

ведра» переводится как «*It rains cats and dogs*», но если перевести это словосочетание дословно, то получится «Дождь льёт кошками и собаками». Или: «Быть на седьмом небе» переводится «*To tread on air*», хотя дословный перевод: «Ходить по воздуху».

Очевидными плюсами лингвокультурологического подхода в преподавании английского языка в начальной школе является:

- ✓ расширение культурного кругозора учащихся;
- ✓ знакомство с традициями, обычаями и этикетом страны изучаемого языка;
- ✓ воспитание толерантности и уважения других наций;
- ✓ формирование навыка вести диалог;
- ✓ возможность показать взаимосвязь между историей, культурой и характером страны;
- ✓ возможность мотивировать учащихся к обучению.

Однако, по нашему мнению, имеются и некоторые недостатки данного подхода. Во-первых, не всегда существует возможность преподавать материал в культурологическом контексте; во-вторых, преподаватель должен иметь очень хорошую культурологическую теоретическую базу; в-третьих, необходима тщательная подготовка к каждому занятию, требующая больших затрат времени.

© Бахарева Е.А., 2013

Болдырева Л.И.
Санкт-Петербург,

Институт специальной педагогики и психологии
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОВЛАДЕНИЯ РУССКИМ (НЕРОДНЫМ)
ЯЗЫКОМ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Резкое увеличение миграционного потока, необходимость обучения в одном классе наряду с носителями русского языка учеников, не только не владеющих русским языком, но и тех, чьи родные языки относятся к различным языковым группам, – эти обстоятельства с особой остротой ставят методические проблемы обучения неродному русскому языку в условиях вынужденного билингвизма.

Быстрота овладения речью, присущая детям, внешняя легкость их обращения со сложными и тонкими явлениями языка послужили основой разработки методик обучения неродному языку, «повторяющих» процесс овладения ребенком родным языком и речью. Так появились широко известные «метод гувернантки», «прямой метод», «метод погружения» и другие так называемые «естественные», «натуральные» методы, которые в нынешних условиях вынужденного билингвизма становятся нередко ведущими в школьном обучении русскому языку с «полиязычным» составом учеников.

Отличительная черта упомянутых методов – стремление придать самому процессу обучения сходство с условиями освоения неродного языка в обстоятельствах, приближенных к условиям овладения родным языком и речью. В основе «естественных методик» лежит прагматическая цель: как можно быстрее добиться овладения учениками речью на неродном языке, используя уже имеющиеся у них языковые наблюдения, а также речевой опыт детского периода.

Основным приемом «натуральных методов» является, прежде всего, живая разговорная речь, что неизбежно влечет за собой стихийное освоение грамматики неродного (русского) языка.

Положительная сторона «естественных методик» – стремление построить весь учебный процесс наиболее экономным во времени прямым путем, без каких-либо отступлений: от непосредственного показа предмета, действия – к его называнию, соединяя процесс познания с его речевым выражением.

«Натуральные методы» также учитывают возрастные психологические особенности детей – преобладание конкретного мышления над абстрактным: маленький ученик одновременно видит предмет, слышит и произносит его название. Внимание ребенка не раздваивается, оно все сосредоточено на усваиваемых русских словах и выражениях. Применение наглядности в обучении – основная положительная черта «натуральных методов».

Эти методы вызывают активность детей, поскольку исходят от живой разговорной речи, от окружающей реальной обстановки и учитывают желание ребенка поскорее заговорить по-русски. Русские слова и выражения усваиваются детьми в связной речи в предложении, поэтому приобретенные практические навыки сразу же становятся пригодными для общения на изучаемом языке.

Но обозначенные методы предполагают механическое запоминание представленных образцов и подражание им, неродной язык усваивается без достаточной сознательности. И дети, неосознанно освоив те или иные языковые элементы, быстро их забывают, особенно при отсутствии постоянного включения их в собственную речь.

