

УДК 37.013.43:373.3

Психолого-педагогические аспекты изучения языковой культуры детей младшего школьного возраста

© Лауткина С. В.

Учреждение образования «Витебский государственный университет
имени П. М. Машерова», Витебск

Настоящая публикация является теоретико-эмпирическим обобщением завершеного диссертационного исследования по проблеме исследования языковой культуры детей младшего школьного возраста. В статье представлена экспликация дефиниции «языковая культура», описаны структурно-содержательные, функциональные и операциональные характеристики данного явления. Проведено эмпирическое исследование, позволяющее выявить особенности языковой культуры у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи и нормальным речевым развитием. Описана и проанализирована представленность мыслительного и речевого компонентов языковой культуры. Измерен уровень языковой культуры у детей младшего школьного возраста. Произведен анализ влияния компонентов и операциональных характеристик языковой культуры на успеваемость по предметам языкового цикла. Выявлена зависимость между компонентами и операциональными характеристиками языковой культуры и успеваемостью по предметам языкового цикла.

Ключевые слова: языковая культура, постмодернистский социокультурно-интердетерминистский диалогический подход, речевой и мыслительный компоненты языковой культуры, успеваемость, дети младшего школьного возраста.

(Искусство и культура. — 2012. — № 1(5). — С. 96-103)

Psychological and pedagogical aspects of the study of language culture of younger schoolchildren

© Lautkina S. V.

Educational establishment "Vitebsk State University named after P. M. Masherov", Vitebsk

The present article is theoretical and empiric generalization of the completed dissertation research on the problem of the study of the language culture of younger schoolchildren. The article presents explication of the definition of "language culture"; structural and content, functional and operational characteristics of the phenomenon are described. An empiric survey is conducted which makes it possible to find out peculiarities of language culture of younger schoolchildren with speech infringement as well as with normal speech development. Presentation of the thinking and the speech components of language culture is described and analyzed. Level of language culture of younger schoolchildren is measured. Analysis of the influence of the components and operational characteristics of language culture on the academic progress in the language subjects is conducted. Dependence between the components and operational characteristics of language culture and academic progress in language subjects is found out.

Key words: language culture, post modernist social and cultural interdeterninist dialogical approach, speech and thinking components of language culture, younger schoolchildren.

(Art and Culture. — 2012. — № 1(5). — P. 96-103)

При изучении феномена и экспликации дефиниции «языковая культура» перед исследователями возникают определенные трудности, так как данный конструкт содержит характеристики как социокультурной, так и языковой составляющих, которые в своем сочетании и

определяют субъекта языковой культуры.

Языковые и социокультурные составляющие феномена языковой культуры изучались в рамках лингвистики и культуры речи. Существенный вклад в изучении языковой культуры внесли русские и зарубежные ученые старшего поколения

К. С. Аксаков, А. Х. Востоков, Ф. И. Буслаев, П. Г. Богатырев, В. Гумбольдт, В. В. Иванов, Д. Э. Розенталь, А. А. Потебня, Ф. Соссюр, Б. А. Успенский, А. А. Шахматов, Г. Г. Шпет, Л. В. Щерба, Р. О. Якобсон. Работы русских языковедов Р. И. Аванесова, В. В. Виноградова, Г. О. Винокура, Е. С. Истриной, С. И. Ожегова, С. П. Обнорского, А. М. Пешковского, А. А. Реформатского, Д. Н. Ушакова, В. И. Чернышева, Л. В. Щербы помогли установлению современных норм литературного языка, нормализации разговорного языка и разработке вопросов культуры речи. В последние десятилетия различные аспекты данной проблемы нашли отражение в работах В. Д. Бондалетова, А. Н. Васильевой, В. В. Колесова, Т. А. Ладыженской, М. Р. Львова, Л. И. Скворцова, А. Т. Хроленко, Н. А. Чуликовой, Н. И. Формановской. В рамках лингвокультурологии, имеющей своим предметом язык и культуру в их взаимосвязи и взаимодействии, оформились работы В. В. Воробьева, В. Б. Касевича, В. А. Масловой, Ю. С. Степанова, Е. Ф. Тарасова, В. Н. Телия, Р. М. Фрумкиной.

Попытки изучения отдельных компонентов языковой культуры предпринимались в философских (С. А. Атановский, Г. А. Брутян, Ж. Деррида, В. В. Зеньковский, М. С. Каган, Е. И. Кукушкин, Ч. С. Пирс, Э. С. Маркарян), культурологических (Р. Барт, В. В. Иванов, Ю. М. Лотман, Ч. Моррис, Н. И. Толстой, В. Н. Топоров, М. Фуко, У. Эко), антропологических (М. М. Бахтин, Б. Малиновский, К. Леви-Стросс, В. Тернер), педагогических (А. А. Вербицкий, В. И. Водовозов, Л. В. Занков, К. Д. Ушинский) исследованиях, методиках преподавания языка (Ф. И. Буслаев, М. Г. Бройде, В. В. Бабайцева, М. Т. Баранов, И. Л. Литвинов, Ф. С. Сафиуллина, Н. М. Шанский).

Однако анализ работ показал отсутствие системных исследований языковой культуры в контексте психологической науки. Психолингвистические (Н. Н. Жинкин, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия), психологические (Б. Г. Ананьев, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, В. Гумбольдт, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн, К. Г. Юнг) исследования посвящены роли языка в культурном процессе (часть/элемент/инструмент/форма культуры), отдельным аспектам и характеристикам языка, интердетерминациям языка и мышления, языка и памяти, языка и эмоций и др. Признавая несомненную

ценность и значимость имеющихся исследований, следует отметить, что они не отражают всех составляющих изучаемого феномена, не дают экспликацию дефиниции языковой культуры, не показывают в полной мере функциональных, структурно-содержательных и операциональных характеристик данного психологического конструкта, не демонстрируют особенности реализации языковой культуры субъектами с разными языковыми возможностями. Таким образом, проблематика изучения феномена языковой культуры в современной науке и практике является весьма актуальной и своевременной.

Цель статьи – описание результатов теоретико-эмпирического изучения феномена языковой культуры в его структурно-содержательном и операциональном аспектах на примере детей с нарушениями речи и нормальным речевым развитием.

Общим методологическим подходом исследования является *постмодернистский социокультурно-интердетерминистский диалогизм*. В основу данного подхода, разработанного В. А. Янчуком [2], [3], легли следующие научные положения: 1) *постмодернистские тенденции в развитии науки и культуры* (М. Фуко, Ж.-Ф. Лиотар, Ж. Бодрийяр), которые отрицают саму возможность объективных репрезентаций об изучаемом феномене в силу того, что такое знание контекстуализировано своей исторической и культуральной природой; 2) *принцип взаимного детерминизма или интердетерминации А. Бандуры*, в котором обосновываются отношения взаимозависимости личностной, ситуативной и активностной детерминант человеческого бытия, вследствие чего любое изменение в ситуативном контексте приводит к изменению в личности и характере ее активности и наоборот; 3) *идеи М. М. Бахтина и В. С. Библера о полифонии голосов и диалоге* как инструментах согласования взглядов, в соответствии с которыми признается культурный полифонизм, открывающий простор для подлинного диалога, открытости познания, толерантности и плюралистичности мнений.

В соответствии с общим методологическим подходом языковая культура как психологический феномен является социокультурно-интердетерминистской и диалогической по своей сути при соблюде-

нии следующих условий: 1) *плюралистичности и толерантности*, реализующейся в исходном осознанном принятии факта возможности и полезности существования альтернативных объяснений природы анализируемого феномена; 2) *согласованности исходных онтолого-эпистемологических оснований*, определяющих отношение к наиболее фундаментальным вопросам, связанным с определением отношения к познаваемости изучаемой и объясняемой реальности, сопровождаемой констатацией совпадений и рассогласований позиций; 3) *социо-культурной интердетерминированности*, выражающейся в признании взаимовлияния и взаимообусловленности всех факторов, воздействующих на процесс функционирования изучаемого феномена; 4) *диалогичности*, проявляющейся в способности созидания совместного знания с учетом индивидуальных и культуральных различий, основанной на логике взаимообогащения и взаиморазвития.

Организация исследования. Целе-направленное исследование феномена языковой культуры проводилось в 2004–2009 годах на базе общеобразовательных школ № 17, 31, 36, 42, гимназии № 5 г. Витебска. Всеми видами исследования охвачено 300 учащихся 1–4-х классов данных учреждений образования, из них 104 девочки и 196 мальчиков. Возрастной диапазон испытуемых – от 6 до 10 лет. В исследовании использовался *метод контрастных групп*. Были сформированы две группы испытуемых: *основная группа* (ОГ) – 120 детей с нормальным речевым развитием и собственно *контрастная группа* (КГ) – 180 детей с речевыми нарушениями (по данным ПМПК, в дошкольный период диагностировано «ОНР III уровня» по классификации Р. Е. Левиной). Также к процедуре ранжирования были привлечены 330, а к интервьюированию – 83 учителя. Изучение письменной речи проводилось на материале 177 сочинений учащихся 3–4 классов. Общее количество привлеченных к исследованию лиц составило 890 человек.

Этапы исследования. Эмпирическое исследование языковой культуры, ее структурно-содержательных и операциональных характеристик, особенностей проявления ее отдельных компонентов и характеристик было осуществлено в несколько *этапов*.

На *первом этапе* сущностные, структурно-содержательные и операциональные характеристики языковой культуры, их связь с успеваемостью по предметам языкового цикла выявлялись с помощью: 1) процедуры ранжирования причин низкой успеваемости (список содержал 12 самых распространенных причин); 2) интервьюирования учителей (4 основные темы: «Языковая культура», «Языковая деятельность учителя», «Языковая культура учащегося», «Успеваемость учащихся», примерно 26 пунктов); 3) биографического метода (учет данных анамнеза, медико-психолого-педагогической документации КГ); 4) анализа продуктов деятельности (письменные работы по русскому, белорусскому языкам, математике); 5) логопедического обследования (КГ).

На *втором этапе* изучались особенности отдельных компонентов языковой культуры (мыслительных, речевых) и их операциональных характеристик учащихся. С целью исследования *мыслительного компонента языковой культуры* были отобраны методики: 1) «Сравнение понятий»; 2) «Определение понятия»; 3) «Четвертый лишний»; 4) «Противоположности». Для изучения *речевого компонента языковой культуры* использованы: 1) «Составление рассказа» (рассказ-описание белки и зайца); 2) письменное сочинение «Как я провел (а) лето?» (только для 3–4 классов).

На *третьем этапе* изучалась проблема успеваемости по предметам языкового цикла, устанавливалась взаимосвязь мыслительного и речевого компонентов языковой культуры и их операциональных характеристик и успеваемости по языковым дисциплинам. Проведена оценка результатов учебной деятельности детей с 1 по 4 класс с учетом 10-балльной системы учебных достижений по шести языковым дисциплинам.

Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с помощью программы SPSS 11.5: описательная статистика; расчет средних и среднеквадратичных отклонений (Т – тест); непараметрический метод для сравнения более чем 2-х независимых групп с помощью критерия Краскела-Уолиса; корреляционный, дисперсионный и регрессионный анализы [1].

Психологическая дефиниция. По результатам анализа литературы и контент-анализа интервью учителей нами была

сформулирована дефиниция языковой культуры. Языковая культура – интердетерминированная культурным, социальным и природным окружением способность развернутого, связного и осмысленного описания, объяснения, понимания внутреннего и внешнего мира средствами языка, опосредованная сформировавшейся системой понятий, усвоенными и актуализируемыми нормами и правилами их употребления, а также сложившейся ценностной иерархией.

Структура. Операционализация. Пред-

ложенная нами *трехкомпонентная модель языковой культуры* состоит из речевого, мыслительного и эмоционального компонентов. Операционализация языковой культуры включает: «категориальное обобщение», «анализ», «понятия», «лексика», «грамматика», «монологическая устная речь», «монологическая письменная речь», «простые предложения», «сложные предложения», «эмоционально окрашенные речевые высказывания», «эмоциональная лексика» (рис. 1).

