

**Плаксина Е.Б.,**  
*кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах,  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
Россия, г. Екатеринбург*

## **ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются различные теории обучения иностранным языкам, освещаются проблемы психолингвистики. Автор затрагивает вопрос функции языка, феномен внутренней речи при обучении иностранному языку в начальной школе.

**Ключевые слова:** лингвистика, иностранный язык, прагмалингвистика, функция языка.

**Plaksina Elena**  
*candidate of Philology, associate professor of Russian language and methods of its teaching in the primary grades,  
Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
E-mail: ebplaksina@mail.ru*

## **LANGUAGE TEACHING FUNDAMENTALS FOREIGN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL**

**Annotation.** This article discusses the different learning theories in foreign languages, highlights the problems of psycholinguistics. The author raises the question of language function, the phenomenon of inner speech in teaching a foreign language in primary school.

**Keywords:** linguistics, foreign language, pragmalinguistics, language function.

Под лингвистическими основами обучения ИЯ как учебному предмету подразумевается материал по теории языка и речи, определенным образом отобранный и методически организованный в соответствии с реализуемыми принципами, применяемыми методами и целью обучения. Для разработки лингвистических основ обучения ИЯ в 2-4 классах начальной школы следует рассмотреть сущность языка как такового.

В начале XIX в. В. Гумбольдт писал, что «язык – это мир, который расположен посередине между являющимся нам внешним миром и миром, действующим в нас» [7]. К внешнему миру В. Гумбольдт относил культуру народа, его духовную жизнь, к внутреннему – изначальную языковую способность, заложенную в человеке в виде некоторых смутно осознаваемых принципов деятельности и актуализирующуюся с помощью субъективной активности говорящего. Человек, пробуждая в себе свою языковую способность и развертывая ее в ходе языкового общения, всякий раз своими собственными усилиями создает сам в себе язык.

И хотя при рассмотрении природы языковой способности существуют различные взгляды (одни лингвисты считают, что она заложена биологически и проявляется по мере развития ребенка, другие трактуют ее в качестве социального образования, формирующегося в процессе общения, третьи видят в ней результат и того, и другого), в центре внимания лингвистики (наряду с системой языка) оказывается сам субъект, его когнитивная, речевая активность. Кроме того, современная лингвистика стала изучать человека как языковую личность, которая характеризуется не только определенным уровнем владения языковыми средствами, в частности, лексиконом, отражающим индивидуальное видение окружающей действительности, но и отражением через язык национальной культуры, картины мира.

При изучении языковой способности человека в лингвистике единодушно констатируется, что «уровни языковой способности соответствуют уровням системы языка: можно выделить фонетический, лексический, грамматический уровни, в том числе словообразовательный подуровень, синтаксический уровень» [4].

Естественно, поразительное соответствие языковой способности как индивидуально-психологического явления человека и языка как социально-исторического явления не ускользнуло от внимания лингвистов и стало одной из причин их пристального внимания к устройству языка как сердцевины национальной культуры. В результате представители структурной лингвистики детально описали языковую систему, уделяя особое внимание структуре языка, которая

представляет собой сеть отношений (противопоставлений) между элементами языковой системы, упорядоченных и находящихся в иерархической зависимости в пределах определенных уровней. При этом в пределах каждого уровня языковой системы были выделены основные единицы языка (фонема, морфема, слово, словосочетание, предложение, сверхфразовое единство, текст) и набор правил, регулирующих их использование. Среди перечисленных единиц языка особый интерес для методики обучения ИЯ представляют предложение, сверхфразовое (диалогическое единство) и текст.

Предложение «является той языковой единицей, которая осуществляет основные функции языка – функцию речевой коммуникации, оформляя законченное речевое сообщение, и функцию формообразования (относительно) законченной мысли» [1]. Согласно О.И. Москальской, предложение в номинативном аспекте «является высшей единицей – полным знаком, непосредственно соотносящимся с ситуацией. В то же время в плане коммуникативной и когнитивной функций языка предложение оказывается компонентом текста» [6]. Будучи в одном отношении высшей единицей, а в другом – минимальной, предложение оказывается центром пересечения семантических, грамматических, коммуникативных и других значений. Не случайно методика обучения ИЯ в своих учебных целях уже давно использует именно предложение в качестве типовой фразы (И.Л. Бим), модельной фразы, учебной модели языка (М.С. Ильин), речевого образца (В.Д. Аракин, А.А. Миролюбов и др.). Вместе с тем формирование и формулирование мысли посредством языка, которое разворачивается в процессе порождения предложения, естественно, осуществляется и по законам логики, с соблюдением правил, по которым высказывается то или иной суждение. По этой причине предложение нередко квалифицируется как предложение-суждение [3].

В прагмалингвистике, изучающей закономерности речевого воздействия на человека, функционирование языковых знаков в речи подверглось тщательному изучению как с позиции субъекта речи (явные или скрытые цели высказывания, стратегия и тактика речевого поведения, оценка говорящим партнера по общению и т. п.), так и с позиции адресата речи (интерпретация речи, типы речевого реагирования в виде прямых ответов или уклонения от них и т.п.). В результате в лингвистике была выделена особая лингвистическая единица – диалогическое единство (ДЕ), которое определяется как «соединение реплик, характеризующееся структурной, интонационной и семантической законченностью» [8] и которое является лингвистическим компонентом сопряженного коммуникативного взаимодействия коммуникативного акта.

Совпадения и различия в родном и иностранном языках особенно четко просматриваются именно на уровне предложений и ДЕ. Причем серии ДЕ могут быть отобраны для изучения ИЯ и с учетом данных прагмалингвистики, в которой язык изучается как средство воздействия на мысли, чувства, волю и в результате на поведение как отдельного человека, так и группы лиц.

Как известно, в прагмалингвистике выделены контактная, эмоциональная, побудительная и другие функции языка. Так, под контактной функцией подразумевается предназначенность языковых средств для установления, поддержания и завершения различных контактов в процессе общения. Для реализации этой функции в языке существует целый ряд специализированных слов и выражений (обобщений, формул вежливости, междометий, контактных тем и т.д.), тесно связанных с поведением, поскольку в социальной действительности имеется немало устойчивых коррелятивных связей между определенными моделями языка и моделями социального поведения. Эмоциональная функция языка связана с выражением чувств и эмоций с целью воздействия на поведение человека посредством «эмоционального заражения» (эмоционального резонанса), что согласуется с данными психологии и лингвистики, согласно которым переживания человека могут быть более или менее адекватно выражены в языковой форме и включены в процесс речевого общения. Языковые средства, обеспечивающие побудительную функцию, предназначены для выражения воли говорящего и побуждения других участников общения к определенным действиям и поступкам. Наиболее характерным прагматическим средством, заложенным в самом языке и усиливающим прагматический эффект лексико-грамматическим форм высказывания, служит интонация, которая является особым инструментом межличностного общения и которая заслуживает специального формирования, например, у детей, овладевающих устно-речевым общением на родном и иностранном языках. Прагматический регулятивный эффект речевого высказывания возможен, при двух условиях: во-первых, если в самой системе языка имеются средства, которые обладают прагматическими свойствами, и, во-вторых, если говорящий (так же как и слушающий) владеет этими прагматическими средствами.

Не меньшее значение для обучения ИЯ имеют речевые высказывания более протяженные, чем предложение и ДЕ, а именно тексты в виде монологов или речевых форм, которые отражают целостный акт поведения человека. С учетом обращенности монологической речи к участникам непосредственного общения, а также включенности монолога в диалогическое общение можно

согласиться с выводом лингвистов и методистов о том, что монолог как продолжительное высказывание одного лица, продукт индивидуального построения должен войти в понятие диалога как его составная часть.

Если исходить из того, что отражаемый с помощью языкового сознания окружающий мир существует в пространстве и движении, во времени и взаимосвязи, если учитывать известную специализацию различных языковых средств в отражении различных сторон окружающего мира, то выделение среди речевых форм описания, повествования и рассуждения вполне оправдано по отражаемому объекту. К тому же каждой речевой форме соответствует свой массив лексического материала и специфический способ синтаксической связи между предложениями.

*Описание* предназначено прежде всего для отражения наиболее существенных признаков предметов и явлений, а также пространственного расположения одного предмета среди других. В исследованиях выделен конкретный языковой материал, используемый обычно в статическом и динамическом описании. В повествовании обычно рассказывают о каком-то событии, которое развивается во времени, т. е. имеет начало, развитие и конец. Сущность *рассуждения* сводится к выяснению причинно-следственных связей между предметами и явлениями окружающей действительности и их показу, разъяснению партнерам по общению. При этом ход рассуждения, аргументация и вывод обслуживаются специальной лексикой и имеют специфическое композиционное строение. Знание композиционного строения текстов необходимо не только для их порождения, но и адекватного восприятия. Например, восприятие текста обеспечивается двумя основными свойствами – его связностью и целостностью. Причем связность текста распространяется обычно на 3-5, но не больше, чем на 7 предложений, и воспринимается реципиентом как единство сугубо лингвистического, композиционно-синтаксического плана. Цельность представляет собой характеристику текста как смыслового единства и распространяется на весь текст (или его отдельные фрагменты, относительно законченные в содержательном отношении) [4]. Именно признаки цельности выступают для реципиента как сигналы, позволяющие ему прогнозировать объем текста и его содержательную структуру, фиксировать ключевые слова, замечать связующие элементы и, в конечном счете, облегчать его адекватное восприятие и понимание.

Именно феномен внутренней речи является точкой пересечения языка и мышления. И хотя, согласно Л.С. Выготскому, мышление и язык вырастают из разных корней (мышление – из потребности в познании, язык – из потребности в общении), они уже на самых ранних этапах онтогенетического развития образуют нерасторжимое единство. Поэтому при описании реальных процессов порождения речевых высказываний акцент (даже чисто терминологически) невольно делается то на мыслительных процессах, то на языковых, то на обоих сразу.

Порождение речевого высказывания, как считает А.Р. Лурия, «1) начинается с мотива и общего замысла, который с самого начала известен субъекту в общих чертах, 2) проходит через стадию внутренней речи, которая, по-видимому, опирается на схемы семантической записи с ее потенциальными связями, 3) приводит к формированию глубинно-синтаксической структуры, а затем 4) развертывается во внешнее речевое высказывание, опирающееся на поверхностную синтаксическую структуру» [5].

А.А. Леонтьев, описывающий процесс реализации «языковой способности» (от фазы мотивации до произнесения слов), выделяет особую фазу «внутреннего программирования», которая представляет собой несознаваемое построение (из наличных и зарождающихся «смысловых вех») некоторой схемы, на основе которой и рождается речевое высказывание [4].

Изучение речевого механизма с позиции психолингвистики позволило обнаружить сложную многоуровневую организацию внутренней речи, включающую базовые функциональные образования; объединяющие их системы связей («вербальные сети»); сеть грамматических структур; динамические процессы, отвечающие различным семантическим и грамматическим операциям; коммуникативный, текстообразующий уровень. Приведенные разными авторами внутриречевые и мыслительные процессы, лексико-грамматические и иные составляющие, а также внешняя речь нашли определенную упорядоченность в виде индивидуальной речевой деятельности. Как и всякая другая деятельность, она может осуществляться только при помощи определенных средств и способов. А поскольку средства и способы совершения деятельности обычно соотносятся с ее предметом, то И.А. Зимняя в РД выделила «средства (языковую систему) и способ (речь) формирования и формулирования мысли как предмета речевой деятельности». Воплощение мысли в слове, процесс интеллектуально-речевой деятельности разворачивается во времени и проходит мотивационно-побудительную, ориентировочно-исследовательскую (аналитико-синтетическую) и исполнительную фазы. Поскольку реализация этого процесса у субъекта РД осуществляется крайне сжато, почти одновременно, то И.А. Зимняя при описании процесса РД наряду с фазами использует термин «уровни». Причем в реализации речевого механизма и оперировании языковыми средствами

непосредственное участие принимают не только основные виды мышления (наглядно-образное и словесно-логическое), выступающие в сложном взаимодействии, но и другие познавательные функции, например воображение и представления с их конкретными и абстрактными символами и т. п. [3].

Овладение и пользование языком может осуществляться не только в естественных условиях, но и в учебных. Причём имеется в виду овладение и пользование не только родным языком, но и языком иностранным. В связи с этим следует упомянуть, что по поводу процесса овладения ИЯ в зависимости от формы и способа функционирования мышления во внутренней речи человека, существуют две точки зрения.

Согласно первой из них (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.), мышление и внутренняя речь осуществляются в специальном коде, отличном от национального языка, «предметно-схемный» код внутренней речи не связан непосредственно с формами натурального языка, но зато он опосредует связь мышления, речи и языка. Это означает, что в процессе обучения ИЯ следует иметь в виду прежде всего «предметно-схемный» код внутренней речи. При этом допускается возможность перекодирования мысли непосредственно на знаки иностранного языка, минуя «канал родного языка».

Согласно второй точке зрения, мышление и внутренняя речь осуществляются преимущественно или исключительно средствами национального языка. Это означает, что при обучении ИЯ следует ориентироваться не только и не сколько на возможности кодирования и декодирования мысли посредством ИЯ, сколько на уже имеющийся «канал родного языка», на средства родного языка.

На наш взгляд, обе точки зрения дополняют друг друга, поскольку в практике обучения ИЯ можно найти подтверждения и той, и другой точке зрения. Видимо, у разных субъектов интеллектуально-речевой деятельности, наделённых различными по типу языковыми способностями, складываются различные, в том числе промежуточные, индивидуализированные стратегии овладения ИЯ как средством межкультурной коммуникации.