Ведущим приемом реализации «натуральных методов» является имитация, которая предполагает подражательное воспроизведение только что услышанных или увиденных (в случае

овладения письменной формой речи) единиц языка и фрагментов речи. Участие сознания в имитации незначительно, но даже при минимальном участии сознания выполнение имитационных заданий принципиально отличается от имитации в первые годы жизни ребенка. По наблюдениям психологов, последняя находится еще в рамках первой сигнальной системы, а по мере развития ребенка имитация переходит в сферу второй сигнальной системы (Выготский 2002). При последовательном билингвизме, который имеет место в системе школьного обучения, имитация «накладывается» на уже более или менее сформированную систему родного языка и вызывает неизбежную интерференцию, поскольку ребенок, условно говоря, создает «свой язык» или даже несколько моделей языка, которые он по мере своего языкового и речевого развития модифицирует, иногда удачно, а иногда и не совсем.

«Естественные методы» предполагают обучение ребенка второму, неродному языку именно в тот период, когда им уже освоен родной язык. И хотя в устной внешней речи факт владения родным языком игнорируется (учитель не знает родного языка ребенка или особенности родного языка невозможно учесть в процессе обучения, поскольку ученики являются носителями различных языков), но «думать» ребенок все равно будет на родном языке (хотим мы этого или нет, и повлиять на этот процесс не представляется возможным), т.е. неизбежно возникает своеобразная ситуация «перевода», что приводит к тому, что усвоение чужого языка ребенком будет происходить через посредство родного и по аналогии с ним, причем эта аналогия будет устанавливаться самим ребенком. Отсюда возникает сильнейшая интерференция родного языка и появляются «типичные ошибки» на всех языковых и речевых уровнях. Причем эти ошибки остаются надолго, и процесс преодоления ошибок, вызванных интерферирующим влиянием родного языка, в условиях «полиязычного» обучения протекает стихийно и медленно.

Использование «натуральных методов» обязательно должно сочетаться со специально организованной артикуляционной работой, с формированием и развитием фонематического слуха. Недостаточность внимания к этой стороне языка и речи, сложность организации и проведения фонетико-фонематических упражнений при смешанном обучении носителей и неносителей русского языка приводит к неизбежным ошибкам произношения и в дальнейшем затрудняет усвоение билингвами правил русской графики и орфографии.

В условиях вынужденного билингвизма при использовании «натуральных методов» затруднено формирование языковой и речевой компетенции на неродном (русском) языке, что приводит к нарушениям, как понимания, так и порождения высказывания. В качестве наиболее типичных трудностей школьников-билингвов исследователи отмечают нарушения на этапе внутренней речи процессов декодирования, затруднения перехода от внешней поверхностной структуры предложения к внутренней, трудности установления парадигматических и синтагматических отношений между единицами языка всех уровней, нарушения этапа грамматического структурирования, когда предложение оформляется в соответствии с правилами русского (второго) языка (Космина 2007).

Возникает закономерный вопрос о правомерности подхода к обучению неродному русскому языку только с позиций учета онтогенетических положений развития речи, о разработке более эффективных методов обучения неродному русскому языку в условиях вынужденного билингвизма.

Особую проблему при овладении неродным языком составляет развитие личности в условиях билингвизма как формы взаимодействия, своеобразной конкуренции языковых систем, на которые опирается речевая функция (Белянин 2009; Караулов 2010). Гипотеза «лингвистической относительности», выдвинутая Э.Сепиром и Б.Уорфом, обозначила моделирующую функцию языка, заключающуюся в том, что структура языка определяет структуру мышления: знаки языка, его модели влияют на восприятие и понимание человеком окружающего мира. Степень понимания «чужой» культуры, отраженной прежде всего в слове как основной единице языка, зависит от дистанции между культурами, от знаний учащихся о культуре народа изучаемого языка, от их потребностей в овладении языком и культурой другого народа.

Введение Ю.Н. Карауловым понятия «языковая личность» позволяет методике обучения неродному языку сместить акцент с позиции речевого онтогенеза, с овладения учащимися языковой структурой и перенести его на формирование и развитие коммуникативной компетенции, которая понимается как «уровень сформированности умений личности в осуществлении эффективной и результативной речевой деятельности, направленной на осознанное и целенаправленное порождение целостных речевых произведений (а также их смысловое восприятие)» (Седов 2004: 9).