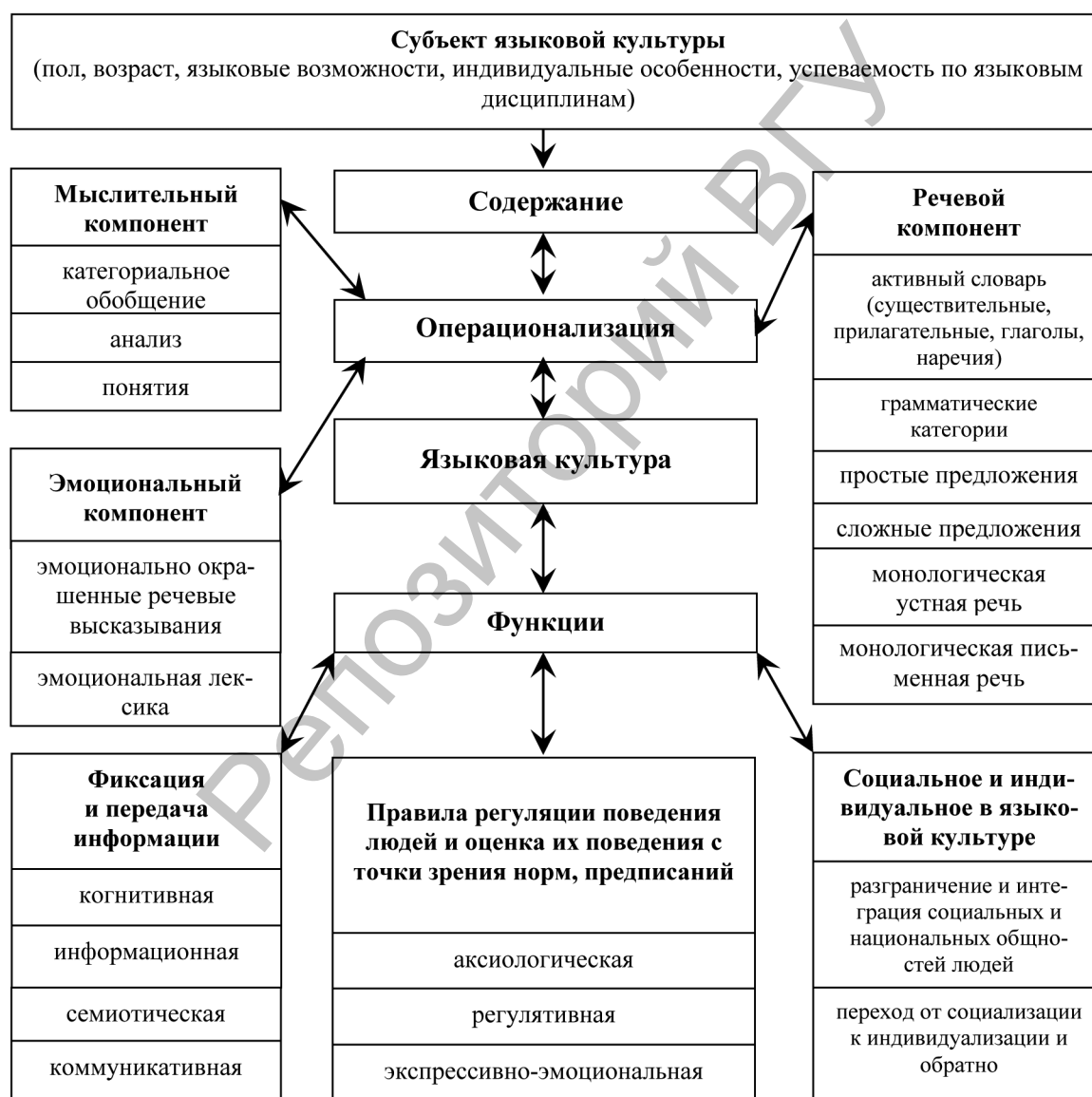


Рис. 1. Феномен языковой культуры: структурно-содержательные, функциональные и операциональные характеристики

Содержание языковой культуры выражается в сформированности категориального обобщения и анализа; объеме и глубине значений; точности и адекватности употребляемых понятий, в том числе и абстрактных; богатстве активного словаря; правильности употребления грамматических форм; развернутой, целостной и последовательной связной устной и письменной речи; разнообразии синтаксических конструкций.