Среди ряда зарубежных психолингвистических моделей овладения вторым языком Н.Д. Гальскова отдаёт предпочтение «гипотезе промежуточного языка», утверждающей «положение о том, что в ходе обучения иностранному языку ученик образует свою собственную самостоятельную языковую систему, имеющую основные черты родного языка – «смешанный/межъязыковый код», а также свои собственные специфические особенности, независимые от первых двух языков. Межъязыковый код развивается динамично, на основе общего языкового и речевого опыта обучаемого и в ходе овладения им различными техниками и стратегиями обучения» [2].

Из сказанного следует, что в обучении иностранному языку в начальной школе следует придерживаться последовательности от речи к языку, иными словами, обучать системе языка через речь в процессе организованного целенаправленного общения. Поэтому в качестве первого компонента содержания обучения выступает лингвистический компонент, включающий языковой материал: строго отобранные фонетический, грамматический, лексический минимумы и речевой материал – образцы речевых высказываний разной протяженности, ситуативно-тематически обусловленные. Отбор, последовательность и дозировка формальных (языковых) средств выражения диктуются потребностью общения. Изучение грамматики, лексики, фонетики обуславливается общением, что должно вести к нарушению традиционной очередности развертывания системы языка. Общение же обучающихся, как правило, ограничивается рамками учебного регистра, когда добавление нового материала строго регламентировано (дозировано).

Речевое высказывание в методике обучения ИЯ принимает вид учебной единицы. Это может быть слово, словосочетание, речевой образец или типовое предложение, диалог-образец, образец монологического высказывания большой протяженности. Работа с подобными речевыми единицами способствует запечатлению структурно-семантических схем в сознании обучающихся и, следовательно, формированию системы языка. Сами же учебные единицы представляют собой реальные предложения, соотношенные с конкретными ситуациями. Произносятся они с определенной интонацией в зависимости от коммуникативного намерения, правильны с точки зрения нормы языка, грамматического и лексического оформления.

Таким образом, лингвистический компонент включает представления о системе родного и иностранного языков и речевые умения, связанные с иностранным языком. При изучении лексического материала в контексте родного языка обеспечивается обращение к реалиям культуры страны изучаемого языка и своей культуры, на этом этапе педагог учит детей воспринимать изучаемый язык на фоне культуры страны изучаемого языка, вводятся некоторые устойчивые конструкции, в том числе фразеологические, осуществляется их сопоставление, обращается

внимание на общее и различное в них. Проводятся аналогии при знакомстве с фонетической системой иностранного языка и грамматикой.

#### Литература

1. Адмони В.Г. Синтаксис современного немецкого языка. – М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1973. – 391 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
3. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
4. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 288 с.
5. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: Либроком, 2009. – 256 с.
6. Москальская О.И. Проблемы системного описания синтаксиса. – М.: Высшая школа, 1981. – 176 с.
7. Радченко О.А. Язык как мирозерцание: лингвофилософская концепция неогумбольдтианства. – Изд-е 3-е, стереотипное. – М.: КомКнига, 2006. – 312 с.
8. Шадриков В.Д. Введение в психологию: эмоции и чувства. – М.: Логос, 2002 – 156 с.

© Плаксина Е.Б., 2016

УДК 378  
ББК 74.5

*Плотникова Е.И.,  
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его  
преподавания в начальных классах,  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
Россия, г. Екатеринбург*

#### ОДНОСОСТАВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ

**Аннотация.** В статье дается анализ творческих работ студентов на предмет представленности в них односоставных предложений, анализируются ошибки, допущенные при определении типов предложений, объясняются их причины и предлагаются пути их преодоления.

**Ключевые слова:** односоставные предложения; сочинение; способ выражения главного члена; ошибки при анализе односоставных предложений.

*Plotnikova Helena  
candidate of Philology, associate professor of Russian language and  
methods of its teaching in the primary grades,  
Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
E-mail: plotnikov\_y@mail.ru*

#### THE COMPOUND OFFERS WRITTEN SPEECH OF STUDENTS

**Annotation.** The article analyzes the creative works of students for their representation in the compound offers analyzed the mistakes made in determining the types of proposals, explained their causes and suggests ways to overcome them.

**Keywords:** mononuclear proposals; composition; a way of expressing the main member; errors in the analysis of single-composition proposals.

После изучения темы «Односоставные предложения» студентам четвертого курса ИПиПД УрГПУ было предложено написать сочинение на свободную тему с использованием разных типов односоставных предложений. Конечно, в данном случае мы не можем говорить об использовании вообще односоставных предложений в речи студентов, так как им было дано конкретное задание употребить их в своих текстах. Поэтому целью задания было проверить, как студенты решают учебную задачу по использованию односоставных предложений в творческих работах, указанию их типов и способов выражения в них главных членов, а также определить, сумеют ли они преодолеть ошибки, допущенные в процессе изучения данной темы (ошибки при определении типов односоставных предложений, разграничении их с двусоставными предложениями, ошибки при указании способов выражения главных членов).