

Структурно-содержательные, функциональные и операциональные характеристики языковой культуры детей младшего школьного возраста

С.В. Лауткина

Учреждение образования «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова»

Настоящая публикация является теоретико-эмпирическим обобщением исследования по проблеме исследования языковой культуры детей младшего школьного возраста. В статье дано психологическое определение понятию «языковая культура», описаны функции, структурно-содержательные 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.

Structurally-substantial, functional and language culture operational characteristics of children of the younger school age

Lautkina S.V.

Vitebsk State Masherov University

The present publication is a theoretical and empirical generalization on a problem of language culture research of children of younger school age. The article presents the psychological definition of «language culture» concept, it describes functions, structurally-substantial and operational characteristics of the given phenomenon. The conducted empirical research allows revealing language culture features of children of younger school age with speech infringements and normal speech development. The representation of cogitative and speech components of language culture is also described and analyzed in this article. The level of language culture of children of younger school age is measured. The analysis of the influence of components and language culture operational characteristics on academic progress in language subjects has been made. The dependence between components and language culture operational characteristics on the one hand and academic progress in language subjects on the other has been revealed.

Key words: language culture, postmodernist socio-cultural-interdeterministic dialogic approach, speech and mental components.

Ориентация белорусского общества на общекультурное развитие граждан является одним из приоритетных направлений государственной политики. Стержнем государственной политики, основной идеологической идеей является формирование социально-активной личности, владеющей соответствующими современным достижениям общечеловеческой культуры, науки и практики знаниями, умениями и навыками, нравственно-ценностными ориентирами, имплицитно обладающей способно-

стью и мотивированностью к активному поиску, критической рефлексии, позиционированию и самоактуализации. Общекультурные составляющие данных направлений нашли свое отражение в положениях о «Непрерывном воспитании детей и молодежи в Республике Беларусь: Концепция и Программа на 2006-2010 годы», согласно которым целевым ориентиром государственной политики является формирование личности на базе ценностей национальной и мировой культуры [1].

Общекультурное развитие граждан не может состояться без опоры на языковую культуру личности. Однако современное состояние языка и уровень развития языковой культуры вызывает серьезную тревогу у специалистов (психологов, социологов, лингвистов, педагогов) и неспециалистов (широкая общественность). Все они с тревогой констатируют печальный факт: «загрязнение языковой среды». Ими с сожалением отмечаются снижение уровня культуры владения словом, слабое знание литературного языка, приверженность штампам, искажение языковых норм, немотивированные заимствования, тиражирование ошибок, языковая раскрепощенность, деформация языкового поведения и культуры общения. Более того, сегодня эти проблемы вышли за рамки языка и стали проблемами общества, т.е. для современного общества характерно снижение способности в описании, объяснении, понимании внешнего и внутреннего мира средствами языка.

Такое состояние не может не оказывать пагубного воздействия на культуру отдельного носителя языка, поэтому всё чаще ставится вопрос об экологии языка, непосредственно связанной со знанием человека, его ценностями и нормами, установками и предписаниями, образцами и идеалами. Д.С. Лихачёв неоднократно подчёркивал, что «экология языка является неотъемлемой составляющей экологической культуры». Сохранение культурной языковой среды – задача не менее существенная, чем сохранение окружающей природы [2]. М.К. Мамардашвили, продолжая разговор на эту тему, указывает, что проблема экологии языка теснейшим образом связана с проблемой экологии культуры, поскольку важнейшим условием сохранения и развития культуры считается забота о языке. Проблема восстановления культуры есть, прежде всего, проблема восстановления языкового пространства и его возможностей. За «обычным» искажением языковых норм – обрыв вековых нитей мировой и национальной культуры [3]. Таким образом, проблематика изучения феномена языковой культуры в современной науке и практике является весьма актуальной и своевременной.

Цель настоящего исследования состоит в теоретико-эмпирическом изучении феномена языковой культуры в его структурно-содержательном, функциональном и операциональном аспектах на примере детей младшего школьного возраста с нарушениями речи и нормальным речевым развитием.

Материал и методы. *Общим методологическим подходом* исследования является *постмодернистский социокультурно-интердетерминистский диалогизм* [5], [6]. В основу данного подхода, разработанного В.А. Янчуком, легли следующие научные положения: *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; *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; *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.

Целенаправленное 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 обследуемых – от 6 лет до 10 лет. Испытуемые были разделены на две группы: основная группа (ОГ) – 120 детей с нормальным речевым развитием и контрастная группа (КГ) – 180 детей с речевыми нарушениями. В сравнении двух выборок использовался метод контрастных групп, что позволило глубже и подробнее изучить специфику изучаемого феномена, групповые и индивидуальные различия в отдельных компонентах и операциональных характеристиках языковой культуры. Также к процедуре ранжирования были привлечены 330 учителей (180 учителей начальных классов и 150 учителей-дефектологов), к интервьюированию – 83 учителя (51 учитель начальных классов и 32 учителя-дефектолога). Изучение письменной речи проводилось на материале 177 сочинений испытуемых 3-4-х классов. Общее количество привлеченных к исследованию лиц составило – 890 человек.

Результаты и их обсуждение. Коллективные стереотипные и эталонные представления о языковой культуре получены нами посредством анализа и обобщения экспертных оценок учителей. Данные результаты и анализ литературных источников по проблеме исследования позволили нам сформулировать психологическую дефиницию языковой культуры, выделить ее основные структурно-содержательные и операциональные характеристики. Под *языковой культурой* мы понимаем *интердетерминированную культурным, социальным и природным окружением способность развернутого, связанного и осмысленного описания, объяснения и понимания внутреннего и внешнего мира средствами языка, опосредованную сформировавшейся системой понятий, усвоенными и актуализируемыми нормами и правилами их употребления, а также сложившейся ценностной иерархией.*

Языковая культура и ее конкретный носитель – языковая личность выполняет в обществе ряд функций. Предложенная нами классификация функций языковой культуры включает три группы функций. *Первая группа* связана с фиксацией и передачей информации и включает *когнитивную* (в культуре проявляется в достижениях науки, в языке – разграничение денотативной и сигнификативной функций), *информационную* (в культуре – средство фиксации духовной и материальной жизни, в языке – передача опыта, зафиксированного в текстах), *семиотическую* (в культуре – любые продукты культуры, в языке – система знаков); *коммуникативную* (в культуре обеспечивает межкультурную коммуникацию, в языке – средство общения). Выделение *второй группы* функций продиктовано правилами регуляции поведения людей и оценка их поведения с точки зрения предписаний, норм и включает *аксиологическую* (в культуре – система ценностей разного порядка, в языке – языковые формы и структуры, в которых фиксируется оценка человека, его поведения), *регулятивную* (в культуре – поддержание социального, а в языке – обеспечение языкового равновесия), *экспрессивно-эмоциональную* (в культуре – характерна для всех видов искусства, в языке – средство воздействия на адресата через эмоционально окрашенные синонимические ряды, фразеологию, коннотации). *Третья группа* функций связана с социальным и индивидуальным в языковой культуре. Мы выделяем функцию *разграничения и интеграции социальных, национальных и других общностей людей* (в культуре – через воплощение национального менталитета, в языке – создание концепции национально-языковой картины мира) и функцию *перехода от социализации к индивидуализации и обратно* (эта «человекотворческая функция» представляет синтез всех предшествующих функций культуры, т.е. человек может осваивать все достижения культуры при сохранении своей индивидуальности, при этом обеспечивается равновесие коллективного и личностного, в языке происходит сочетание группового и индивидуального, что позволяет формировать естественные языки и дает возможность для создания индивидуальных языков) [4].

Языковая культура имеет *трехкомпонентное строение: мыслительный, речевой и эмоциональный компоненты.* Операционально языковая культура включает в себя следующие измерения: «категориальное обобщение», «анализ», «понятия», «лексика», «грамматика», «монологическая устная речь», «монологическая письменная речь», «простые предложения», «сложные предложения», «эмоционально окрашенные речевые высказывания», «эмоциональная лексика». *Мыслительный и речевой компоненты* являются определяющими в развитии языковой культуры детей младшего школьного возраста. 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), избытке необоснованных пауз в речи, недоразвитии устной и письменной связной монологической речи, неспособности оценивать высказывания других детей, сложности в организации общения.

Полученные данные позволили выделить характеристики, подлежащие изучению в эмпирическом исследовании языковой культуры у детей. К ним мы отнесли: 1) *мыслительный* (категориальное обобщение, анализ, понятия); 2) *речевой компоненты* (лексика, грамматика, монологическая устная и письменная речь, простые и сложные предложения). Данные элементы были названы учителями ведущими при определении успешности учения и последующей высокой успеваемости по языковым дисциплинам. Дети с речевыми нарушениями, низкой речевой активностью попали в «группу риска» по возникновению проблем в формировании языковой культуры.

С целью изучения *мыслительного компонента* языковой культуры («категориальное обобщение», «анализ», «понятия») отобраны следующие методики: «Сравнение понятий» (В.М. Блейхер, С.Я. Рубинштейн), «Определение понятия» (В.М. Блейхер, М.П. Кононова), «Четвертый лишний» (С.Я. Рубинштейн), «Противоположности» (И.Т. Власенко). Для изучения *речевого компонента* язы-

ковой культуры («лексика», «грамматика», «монологическая устная речь», «монологическая письменная речь», «простые предложения», «сложные предложения») были использованы: «Составление рассказа» (В.П. Глухов), письменное сочинение «Как я провел (а) лето?». Статистическая обработка 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 Краскелла-Уолиса; корреляционный и дисперсионный анализы.

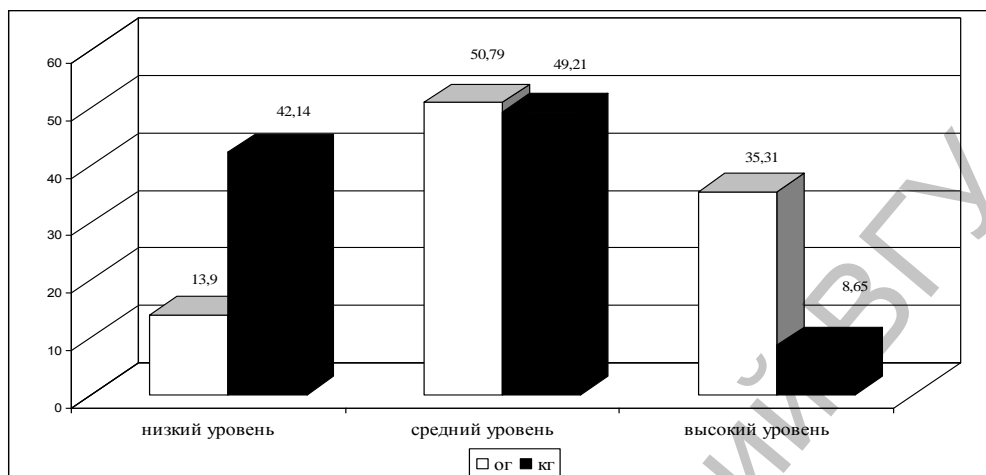
По результатам психодиагностики операциональные составляющие *мыслительного компонента* языковой культуры детей КГ по сравнению с ОГ характеризуются: при *сравнении понятий* – актуализацией наглядных, ситуационных, малозначимых, несущественных связей или функциональных признаков; при *определении понятия* – трудностью определения как слов с конкретным значением, так и с абстрактным; при выделении *4-лишнего* – несоответствием между практическим умением группировать объекты по родовой принадлежности и актуальным запасом родовых понятий, расхождением между импрессивным и экспрессивным предметным словарем; при подборе антонима в методике «*Противоположности*» – бессистемным поиском антонима, невозможностью соотносить его со словом-стимулом семантически, застреванием в поиске антонима на этапе грамматического оформления слова; при *анализе* объекта – нецеленаправленностью, непланомерностью, односторонностью анализа, перечислением лишь наглядно представленных признаков объекта.

Операциональные составляющие *речевого компонента* языковой культуры детей КГ по сравнению с ОГ характеризуются: *лексика* – бедность, ограниченность, неточность лексики, наличие вербальных и литеральных парафазий; *грамматические категории* – аграмматизм; *простые и сложные предложения* – бедность и однообразие используемых средств фразовой речи (короткие фразы, номинативные предложения, нарушения порядка слов в предложении, пропуски значимых элементов предложения, недостаточное количество сложных предложений), ошибки при построении предложений (пропуски слов, дублирование элементов фразы, застревание на отдельных словах, отсутствием связующих элементов между предложениями); *монологическая устная речь* – недостаточность логики и структурированности изложения, ограниченность отбора языковых средств и грамматических категорий, низкая вариативность синтаксических конструкций, неумение передавать причинно-временную последовательность событий, несформированность представления о композиции; *монологическая письменная речь* – низкий объем связного письменного высказывания (слова, предложения в тексте) и лексико-морфологического разнообразия (существительные, прилагательные, местоимения), редкость использования трехчастной композиционной структуры (вступление, основная часть, заключение) и цепной связи при передаче содержания текста для последовательного и связного его изложения, большое количество дисграфических и орфографических ошибок.

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 значимо выше по данным параметрам в группе детей с нормальным речевым развитием. Все предъявленные методики дети КГ выполняли на низком и среднем уровне успешности, испытуемые ОГ – на среднем и высоком. Дети младшего школьного возраста 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, непланомерность и нецеленаправленность анализа и др. С увеличением срока обучения (с 1 по 4 класс) у детей с нормальным речевым развитием проявляется тенденция к увеличению показателей мыслительного и речевого компонентов; у детей с нарушениями речи обнаруживается тенденция к константности показателей вышеназванных компонентов.

Мы обобщили полученные эмпирические данные по общему уровню сформированности языковой культуры в двух группах детей по результатам выполнения методик «Сравнение понятий», «Определение понятия», «Четвертый лишний», «Противоположности», «Составление рассказа», письменное сочинение «Как я провел(а) лето?» и уровню сформированности анализа (всего 7 измерений), что позволило выделить 3 уровня сформированности языковой культуры у детей. При этом *I «низкий»* уровень языковой культуры выявлен у 13,9% ОГ и 42,14% КГ; *II «средний»* – 50,79% ОГ и 49,21% КГ; *III «высокий»* – 35,31% ОГ и 8,65% КГ. Количественные результаты выполнения всех методик, отдельных операциональных характеристик языковой культуры представлены на рисунке.

Рис. Показатели сформированности языковой культуры по результатам всех методик в ОГ и КГ (%).



Также мы изучили влияние сформированности языковой культуры у детей на их успеваемость по языковым дисциплинам. Оценка результатов учебной деятельности проводилась с учетом 10-балльной системы учебных достижений. Изучение четвертных и годовых

отметок и экспертные оценки учителей в 1-2 классе по шести основным языковым дисциплинам позволило всех обследованных учащихся разделить на 3 группы успеваемости. Так, *I «низкий»* уровень успеваемости выявлен у 4,05% ОГ и 53,59% КГ; *II «средний»* – 44,42% ОГ и 39,17% КГ; *III «высокий»* уровень – 51,53% ОГ и 7,25% КГ. Успеваемость детей ОГ и КГ значительно отличается по всем дисциплинам ($p \leq 0,01$). Самая низкая успеваемость отмечалась по русскому (ОГ – $7,04 \pm 1,29$; КГ – $4,58 \pm 1,44$), иностранному ($6,97 \pm 1,18$; $5,08 \pm 1,34$), белорусскому языкам ($7,18 \pm 1,31$; $5,02 \pm 1,53$); самая высокая – по предмету «Человек и мир» ($7,81 \pm 1,15$; $5,85 \pm 1,47$). С позиции динамики успеваемости следует отметить, что самая высокая успеваемость по всем дисциплинам наблюдалась в КГ в 3-м классе ($p \leq 0,01$), в ОГ – во 2-м ($p \leq 0,01$).

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

Установлено, что успеваемость статистически значимо ($p \leq 0,01$) связана между собой в двух группах (ОГ – $r = 0,90 > 0,65$; КГ – $r = 0,77 > 0,60$), однако связь между языковыми предметами в КГ слабее, чем в ОГ. Успеваемость в ОГ определяется умением определять ($p \leq 0,05$) и сравнивать понятия ($p \leq 0,05$), подбирать антонимичные ряды ($p \leq 0,01$), анализировать объекты при описании ($p \leq 0,05$), использовать в речи глаголы ($p \leq 0,05$) и сложные предложения ($p \leq 0,05$), монологически связно рассказывать ($p \leq 0,05$). Взаимосвязи успеваемости и показателей выполнения методик в КГ более многочисленные и демонстрируют более тесные положительные корреляционные связи между успеваемостью и показателями определения ($p \leq 0,01$) и сравнения понятий ($p \leq 0,01$), подбора антонимических пар ($p \leq 0,01$), анализа объектов при его описании ($p \leq 0,01$), объема словаря существительных ($p \leq 0,05$), наречий ($p \leq 0,05$), местоимений ($p \leq 0,01$), простых предложений ($p \leq 0,01$), общего уровня монологической устной речи ($p \leq 0,01$).

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 устной речи – логикой и структурированностью изложения, вариативностью отбора лексических и синтаксических средств;

высоким объемом письменного высказывания и лексико-морфологического разнообразия; использования трехчастной композиционной структуры и цепной связи при передаче содержания текста; их письменные работы не содержат дисграфические и орфографические ошибки.

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

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

Полученные в исследовании данные свидетельствуют, что представленное эмпирическое исследование и подобранный методический комплекс позволяет с высокой степенью достоверности прогнозировать отставание в формировании мыслительного и речевого компонентов языковой культуры и их операциональных характеристик. Методический комплекс может служить основанием для разработки системы диагностики, направленной на отбор детей, имеющих предрасположенность к низкой языковой культуре. В последующем возможно создание программ по целенаправленному формированию языковой культуры как системного качества с учетом выявленных особенностей ее проявления у детей с различными языковыми возможностями. Одним из таких направлений может быть интегрированная система формирования инвариантных сетей возможностей, наборов эффективностей, расширение жизненных миров как новых путей взаимодействия с окружающим социальным и природным миром.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь**, 5 июля 2006 г., № 141-3, пост. Мин-ва образования, 14 дек. 2006., № 125 // Проблемы выхавання. – 2007. – № 2. – С. 3–19.
2. **Лихачев, Д.С.** Культура как целостная динамическая система / Д.С. Лихачев // Вестник РАН. – 1994. – № 8. – С. 723–734.
3. **Мамардашвили, М.К.** Язык и культура / М. Мамардашвили // Вестник высшей школы. – 1991. – №3. – С. 46 – 52.
4. **Лауткина, С.В.** Языковая культура: функции и методолого-психологические основания формирования и развития / С.В. Лауткина // Зб. навук. прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі / рэдкал. : А.І. Таўгень (гал. рэд.) [і інш.]; ДУА “Акад. паслядыпл. адукацыі”. – Мінск: АПА, 2008. – Вып. 4. – С. 129 – 137.
5. **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.
6. **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.

Сведения об авторе

Лауткина Светлана Владимировна, ст. преподаватель кафедры коррекционной работы.
Адрес: 210023, г. Витебск, пр-т Фрунзе, д. 14, кв. 37: тел. +37529 516-23-95
e-mail: lautkina@tut.by

Репозиторий ВГУ