Овладение учащимися неродным русским языком в условиях вынужденного билингвизма происходит тогда, когда коммуникативная (а вместе с ней языковая и речевая) компетенция на родном языке уже сформированы. Вместе с тем процесс формирования коммуникативной компетенции носит длительный характер. Как отмечает А.Р. Лурия, «... слово не только обозначает предметы внешнего мира, действия, признаки, отношения, но и анализирует и обобщает предметы внешнего мира, т.е. является орудием анализа той информации, которую человек получает от внешнего мира» (Лурия 1998:

46). В работе «Язык и сознание» ученый обращает внимание не только на изменение «содержания слова» (объема понятия), но и на то, как строится сознание ребенка, основным «строительным материалом» которого является слово. По его мнению, если в раннем детстве значение слова носит у ребенка аффективный характер, то к концу дошкольного возраста за значением слова кроются конкретные впечатления от реального, практического, наглядного опыта, а на дальнейших этапах за словом стоят уже сложные системы отвлеченных связей и отношений и слово начинает вводить данный предмет в категорию иерархически построенных понятийных систем. Данное положение позволяет сделать вывод о том, что сознание внешнего мира развивается на протяжении онтогенетического развития ребенка: «В процессе онтогенеза вместе со значением слова меняется и та система психологических процессов, которая стоит за словом...» (Лурия 1998: 56).

Родной язык непосредственно участвует в формировании личности человека, выступает средством его регуляции, его самоутверждения, а также формирует языковую личность. Процесс формирования личности и языковой личности включает в себя увеличение и усложнение семиотических отношений человека к окружающему миру, отраженных в парадигматических и синтагматических структурах речи, уже усвоенных на родном языке. Поэтому номинативная функция слова, т.е. обучение новым русским словам, которые обозначают уже известные школьнику-билингву явления окружающего мира, не открывает ему этот мир заново. Запоминание языковых форм, слов и выражений, конечно же, необходимо, но оно должно осуществляться не в отдельности, не в отрыве от мысли, которая в них совершается, а в системно связанных с ними частях.

При овладении неродным, чужим языком, а вместе с ним и другой культурой учащийся сталкивается с «посторонним», что должно в дальнейшем организовать его мышление, управлять его психикой и поведением, т.е. вторгнуться в личностные сферы, где действует вне рефлексивного осознания внутренние соотношения и категории родного языка, внутренней речи и метаязыковые функции мышления, участвующие в процессах порождения речевых высказываний (Леонтьев 2003). Преодоление подобного противодействия лежит не только в аспекте коммуникативного подхода к овладению неродным языком, но и в психолингвистическом освещении личностных сторон обучения чужому языку и речи, учет которых необходим при обучении русскому языку в условиях вынужденного билингвизма.

Литература

Белянин В.П. Психолингвистика. – М., 2009.

Выготский Л.С. Психология. – М., 2002.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 2010.

Космина М.А. Развитие языковой компетентности у детей в условиях вынужденного билингвизма. – Хабаровск, 2007.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.-СПб., 2003.

Седов К. Ф. Дискурс и личность: Эволюция коммуникативной компетенции. – М., 2004.

© Болдырева Л.И., 2013

Волкова Е. М.

Екатеринбург, УрГПУ ИПиЦД

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СЛОВАРЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Совершенствование словаря младших школьников – одна из важнейших задач языкового образования в начальной школе. В методике русского языка определены задачи, решаемые педагогом при работе в данном направлении, и приемы, используемые в процессе решения этих задач.

Методика развития речи учащихся на лексическом уровне предусматривает четыре основные линии:

- ✓ обогащение словаря;
- ✓ уточнение словаря;
- ✓ активизация словаря;
- ✓ устранение нелитературных слов, перевод их из активного словаря в пассивный. Все названные направления работы над словарем взаимосвязаны (Бородич 1981).

Наилучший толкователь значений слова – контекст. Не случайно в толковых словарях приводятся цитаты-иллюстрации, в которых как бы высвечиваются и основные, и неосновные значения слов, их сочетаемость в разных значениях. В объяснении значений слов необходимо руководствоваться общей дидактической задачей повышения степени самостоятельности и познавательной активности самих учащихся.

Известно много приемов работы над значениями нового слова. Использование всех приемов обеспечивает разнообразие деятельности школьников, а также позволяет вводить новое слово наиболее рациональным способом. О.Ю. Бронникова разработала следующие упражнения: