Левина Вера Николаевна

доцент

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»

г. Москва

Мухаммад Халид Иннаят Али

канд. филол. наук, преподаватель

АНО ДОД «Радость детства»

г. Москва

DOI 10.31483/r-32770

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОЗИЦИИ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

***Аннотация:** данная статья посвящена выявлению специфики обучения иностранному языку младших школьников с позиции антропологической лингводидактики. Основные методы исследования: наблюдение за учебным процессом, моделирование и дистрибутивный анализ. Новизна работы состоит в выявлении перспективы развития языковой личности младшего школьника в коммуникативно ориентированном учебном процессе по иностранному (английскому) языку.*

***Ключевые слова:** английский язык, педагогическое моделирование, начальный этап обучения, антропологическая лингводидактика, учащиеся начальной школы, типы текста, описательный текст.*

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта №19–013–00627.

Предмет данного исследования – специфика обучения иностранному (английскому) языку младших школьников с позиции антропологической лингводидактики.

Объект исследования – учебный процесс русских школьников начальной школы, изучающих английский язык (далее – АЯ) в условиях России, т.е. вне языковой среды.

Цель исследования – выявление специфики обучения АЯ младших школьников с гуманистических позиций, т.е. с позиции антропологической лингводидактики.

Основные *методы* исследования: наблюдение за учебным процессом, интервьюирование, моделирование учебного процесса, а также дистрибутивный анализ учебного материала с точки зрения экзистенциальных (в том числе и коммуникативных) потребностей учащихся.

В качестве *проблемной ситуации* нами выделяется следующая: в современной начальной школе ИЯ/АЯ стал изучаться относительно недавно. А это значит, что методика преподавания данного языка в условиях начального образования России ещё не сложилась. Более того, вопросы обучения иностранному языку (ИЯ) русских младших школьников не рассматривались с позиции такой гуманистически ориентированной науки, как антропологическая лингводидактика. В рамках именно этой науки разрабатываются модели обучения, сопряжённые с языковой личностью (ЯЛ) учащегося, его не только социальной, но и природной стороной. На что указывают три главных принципа данной науки: 1) антропологический; 2) коммуникативный; 3) когнитивный [3; 6; 7]. В соответствии с первым принципом рассматриваемой науки важно учитывать прежде всего *экзистенциальные* (жизненно важные) потребности личности обучающегося (а не только коммуникативные, как это постулируется современными коммуникативными методиками). Таким образом, *актуальность* данной работы связана с необходимостью построения гуманистически ориентированной модели обучения ИЯ/АЯ, учитывающей: 1) экзистенциальные потребности ЯЛ учащегося; 2) сильные и слабые стороны ЯЛ младшего школьника.

Теоретические исследования в области психологии, психолингвистики и лингводидактики [3] показывают, что у младших школьников в большей мере

развито правое полушарие (по сравнению с левым). А это значит, что данный контингент учащихся лучше воспринимает информацию блоками, чем с помощью аналитических процедур [3]. И желательно, чтобы данная информация была выражена целостными единицами: будь то фрагмент действительности (определённая жизненная ситуация), или артефакт культуры, как, например, микротекст.

Как показывает практика, современный младший школьник, действительно, более успешен, если при обучении опираться на его, обозначенные выше, сильные стороны. Многие практические преподаватели, осознавая это, опираются на микротексты в своей работе, однако это, в основном, микротексты диалогического характера. Действительно, данные микротексты, помогают учащимся успешно проявлять себя в диалоге, и поэтому весьма важны в их учебном процессе. Они помогают школьникам формировать на материале ИЯ/АЯ такое важное личностное качество, как интерактивность, а значит, и общительность. Однако, как показывают наши практические исследования, экзистенциальные потребности младшего школьника не сводятся единственно к общению в диалогических формах речи. Зачастую ученики испытывают острую нужду рассказать о чём-то, описать свои впечатления от экскурсии и т. д. И такие умения возможно сформировать, с одной стороны, на материале монологических форм речи (монологических микротекстов), с другой – при целенаправленном развитии аналитических способностей.

Всё сказанное выше и обуславливает необходимость создания такой модели, на базе которой возможно осуществлять педагогическую стратегию, ориентированную на конечный результат (успешный результат), причём с учётом личностных особенностей ЯЛ рассматриваемого контингента.

1. Конечный (искомый) результат связан с актуальной для заданного контингента текстотеккой [1]. Практика работы в учебной аудитории по изучению ИЯ/АЯ показывает, что на НЭ обучения весьма актуальны следующие типы монологических текстов: 1) описание; 2) повествование; 3) повествование с элементами описания и/или рассуждения; 4) описание с элементами повествования и/или

рассуждения [4; 5]. Наш опыт работы в аудитории младших школьников показывает, что для них также все эти типы микротекстов весьма актуальны. Однако их нужно иметь ввиду при планировании конечных целей обучения в рамках учебного года. Всё предшествующее время должно быть для учащихся некоторым приближением к этим конечным целям.