Основные функции языковой культуры можно разделить на *три группы*. Первая группа связана с фиксацией и передачей информации человечеством и отдельными индивидуумами – когнитивная (гносеологическая), информационная (репрезентативная), семиотическая (знаковая), коммуникативная; вторая группа регламентирует правила регуляции поведения людей, оценку их поведения, предписания, нормы – аксиологическая (оценочная), регулятивная (нормативная), экспрессивно-эмоциональная; третья группа функций выделяет социальное и индивидуальное в языковой культуре – разграничения и интеграции социальных, национальных и других общностей людей; перехода от социализации к индивидуализации и обратно.

Коллективные стереотипные и эталонные представления о языковой культуре получены нами посредством анализа и обобщения *экспертных оценок учителей*. Учителя понимают *языковую культуру* как удачное, точное, верное, доходчивое

пользование языком в ситуации общения, детерминированное контекстными (культурными, социальными, природными) факторами. По мнению учителей, высокую языковую культуру человека характеризует знание языка (нескольких языков), адекватное употребление его (их), культуру речи (риторику), использование лексических, грамматических, фонетических норм языка, хорошо организованное и проведенное языковое общение. К компонентам языковой культуры относят элементы речи (лексика, фонетика, грамматика, фонематика, семантика, прагматика), ее формы (устная, письменная) и мотивацию, а также общение, нормы, стандарты, стереотипы поведения, ценности культуры (в частности литература).

По данным учителей, современного школьника характеризует низкий уровень пользования языком, что выражается в бедности и фрагментарности словаря, неточности употребляемых слов и их значений, использовании в речи неадекватных грамматических форм, многочисленных повторениях, шаблонности (использование заученных формулировок), избытии необоснованных пауз, недоразвитии устной и письменной связной монологической речи, неспособности оценивать высказывания других детей, сложности в организации общения. Данные положения предполагают обучение пользованию языком для осмысленного, развернутого, связного описания и понимания окружающей действительности с помощью создания и реализации специальных программ и курсов.

Обобщение полученных эмпирических

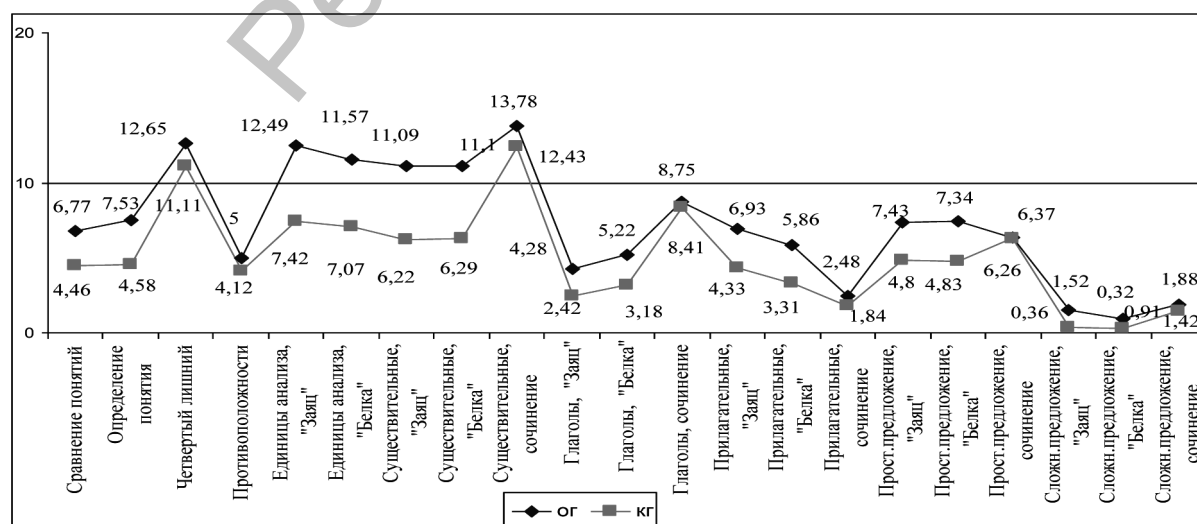


Рис. 2. Средние показатели выполнения методик и отдельных операционных характеристик языковой культуры в ОГ и КГ

данных об *общем уровне сформированности языковой культуры (мыслительные и речевые компоненты)* в двух группах детей младшего школьного возраста по результатам выполнения методик позволило выделить у них 3 уровня сформированности языковой культуры. Так, I «низкий» уровень языковой культуры выявлен у 42,14% КГ и 13,9% ОГ. В ОГ более всего детей представлено на II «среднем» уровне – 50,79%, в КГ – 49,21%. III «высокий» уровень языковой культуры имеют 35,31% ОГ и 8,65% КГ. Более всего отставание КГ от ОГ наблюдается по следующим измерениям: «Сравнение понятий», «Определение понятия», «Единицы анализа», «Объем существительных (глаголов, прилагательных)», «Простые предложения». По показателям «Четвертый лишний», «Противоположности», «Сложные предложения» не наблюдается столь значительных отставаний (рис. 2).

Также нами проведена оценка результатов учебной деятельности младших школьников с 1 по 4 класс с учетом 10-балльной системы учебных достижений. Поскольку в 1–2 классах результаты учебных достижений не фиксируются в баллах, мы попросили учителей оценить усвоение языковых дисциплин с учетом 10-балльных оценок. Отсутствие отметочной системы в 1–2 классах позволило оперировать более экологичными показателями, предоставляемыми экспертной оценкой.

Изучение четвертных и годовых отметок и экспертные оценки учителей в 1–2 классах по 6 основным учебным дисциплинам (русскому, белорусскому и иностранному языкам, русской и белорусской литературе, предмету «Человек и мир») позволило всех обследованных учащихся ОГ и КГ разделить на 3 *основные группы (низкой, средней, высокой успеваемости)*. Так, I «низкий» уровень успеваемости выявлен у 53,58% КГ и 4,05% ОГ; II «средний» уровень – у 44,42% ОГ и 39,17% КГ; III «высокий» – у 51,53% ОГ и 7,25% КГ.

Учащиеся ОГ и КГ имеют статистически значимые отличия ($p \leq 0,01$; $p \leq 0,05$) по следующим параметрам: уровню сформированности категориального обобщения, анализа, монологической связной устной и письменной речи, словаря (имен существительных, прилагательных, глаголов,

наречий), использованию в речи простых и сложных предложений. Следует отметить, что средние показатели успешности выполнения методик значительно выше по данным параметрам в ОГ. Все предъявленные методики дети КГ выполняли на низком и среднем уровнях успешности, испытуемые ОГ – на среднем и высоком. Дети КГ продемонстрировали бедность и фрагментарность словаря, фразовой устной и письменной речи; узость и ограниченность значений; функциональность и ситуационность обобщений; неточность или неадекватность используемых понятий; отсутствие абстрактных понятий; зависимость формирования понятий от ситуационных, контекстуальных и других факторов; узость, ограниченность, непланованность и нецеленаправленность анализа и др. С 1 по 4 класс в ОГ растут результаты выполнения всех методик на изучение мыслительных, речевых компонентов языковой культуры, в КГ – данные показатели остаются неизменными, т. е. не наблюдается динамики в выполнении методик с 1 по 4 класс.

Результаты одномерного дисперсионного анализа показали, что в 1–2 классах на успеваемость по языковым дисциплинам значительно влияют следующие факторы: в ОГ – категориальное обобщение ($p \leq 0,001$); в КГ – анализ ($p \leq 0,05$), взаимодействие монологической устной речи и анализа ($p \leq 0,05$). В 3–4 классах в ОГ на успеваемость влияет уровень анализа у детей ($p \leq 0,05$).

Таким образом, успевающие, вне зависимости от группы, имеют сходные характеристики. Они хорошо определяют и сравнивают понятия; обобщают отдельные признаки и группируют объекты по родовой принадлежности с введением обобщающих понятий; отличаются целенаправленным и точным поиском антонима, соотносят его со словом-стимулом семантически; анализируя объект, характеризуются планомерностью, многосторонностью и тонкостью анализа; в монологической устной речи отличаются логикой и структурированностью изложения, вариативностью отбора лексических и синтаксических средств, высоким объемом связного письменного высказывания и лексико-морфологического разнообразия; использования

трехчастной композиционной структуры и цепной связи при передаче содержания текста, последовательностью и связностью его изложения; их письменные работы не содержат дисграфических и орфографических ошибок.

Заключение. Результаты проведенного теоретико-эмпирического исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. *Мыслительный и речевой компоненты являются определяющими в развитии языковой культуры детей младшего школьного возраста.* Существуют содержательные различия в развитии мыслительного и речевого компонентов у детей младшего школьного возраста с нормальным речевым развитием и нарушениями речи.

2. Выделены *три уровня сформированности языковой культуры у детей (низкий, средний и высокий).* С увеличением срока обучения с 1 по 4 класс у детей с нормальным речевым развитием проявляется тенденция к увеличению показателей мыслительного («категориальное обобщение», «анализ», «понятия») и речевого («лексика», «грамматика», «монологическая устная речь», «монологическая письменная речь», «простые предложения», «сложные предложения») компонентов; у детей с нарушениями речи обнаруживается тенденция к константности показателей вышеназванных компонентов и их операциональных характеристик. Вне зависимости от класса обучения дети с нормальным речевым развитием имеют более высокие статистически значимые показатели категориального обобщения, анализа, активного словаря, монологической устной речи, чем дети с речевыми нарушениями.

3. Успеваемость по языковым дисциплинам является индикатором уровня сформированности языковой культуры детей младшего школьного возраста. Выделены *три уровня успеваемости детей младшего школьного возраста (низкий, средний и высокий).* Успеваемость по всем языковым предметам в группе детей с нормальным речевым развитием представлена на среднем-высоком уровне, в группе детей с нарушениями речи – на средненизком. Качественным показателем сформированной языковой культуры выступает ее следующая характеристика: успевающие школьники отли-

чаются от слабоуспевающих более высокой способностью к развернутому, связному и осмысленному описанию, объяснению и транслированию содержания окружающей действительности средствами языка.

4. В группе школьников с нарушениями речи была выявлена тенденция повышения успеваемости с 1 по 3 класс, затем – снижение успеваемости к 4-му классу; в группе детей с нормальным речевым развитием наблюдалась тенденция повышения успеваемости ко 2-му классу, далее – снижение успеваемости; т. е. со 2–3 класса наблюдается тенденция к снижению показателей успеваемости по языковым дисциплинам в обеих группах. Успеваемость по всем шести языковым предметам статистически значимо связана между собой в обеих группах. Однако связь между шестью языковыми предметами в группе детей с нарушениями речи слабее, чем в группе детей с нормальным речевым развитием.

5. Развитие тематики исследования может иметь следующие направления: разработанный концептуальный конструкт взаимодействия мыслительного и речевого компонентов языковой культуры у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями может быть распространен на другие категории детей с особенностями психофизического развития, имеющими уже не минимальные, а максимальные проявления контрастирующих признаков (например, учащиеся с нарушениями речи, обучающиеся по программе школ для детей с тяжелыми нарушениями речи, либо учащиеся с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития). Изучение групповых и индивидуальных различий в развитии компонентов языковой культуры у детей данных категорий, имеющих низкие возможности языкового кодирования и декодирования, сможет обогатить и уточнить теоретико-эмпирические данные, полученные в настоящем исследовании.

6. Проведенное исследование имеет перспективы развития в плане изучения эмоционального компонента языковой культуры («эмоционально окрашенные речевые высказывания», «эмоциональная лексика»), что возможно через систему лексико-морфологических средств выра-

жения эмоций, рассказов-описаний своих и чужих эмоций, оценок происходящего, выражения пережитого вербальными эмоциональными средствами.

7. Результаты анализа интервью учителей позволяют разработать психологические профили человека с высокой языковой культурой. Возможно получение сходных эмпирических результатов, но уже посредством интервьюирования школьников (представление о человеке с высокой языковой культурой). В результате перекрытия семантических оценок возможно создание идеальных конструкторов, что поможет в прогнозировании и формирова-

нии высокой языковой культуры не только школьников, но и их педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бююль, А. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бююль, П. Цефель; пер. с нем. С. П. Колтон. – СПб.: «ДиаСофтЮп», 2005. – 608 с.
2. Янчук, В. А. Постмодернистский, социокультурный интердетерминистский диалогизм как перспектива позиционирования в предмете психологии / В. А. Янчук // Методология и история психологии. – 2006. – Т. 1. – С. 193–206.
3. Янчук, В. А. Постмодернистская социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива в научном объяснении психологической феноменологии / В. А. Янчук // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – С. 179–192.

Поступила в редакцию 15.09.2011 г.