным предметам языкового цикла; оптимального темпа обучения; закономерностей и механизмов забывания усвоенного языка и взаимосвязанная с ней проблема опоры на искусственно создаваемую языковую среду; управления динамикой мотивов при обучении иностранным языкам) [Леонтьев, 1998].

Как видим, все названные ученым причины в основном концептуального плана: необходим новый теоретико-методологический подход к обучению иностранному языку – из более высокой точки отсчета и с интегрирующих позиций. Для концепции нашего исследования принципиально важны положения А.А. Леонтьева о необходимости методологического обновления лингводидактики в русле развития личности обучающегося, интегрированного обучения различным предметам языкового (добавим – не только языкового) цикла и управления динамикой мотивов при обучении иностранным языкам. В то же время необходимо отметить, что ученый, к сожалению, не упоминает антропоцентрическую лингвистику и неориторику как теоретико-концептуальную основу обучения эффективной речемыслительной деятельности.

В ходе исследования проанализированы цели и задачи обучения иностранным языкам в современной системе филологического образования с позиций социального заказа на становление личности обучающегося как субъекта успешной межкультурной коммуникации, рассмотрены опыт, достижения и проблемы раннего обучения иностранным языкам, осуществлен аналитический обзор диссертационных исследований в области преподавания иностранного (прежде всего английского) языка в начальной школе. В них охарактеризованы определенные успехи и многочисленные издержки традиционной практики обучения младших школьников иностранному языку, а также продуктивные инновации, разработанные и апробированные исследователями.

В научно-педагогической литературе в различных аспектах акцентируется тот факт, что кардинальные изменения последних десятилетий в развитии российского общества и общественного сознания, развитие культурных и экономических связей глобального характера предъявляют новые требования к владению иностранными языками (а значит – к уровню речемыслительной культуры языковой личности в билингвальном аспекте. – Авт.). «Повседневная реальность последних лет свидетельствует о возросшем статусе иностранного языка в российском обществе. Язык и языковое образование становятся инструментом успешной жизнедеятельности человека и значимым средством, формирующим сознание личности и ее способности

входить в открытое информационное пространство» [Программы... Английский язык, 2005, с. 3]. Соответственно, Базовый учебный план предусматривает введение иностранного языка в 1 классе, что позволяет говорить о начале массового внедрения иноязычного образования в начальной школе.

Отметим, что существует некоторая сложность с учебными пособиями, разработанными для 1 класса в условиях начальной школы с углубленным изучением иностранного языка. В большинстве средних школ обучение ведется на базе учебников Е.И. Негневицкой, М.З. Биболетовой, Г.Н. Доле; обучение первоклассников зачастую происходит на основе переработки учителями учебника английского языка для 5 класса авторов А.П. Старкова, Р.Р. Диксона, М.Д. Рыбакова и учебника для 2 класса школ с углубленным изучением английского языка авторов И.Н. Верещагиной, Т.А. Притыкиной.

Действительно, возраст от рождения до 9 лет считается наиболее благоприятным для усвоения языков (Ш.А. Амонашвили); после данного периода механизмы речи становятся менее гибкими и не могут так легко приспособляться к новым условиям. Быстрота и прочность запоминания иноязычного материала в детском возрасте объясняется как преобладанием механизмов долговременной памяти, так и наличием своего рода «языкового импринтинга» (до 8 лет): непроизвольное механическое запоминания языка с первого предъявления при условии наличия необходимой мотивации, стимула. Важно подчеркнуть, что Л.С. Выготский доказал **благоприятное влияние изучения второго языка на развитие родной речи**, что отмечали также Л.В. Щерба, Я.С. Гогебашвили, Н.В. Имедадзе и др. ученые.

В то же время в научно-педагогической литературе констатируется, что результаты обучения иностранному языку в современной начальной школе нельзя считать удовлетворительными. Разрыв между интеллектуальными возможностями детей, их интересами и теми знаниями, которые они действительно могут использовать для выражения своих мыслей на иностранном языке, постепенно разрушает мотивацию, которая поддерживалась вначале новизной предмета, стремлением, готовностью и желанием общаться на изучаемом языке. К сожалению, используемые в начальной школе подходы не обеспечивают младших школьников должным уровнем подготовки в речемыслительной сфере при обучении как русскому, так и иностранным языкам.

Актуальность и острота проблемы реального повышения качества преподавания иностранных языков на начальной образовательной ступени определяется целым рядом факторов: возросшими требованиями к качеству учебно-воспитательного процесса по иностранному языку; стремлением использовать возможности возраста, наиболее благоприятного для овладения иноязычной речью; неразработанностью вопросов, связанных с определением цели раннего обучения, его содержания и приемов, способов методической организации речевого и языкового материала; отсутствием

широкого выбора альтернативных методических пособий по обучению английскому языку детей младшего школьного возраста [Гарамова, 1998].

Как отмечает И.В. Барынкина в исследовании, посвященном педагогическим условиям развития способностей школьников к изучению иностранных языков на начальном этапе обучения, расширение международных контактов и сотрудничество на всех уровнях, политика интеграции России в мировое сообщество, вхождение России в общеевропейское образовательное пространство ставят перед школой задачу организации школьного образования такого уровня, при котором учащиеся будут способны участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в иноязычно-речевой деятельности. Поэтому существующее и действующее до настоящего времени в массовых школах преподавание иностранного языка, которое опирается на традиционную методику обучения, не успевает за реалиями дня сегодняшнего (Подчеркнуто нами. – Авт.). И хотя были предприняты определенные попытки усовершенствовать традиционную методику, ее цели и задачи уже не могут способствовать повышению эффективности обучения иностранным языкам.

Недостатки традиционного преподавания, по мнению автора, общепризнанны, и основная сущность их заключается в том, что процесс обучения сводится к передаче готовых знаний учащимся. К особо значимым недостаткам обучения иностранным языкам И.В. Барынкина относит следующие: 1) усредненный общий темп изучения материала; 2) единый усредненный объем знаний, усваиваемых учащимися; 3) большой удельный вес знаний, получаемых в готовом виде через учителя без опоры на самостоятельную работу по их приобретению; 4) почти полное незнание учителем, усваиваются ли учащимися сообщаемые знания; 5) преобладание нагрузки на память учащихся, так как надо по памяти воспроизводить учебный материал (у кого лучше память, тот успешнее воспроизводит, однако в реальной коммуникативной деятельности точного по памяти воспроизведения не требуется, отсюда разрыв между требованиями в процессе обучения и реальным актом коммуникации); 6) изучение языка сводится к изучению языка как системы (таким образом, недостаточным является лингвистическое образование, оно должно стать лингвориторическим. – Авт.); 7) превалирует роль упражнений на всех этапах овладения языком; 8) опора при обучении ориентирована на родной язык; 9) принцип коммуникативности является конечной целью.

Однако главным недостатком традиционного обучения является недоучет и даже полное игнорирование индивидуально-психологических особенностей школьников, а также типов овладения иностранным языком [Барынкина, 1999, с. 42–43].

П.Ю. Горляков основными недостатками обучения иностранному языку в начальной школе считает следующие: декларирование целей и задач при их неполной реализации в материалах учебно-методического комплекса (УМК); низкая лингвистическая обеспеченность учебного материала речевыми единицами (недостаточное использование речевых клише, эллипсиса,

междометий при формировании коммуникативных умений); существующий разрыв между психофизиологическими, интеллектуальными возможностями первоклассника, его интересами, потребностями и теми формами работы, тем содержанием учебного материала, которые ему предлагаются на уроке [Горляков, 2000].