2. Обозначенное выше «приближение» должно строиться на учёте текстовых структур, т.е. структур, характерных для каждого из обозначенных типов [2]. Особенно это касается описательных и повествовательных текстов, а также элементов рассуждения (к последним отнесём такие динамические (когнитивно обусловленные) элементы, как *группировка, классификация и сравнение, установление причины и/или следствия*).

Так, по мнению учёных, минимальная структура, покрывающая инвариант описательного текста, может состоять из следующих функционально-коммуникативных блоков (ФКБ): 1) идентификация объекта (N_1 – *this is* N_1 и т. п.); 2) части объекта (N_1 *is a part of* N_2 ; N_1 *includes* N_4 и т. д.); 3) принадлежность объекта (N_1 *whose?*); 4) местонахождение объекта/его частей (N_1 *находится где?* и т. д.); 5) качественные характеристики объекта (N_1 *which?* и т. д.); 6) количественные характеристики объекта (*How many* N_1 и т. д.); 7) предназначение/функции объекта (*for* N_2 и т. д.) [4; 5]. В отношении младших школьников все перечисленные семантические блоки также весьма актуальны, однако здесь всегда будет стоять вопрос минимизации средств выражения данных блоков. Заметим, что уже само выделение из учебного описательного текста той или иной структуры является для школьника, в том числе, и актом развития его аналитических способностей. Однако такую работу нужно проводить весьма взвешенно и скрупулёзно. Например, уже в ранний период обучения учащийся, *вслед за учителем*, в состоянии на элементарном уровне описать свою игровую комнату:

Учитель (используя жесты, рассказывает и показывает): *This is our classroom. There are cabinets, tables and chairs. In the cabinets, there are maps, globes, toys. On the tables are textbooks, notebooks and pens.*

Как видим, учителем при этом используются следующие ФКБ: 1) идентификация объекта (*This is our classroom.*); 3) принадлежность объекта (*oubr*); 4) местонахождение объекта/его частей (*In the classroom...* и т. д.); 6) количественные характеристики объекта (*cabinets, tables and chairs* и т. д., т.е. здесь количество передаётся через формы множественного числа).

Далее учитель с помощью жестов, а также карточек-оборотов помогает ученикам ответить на вопросы его тематической беседы. И хотя седьмой ФКБ в рассказе был не задействован, учитель в тематической беседе (или в игре) может дифференцировать следующие «вещи»: *«textbooks – for study; toys – for the game»* и т. п.

В дальнейшем по мере усвоения учащимися необходимого материала вводятся и другие ФКБ данного типа текста. А учащиеся всё это усваивают не только на рецепцию (слушая учителя, или читая книги), но и на продукцию, рассказывая о своей комнате, доме, районе и т. д.

Заметим, АЯ – язык аналитического типа, и здесь главную роль для обозначения важнейших компонентов ситуации (и описывающего её текста) играют предлоги, а затем структурообразующие знаменательные слова. Их усвоение учащимися в предлагаемых нами условиях значительно развивает не только аналитические способности подрастающих школьников, но и их когнитивные стратегии «от синтеза – к анализу (и наоборот).

Мы в данной статье не остановились на повествовательных текстах и на текстах смешанной структуры, хотя они также весьма важны для осуществления нашей педагогической стратегии. Однако в перспективе мы намерены посвятить этому наши научные публикации.

Мы полагаем, что после вышепредставленной модели (модели на материале описательного текста) нам удалось показать эффективность и полезность аудиторной работы, связанной с базовыми принципами антропологической лингводидактики.

Список литературы

1. Арутюнов А.Р. Коммуникативный интенсивный курс для заданного контингента учащихся. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 1989. – 90 с.
2. Кулик А.Д. К вопросу об отборе и организации учебного материала на начальном этапе обучения иностранных студентов-гуманитариев (будущих политологов и дипломатов уровня А1 – А2) / А.Д. Кулик, Л.П. Мухаммад // Российский научный журнал. – 2014. – №2 (40). – С. 169–176.
3. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.; Воронеж, 2001. – 448 с.
4. Метс Н.А. Структура научного текста и обучение монологической речи / Н.А. Метс, О.Д. Митрофанова, Т.Б. Одинцова. – М.: Русский язык, 1981. – 140 с.
5. Мухаммад Л.П. Описательный текст в учебном процессе китайских студентов-филологов (начальный этап обучения) / Л.П. Мухаммад, Лися Ван // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. – 2017. – №4. – С. 18–25.
6. Мухаммад Л.П. Описательный дискурс в условиях учебной межкультурной коммуникации // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации: сборник статей XV Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием. – М.: Российский университет дружбы народов, 2014. – С. 22–31.

7. Чайлак Х. Аудиторный дискурс как инновационная площадка по развитию языковой личности инофона / Х. Чайлак, Л.П. Мухаммад // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2017. – Т. 15, №1. – С. 77–90.