Как пишет И.В. Барынкина, обнаруживается противоречие между целью обучения, направленной на развитие иноязычных способностей и отсутствием методики, которая способствовала бы комплексному развитию таких способностей. Предметом исследования ученого является создание педагогических условий, направленных на развитие иноязычных способностей на начальном этапе обучения иностранному языку, цель – разработка системы дидактических средств, направленных на комплексное развитие обоих типов иноязычных способностей школьников на начальном этапе обучения иностранным языкам. В то же время И.В. Барынкина считает, что, несмотря на многочисленные недостатки, не стоит ни критиковать саму методику (традиционную. – Авт.), ни отвергать ее положений и идей. Необходимо лишь отметить недостатки, заменить в методике то, что стало устаревшим, не соответствующим новым целям и задачам, стоящим перед предметом «Иностранный язык», а также привнести в преподавание по традиционной методике все новое, лучшее, что появилось за последние годы в других методиках [Барынкина, 1999, с. 43–44]. Однако закономерно возникает вопрос: не нужно ли принципиально изменить сам методологический ракурс проектирования и реализации образовательного процесса в языковой сфере – с позиций сопряженного формирования в начальной школе основ речемыслительной культуры?

Различные подходы к модернизации процесса начального обучения иностранным языкам изложены в диссертационных исследованиях ряда авторов. Исследование вопросов, касающихся обучения детей младшего школьного возраста интересующему нас английскому языку ведется многими педагогами и методистами и затрагивает различные аспекты данной проблемы: обучение грамматической стороне речи на английском языке учащихся 1–3 классов общеобразовательной школы (М.З. Биболетова); вопросы, связанные с обучением основам инициативного высказывания (Н.В. Добрынина); развитие самостоятельной деятельности младших школьников при формировании иноязычной речи (Н.В. Белоцерковская), обучение общению на сюжетно-ситуативной основе (Н.В. Рыбакова) и др. Изучались возможности использования учебно-коммуникативных игр при обучении устной английской речи в 1 классе школ с углубленным изучением иностранных языков (М.Э. Сухолуцкая), возможности использования английской сказки (С.В. Снегова) и т.д. Однако, как показали результаты анализа, отсутствуют специальные работы, посвященные обучению эффективным текстовым действиям на иностранном языке, не учтен дидактический потенциал антропоцентрической лингвистики, риторики и неориторики. Между тем, составляющие классического риторического канона, или этапы универсального идеоречевого цикла «от мысли к слову»: инвенция (изобрете-

ние), диспозиция (расположение), элокуция (языковое выражение) – представляют собой базовый механизм создания и восприятия связного высказывания [см.: Неориторика, 1987; Львов, 1995; Михальская, 1996 и др.], а жизнь человека представляет собой прежде всего совокупность текстов (Ю.В. Рождественский), которые он воспринимает или создает в качестве языковой личности (Ю.Н. Караулов).

Как уже отмечалось, особенности функционирования психических процессов и развития речи детей дошкольного и младшего школьного возраста обуславливают возможность раннего обучения иностранному языку. В центре внимания педагогов и методистов находятся *прежде всего идеи коммуникативно-мотивированного обучения* младших школьников. Так, например, Н.В. Рыбаковой проведено исследование по научно-теоретическому обоснованию и практической разработке методики обучения детей 6–7 лет (первоклассников) общению на английском языке *на сюжетно-ситуативной основе*. Автор указывает, что цель обучения иностранному языку детей 6–7 лет должна заключаться в формировании навыков межличностного общения на изучаемом языке и определять содержание обучения и выбор приемов работы с детьми данного возраста. При этом содержание раннего обучения иностранному языку должно включать языковой и речевой материал, обеспечивающий потребности общения детей 6–7 лет [Рыбакова, 1995].

Л.Б. Чепцова в работе «Воспитание коммуникативно-ориентированной личности младшего школьника средствами иностранного языка» (М., 1997) рассматривает содержание и методы системы педагогического воздействия на *воспитание коммуникативно-ориентированной личности младшего школьника*. Ею предпринят анализ существующих подходов к организации воспитания на начальном этапе обучения, рассмотрены роль и место иностранного языка как средства воспитания и развития личности младшего школьника в системе предметов начального цикла, проанализированы методы педагогического воздействия на воспитание коммуникативно-ориентированной личности младшего школьника. Практическая реализация данного подхода предлагается автором в таких научно-педагогических аспектах, как особенности культуры межличностного иноязычного общения на начальном этапе обучения, пути и средства формирования готовности младших школьников к участию в межкультурной коммуникации, на основе которых ею проводилось опытное обучение и воспитание у младших школьников готовности к межкультурному общению. Результаты исследования Л.Б. Чепцовой показали, что основу такого общения составляют в первую очередь коммуникативные умения.

М.И. Сейдалов в интересной диссертации «Полисенсорный аспект развития личности младшего школьника при формировании иноязычной речевой деятельности» (Якутск, 2000) рассматривает педагогические основы проблемы *развития полисенсорных возможностей потенциала личности младшего школьника*. Личность младшего школьника представлена ученым как синтез собственных качеств индивида и интериоризированных

субъектно-интенциональных качеств других индивидов в процессе познания. При этом иноязычная речевая деятельность выступает основой развития личности младшего школьника посредством внутренней полисенсорной программы. Именно внутренняя полисенсорная программа квалифицируется автором в качестве средства приобщения к иноязычной культуре и становления моральных качеств ребенка.

В качестве одного из возможных путей преодоления названных ранее недостатков обучения иностранным языкам в центре внимания ученых находится **интенсивные методы обучения**, к которым относят системы Г. Лозанова, Г.А. Китайгородской, Л.Ш. Гегечкори, И.Ю. Шехтера, В.В. Перусинского и др. Проблему интенсификации обучения также затрагивал целый ряд отечественных и зарубежных методистов (Н.В. Елухина, М.Л. Дворжецкая, В.А. Бухбиндер, Л.Г. Денисова, Е.А. Маслыко, Г. Матеева, И.С. Гарамова С.П. Хижняк, J. Asher, C. Jattegno, E.W. Stevick и др.) [см. подробнее: Гарамова, 1998; Барынкина, 1999 и др.]. В частности, применение разнообразных способов организации обучения младших школьников, основанных на принципах *метода активизации возможностей личности и коллектива* в разработке Г.А. Китайгородской [Китайгородская, 1986; 1992], учитывающих их возрастные особенности, представляет собой фактор, который положительно влияет на интенсивность учебного процесса, то есть на более глубокое и прочное овладение достаточно большим объемом учебного материала.

И.В. Барынкина характеризует интенсив – в связи с проблемой развития способностей к иностранному языку младших школьников – следующим образом: «Цель интенсивного обучения – в минимальный срок достичь усвоения максимального объема учебного материала. Исходя из цели интенсивного обучения выделены два основных характеризующих его фактора:

1. Минимально необходимый срок обучения для достижения цели (будущая речевая деятельность) при максимально необходимом для этой цели объеме учебного материала и соответствующей его организации.

2. Максимальное использование всех резервов личности обучаемого, которое достигается в условиях особого взаимодействия в учебной группе.

Содержание интенсивной методики – овладение комплексом навыков и умений, достаточных и необходимых для эффективного осуществления деятельности в конкретной области, а также овладения языковым материалом, обеспечивающим формирование, развитие и использование этих умений и навыков. Интенсивное обучение выступает не только в обучающей функции, но и в воспитывающей, органическое единство этих двух функций достигается на разных уровнях, вплоть до конкретных методических приемов. В рамках этой методики разработаны принципы отбора и организации речевого и языкового материала, из которых ведущими являются ситуативно-тематический, деятельностный и личностно-ролевой [Барынкина, 1999, с. 51–52].

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru