

УДК 372.881.111.1

**А.А.Тарасов**

*Московский государственный университет  
им М.В. Ломоносова (Россия)*

## **РАЗВИВАЮЩИЙ КОМПОНЕНТ РАННЕГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ)**

*Обобщены исследования в области психологии развития письменной речи и лингводидактики с целью выявления оптимизирующих характеристик процесса обучения иноязычной письменной речи в начальной школе. Подробно освещены вопросы гармонизации раннего иноязычного образования на основе принципов развивающего обучения. Детально описаны гибкие дидактические стратегии учета доминирующих когнитивных стилей. Выделены обобщенные целевые установки развивающего образования с целью активизации процесса обучения иноязычной письменной речи.*

**ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ; РАННЕЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ;  
РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ; ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ; ТЕКСТ; ПРИНЦИП  
ТЕКСТУАЛЬНОСТИ.**

Специфика проводимого нами исследования заключается в обосновании учета развивающего компонента при обучении иноязычной продуктивной письменной речи (ИППР). Существующая концепция обучения культуре иноязычной письменной речи (КИПР) в начальной школе, сформулированная Н.К. Лапшовой, основана на интеграции развития письменно-графических навыков наравне с письменно-речевыми умениями [1]. Несмотря на то, что текст признается основной единицей обучения КИПР, продуктивная текстовая деятельность, т.е. направленная на создание личностных письменно-речевых продуктов, не выделяется в качестве основной для периода раннего иноязычного образования. Тем самым, на наш взгляд, значительно снижается развивающий потенциал процесса обучения иноязычной письменной речи, так как в данном случае отсутствует зона ближайшего развития (по Л.С. Выготскому) – «высший порог обучения», под которым мы понимаем готовность к вступлению в межкультурную коммуникацию посредством создания письменного речевого продукта.

Негативным фоном также можно считать ситуацию с обучением письменной речи на родном языке. Так, Г.А. Цукерман и О.Л. Обухова констатируют, что «в школе ребенка учат техническим навыкам письма и чтения, но не учат письменной речи как средству коммуникации» [2]. Вероятно, подобная ситуация складывается в том числе из-за специфической направленности проводимых исследований, которые не рассматривают процесс развития письменной речи как последовательный переход от рисуночной символизации к полноценной письменной речи. Как отмечают Л.Ф. Обухова и А.А. Чухонцева, в когнитивной психологии «связь между

рисунком и письмом сводится, главным образом, к анализу общих моторных схем» [3].

Вместе с тем важно отметить, что проблемой «выращивания» письменной речи через рисунок занимались многие ученые в самых разных культурно-исторических контекстах, в их числе можно отметить Л.С. Выготского, Л.А. Месеняшину, Р.С. Панову, В.П. Яссман, M. Adoniu, F. Vara, E. Gentaz, A. Toomela, L.Y. Wu.

Несмотря на психолого-педагогические ограничения, присутствующие при обучении ИППР младших школьников, письменная речь может и должна служить одним из ведущих способов развития языковой личности учащегося начальной школы, но для этого это необходимо определить некоторые частные принципы развивающего обучения, применимые к процессу обучения ИППР в начальной школе.

Предложенный нами ракурс исследования, а также позиции психологов, методистов и учителей-практиков, позволяют выдвинуть гипотезу о том, что умения иноязычной продуктивной письменной речи в значительной степени могут предопределять развитие языковой личности обучающегося, т.е. в связи с обучением ИППР мы можем говорить о значительном росте развивающего потенциала всего процесса обучения ИЯ в начальной школе. В данной работе была сделана попытка подтвердить выдвинутую гипотезу на основе анализа работ в области психологии образования, лингвистики и лингводидактики.

Описанные в работах В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, Л.В. Занкова принципы развивающей педагогики, которые используются в современных образовательных технологиях на уровне начальной школы, в т.ч. на уровне обучения умениям продуктивной письменной речи, не получили должного распространения в процессе раннего иноязычного образования, несмотря на их очевидный дидактический потенциал. Причем здесь важно обратить внимание на то, что, по мнению некоторых исследователей, таких как С. Pulitano и F. Raquin, именно внедрение принципов развивающего образования позволяет добиваться гармонизации процесса обучения с точки зрения учета функциональных особенностей развития психики ученика начальной школы, что особенно важно с учетом понимания письма как комплексного трудоемкого психического умения [4].

С точки зрения возможности внедрения принципов развивающего обучения в иноязычное образование начальной школы мы считаем работу в русле амплификации (обогащения) определяющим вектором развития раннего иноязычного образования. Соглашаясь с мнением Г.В. Сороковых об идейной основе развивающего образования на дошкольном уровне, мы также отмечаем, что «работа в русле амплификации детского развития предполагает не ускорение развития ребенка с помощью обучения, а расширение его возможностей...» [5]. В этой связи важно подчеркнуть, что, по нашему мнению, обучение ИППР в начальной школе направлено на расширение возможностей учащихся в продуктивно-речевом аспекте, а не на достижение «сверхвысоких» показателей в ИППР.

Безусловно, необходимо признать, что развивающий компонент отражен в работах отечественных ученых в связи с комплексным развитием личности в процессе изучения ИЯ, в т.ч. в работах Р.П. Мильруда и З.Н. Никитенко. Очевидно, что в предмете «Иностранный язык» на уровне раннего иноязычного образования заложен значительный развивающий потенциал, который может быть использован как для развития конкретных речевых умений, в т.ч. иноязычной письменной речи, так и для формирования рефлексивной учебной деятельности обучающегося начальной школы. Вслед за Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым мы соглашаемся с тем, что развивающее обучение, способствующее формированию самоизменяющейся творческой личности обучающегося как основного субъекта образовательного процесса, должно быть преимущественно направлено на развитие теоретического мышления, обучение способам познавательной деятельности, а также раскрытие творческих способностей обучающихся.

Вместе с тем, мы полагаем, что формирование основ иноязычной письменной речи должно базироваться на принятии принципов развивающей педагогики в системе Эльконина-Давыдова, а также других развивающих подходов, не только как целей обучения, но и способов их достижения. В данном случае будет реализован деятельностный характер развивающего образования, так как искомые умения будут формироваться в процессе интенсивного психического развития обучающегося начальной школы.

Т.И. Ильина, обобщая принципы филологического подхода (по Э.А. Красновскому и Ю.И. Лыссыму), выделяет принцип текстуальности, который предполагает «рассмотрение любого языкового явления, любого речевого акта как текста, что не отвергает изучения системы языка, без чего невозможно овладеть пониманием текста как целого» [6]. Таким образом, данный принцип встраивает систему раннего иноязычного образования в непрерывный процесс формирования личности, способной к анализу текста-образца и созданию собственного иноязычного письменного продукта (текста). Данная тенденция прослеживается в исследованиях, посвященных смысловому восприятию текста учащимися начальной школы. Так, Н.А. Горлова и С.В. Борисова говорят о необходимости переработки текстовой информации уже на начальном этапе обучения чтению, так как обучающиеся данной возрастной группы обладают системно-смысловым типом сознания, что выражается в преобладании смысловой сферы как ориентации на смысл деятельности [7, 8].

Другими словами, обучающийся должен понимать смысл действия, которое он совершает. Следовательно, применительно к иноязычной текстовой деятельности речь идет о встраивании элементов лексических, грамматических и текстовых упражнений в единую систему, направленную на создание собственного графического (как наиболее доступного первоначально), а впоследствии и текстового продукта.

В этой связи важна позиция Н.Д. Гальсковой, которая уже на этапе раннего иноязычного образования высказывается за выдвигание на передний план процессов понимания, т.е. осознанной работы с текстом, которая

выступает стимулом для развития других видов речевой деятельности [9]. Следовательно, принцип текстуальности представляется нам необходимым при обучении иноязычной письменной речи на этапе раннего иноязычного образования.

Выделенные Э.А. Красновским и Ю.И. Лыссым другие принципы (культурологический, диалогический) филологического подхода подлежат критическому осмыслению, так как описаны для группы филологических учебных дисциплин. Диалогический принцип дополняет и расширяет значение текстуального, подразумевая выстраивание своей собственной версии понимания смысла текста на основе сотрудничества с учителем в процессе личного диалога обучающегося с текстом. Посредством данной деятельности у обучающегося развиваются умения рефлексии, навыки структурирования информации, а, следовательно, это положительно влияет на личностные и познавательные результаты учебной деятельности. Таким образом, диалогический принцип наравне с текстологическим может быть использован при обучении ИППР в начальной школе.

При этом важно подчеркнуть, что идеи Э.А. Красновского и Ю.И. Лыссыго направлены на формирование единой концептуальной основы для обучения филологическим дисциплинам как некоей социальной и культурной общности. Данный подход представляется правомерным, так как идеи развивающей педагогики междисциплинарны по своей сути и способствуют формированию универсальной ориентировочной основы речемыслительной деятельности. Также была высказана близкая по духу точка зрения, согласно которой на передний план выдвигается «соизучение» русского и иностранного языка с достижением достаточного уровня коммуникативной компетенции, а также развивающих и воспитательных целей поликультурного языкового образования [10]. Таким образом, учащийся как субъект образовательного процесса мотивируется на осознанное усвоение языковых фактов через приобретение социально-коммуникативного опыта.

В этой связи нам представляется необходимым рассматривать ИППР как естественную форму объективации мышления в условиях сознательно-сопоставительного изучения языковых фактов в ситуациях учебного взаимодействия. Соответственно, мы понимаем данный вектор как социально-развивающее направление иноязычного образования, которое напрямую коррелирует с предполагаемыми личностными результатами процесса раннего иноязычного образования. В этой связи можно говорить о начале процесса «межкультурной социализации», когда на основе знакомства с иноязычными письменными текстами и последующим составлением собственного письменного коммуникативного продукта в системах «ученик-ученик» и «учитель-ученики» возникает воспитательный диалог, т.е. субъектно-субъектное взаимодействие [11], направленное на решение возникающих этических, моральных, нравственных и иных проблем, актуальных при сопоставлении фактов родного и иностранных языков.

Требования для уровня обученности выпускников начальной школы по ФГОС начального общего образования подразумевают развитие коммуникативных умений обучающихся как в курсе родного (русского) языка, так и иностранного, а именно сочинение писем, открыток и других небольших текстов. При этом для курса родного языка отмечается необходимость создания конкретных (приближенных к реальной коммуникации) ситуаций общения. Тем самым, подчеркивается важность вынесения коммуникации за пределы ситуаций учебной деятельности, что должно положительно сказаться на восприятии процесса межличностного и межкультурного взаимодействия, так как обучающиеся «приподнимаются» над уровнем своего развития, когда обучение выдвигает перед ними сложные задачи (по Л.В. Занкову) и ведет за собой процесс развития (по Л.С. Выготскому).

В данном контексте значительный интерес представляют работы исследовательской группы «Школа диалога культур», в частности работы В.Ф. Литовского, Л.А. Месеняшиной, Р.С. Пановой, так как предлагаемая учеными модель обучения письменной речи идеологически коррелирует с теорией развивающего образования и применима к процессу обучения иностранному языку в начальной школе. При этом основным методическим резервом выступает освоение ребенком речи через призму онтолингвистики. Письменная речь встраивается в естественную систему освоения языка при помощи условного объединения этапа предписья (пиктографический этап) и собственно письма как целенаправленного процесса обучения графике и письменной речи. Переориентация с языкового на речевой аспект по формуле «текст-слово» приводит к существенной перестройке всего процесса обучения, что выражается в применении следующих методических приемов:

- 1) создание игровой ситуации, имитирующей культурную задачу – организацию общения в условиях пространственно-временного разобщения;
- 2) создание игрового мотива к письму как высказыванию и как графической деятельности;
- 3) постановка обучающегося в условия, побуждающие к построению неспонтанного, продуманного высказывания;
- 4) постановка обучающегося в условия, побуждающие к анализу как чужого, так и своего, авторского высказывания [12].

Мы полагаем, что вышеназванные приемы расширяют развивающий потенциал обучения иноязычной продуктивной письменной речи за счет четкого декларирования необходимых мотивов и условий образовательного процесса. Изначально обучающиеся переносятся из процесса обучения в конкретный культурно-исторический игровой контекст, который требует мобилизации усилий (активизации памяти, внимания). При этом реализуется планомерный переход от привычного вида деятельности (рисование) к новому познавательно-коммуникативному процессу (высказывание в письменной речи), который для периода старта обучения ИЯ в начальной школе может считаться тем самым «высшим порогом обучения».

Идеи Р.П. Мильрудом во многом созвучные с методическими новациями Р.С. Пановой с точки зрения создания рефлексивной основы обучения, также, на наш взгляд, должны быть учтены при построении модели развивающего иноязычного образования, в т.ч. при обучении иноязычной продуктивной письменной речи:

1. Положительные эмоциональные реакции (положительные эмоции в учении важнее, чем результат).

2. Индивидуальный смысл учиться (личностный смысл продолжать учиться дальше важнее, чем усвоенные знания).

3. Углубленное понимание материала (собственное мнение, избирательное запоминание, индивидуальные версии изложения материала важнее, чем формально безошибочный ответ).

4. Видеть «лес», а не «деревья» (формирование широкой картины знаний важнее, чем усвоение отдельных деталей и подробностей).

5. Множественная картина мира (разные углы и точки зрения важнее, чем единственно правильный вариант) [13].

Вышеуказанные факторы определенным образом вступают в противоречие с общими и некоторыми частными принципами методики иноязычного образования с точки зрения иерархии структуры, в которой обучение речевому высказыванию предшествует отработка языкового компонента. Однако упомянутые принципы образуют мотивационно-методическое ядро, при этом, не затрагивая последовательность предъявления языкового и речевого материала. При обучении иноязычной письменной речи кажется особенно важным учитывать вышеуказанные принципы, так как обучающиеся мотивированы на создание личностно-коммуникативных продуктов, т.е. уровень индивидуализации процесса обучения резко повышается.

Активизация личностной стратегии обучения подразумевает учет индивидуально-психологических характеристик обучающихся. В этой связи становится актуальной проблема межполушарной асимметрии головного мозга, которая разрабатывалась такими учеными как Е.А. Смирновой-Бауэр, Т.В. Черниговской, S.Springer. С позиции методики раннего иноязычного образования особый интерес представляет работа Е.А. Смирновой-Бауэр, в которой были четко разграничены индивидуальные стратегии деятельности, характерные для ситуации обучения ИЯ. Так, доминирование левого или правого полушария выражается в применении учащимися индивидуальных когнитивных стилей: когнитивно-лингвистический (для левополушарных подростков); коммуникативно-речевой тип (для правополушарных подростков) [14].

Несмотря на то, что представленная характеристика описывает более старшую возрастную группу обучающихся, мы полагаем, что она может быть применена к рассматриваемому возрастному периоду, учитывая интенсивное развитие психических свойств личности младшего школьника и соответствие периода окончания обучения в начальной школе переходу к подростковому возрасту.

Дифференциация единой образовательной стратегии на два когнитивных стиля направлена на активизацию доминирующего типа овладения иностранным языком, что на уровне применения технологии повышает эффективность обучения ИЯ и снижает неудовлетворенность обучающихся от неудач образовательного процесса. Идея дифференциации с целью дальнейшего сочетания когнитивных стратегий была разработана в работе Р.П. Мильруда, который предлагает использование следующей циклической модели:



**Схема 1. Использование доминирующих когнитивных стратегий в РИО**

Предложенная модель охватывает цикл раннего иноязычного образования в целом, но при этом противопоставляет содержательную текстовую деятельность работе над языковой формой, тем самым подчеркивая сложность выполнения языковых заданий для «правополушарных» учащихся и речевых упражнений для «левополушарных» школьников. Таким образом, работа над языковой формой создает условия наибольшего благоприятствования для «левополушарных» учащихся и вызывает определенные трудности у школьников с доминированием правого полушария. В то же время работа над содержательными текстами и иллюстрациями понятна для «правополушарных» школьников и располагается в зоне ближайшего развития учащихся с признаками левополушарного доминирования. Речевое общение в ситуативном контексте является уравнивающим фактором для обеих групп школьников по степени сложности решаемой ими познавательной задачи.

Применительно к обучению иноязычной письменной речи учет данных психофизиологических особенностей обуславливает необходимость постановки языкового и речевого стимулов для активизации речемыслительной деятельности обучающихся (при работе с текстом-образцом) с целью дальнейшей работы по созданию собственного текста, при этом к этапу продуцирования речевого высказывания обе группы обучающихся будут психологически раскрепощены, что позволит сфокусироваться на наиболее трудоемких видах деятельности при создании

иноязычного письменного высказывания. При этом также должны быть созданы условия, при которых учащиеся соприкасаются с опытом соучеников с доминированием другого полушария, когда учащиеся находятся в момент реализации типичной для них учебной стратегии обработки информации. Таким образом, «левополушарные» учащиеся получают возможность соприкоснуться с успешной образной системой речемыслительной деятельности, а «правополушарные» – с логической.

Каждая концепция развивающего обучения имеет свои особенности, выдвигающие на передний план те или иные теоретические воззрения ученых. Так, концепцию Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова можно охарактеризовать как «коллективную», поскольку фактор коммуникации в системе «ученик-ученик» представляется особенно важным, что выражается в следующих целевых установках:

- формирование способности к абстрактным обобщениям,
- организация учебного взаимодействия учащихся,
- открытие в учениках творческого потенциала [15].

Особым образом стоит отметить организацию учебного взаимодействия между учениками, так как именно оно в процессе обучения ИППР должно обеспечить гармоничное и речевое развитие субъектов в «поддерживающей» коммуникативной среде, в которой каждый ученик обеспечен инструментарием для полноценного развития ИППР в независимости от доминирующего когнитивного стиля.

Положения теории развивающего обучения Л.В. Занкова декларируют проблемный характер учебной деятельности, выраженный в нижеуказанных особенностях:

- обучение на высоком уровне трудности с помощью поиска решения проблемных задач разного типа,
- высокий темп изучения материала с целью интенсификации познавательной деятельности,
- работа над развитием всех учащихся с учетом типов и стилей познавательной деятельности [16].

Исходя из вышесказанного и принимая во внимание характер иноязычной письменной деятельности, кажется необходимым выделить обобщенные целевые установки развивающего образования с целью активизации процесса обучения иноязычной письменной речи с позиций психологии образования, лингвистики и лингводидактики. Мы полагаем, что обучении ИППР в начальной школе должно базироваться на следующих целевых установках:

1. Планомерный переход от рисуночной символизации к полноценной текстовой деятельности за счет внедрения принципа текстуальности с момента начала обучения ИППР;

2. Организация учебного взаимодействия обучающихся с целью активизации психических свойств личности и гармонизации процесса обучения;



3. Постановка комплексной учебной задачи, приближенной к реальной ситуации письменной коммуникации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лапшова Н.К. Обучение младших школьников культуре иноязычной письменной речи: дисс.. канд. пед. наук: 13.00.02. Нижний Новгород, 2010. – 214 с.
2. Цукерман Г.А. Обухова О.Л. Развитие письменной речи младших школьников средствами обучения // Культурно-историческая психология. 2014. №1. С. 34-43.
3. Обухова Л.Ф., Чухонцева А.А. Культурно-исторический и когнитивный подходы к пониманию истоков развития письменной речи // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №5. С.67–80. eISSN: 2074-5885
4. Pulitano, C., Paquin F. Brain-Based Learning with Class. Winipeg. Portage and Main Press, 2000, 170 p.
5. Сороковых Г.В. Феноменология иноязычного дошкольного образования // Среднее профессиональное образование. 2012. №3. С. 44 – 46.
6. Ильина Т. И. Филологический подход в обучении иностранному языку как способ создания личностно-развивающей образовательной среды // Сибирский педагогический журнал. 2010. №9. С. 116-122
7. Горлова Н.А. Современные дети и их возможности// Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2009. № 2. С. 20-28.
8. Борисова С.В. Формирование стратегий смыслового чтения текстовой информации у младших школьников (на материале немецкого языка): дисс.. канд. пед. наук. 13.00.02. Москва, 2012. – 220 с.
9. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: метод. пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с. ISBN: 5-8112-0536-8
10. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высш. шк. Амскорт Интернэшнл, 1991. – 261 с.
11. Телегин М. В. Воспитательный диалог как средство социализации детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов // Сб. мат-лов окружной педагогической конф. СЗУО «Инновационная педагогика», 2003. [Электронный ресурс]: Режим доступа: [http://www.fpo.ru/doshkol/tel\\_vosp.html](http://www.fpo.ru/doshkol/tel_vosp.html).
12. Панова Р.С. Формирование письменной речи младших школьников на ранних этапах обучения в парадигме школы диалога культур: автореф. дисс. канд. пед. наук. – Челябинск, 2009
13. Мильруд Р.П. Развивающее обучение учащихся начальной школы в образовательном курсе иностранный язык // Просвещение. Иностранные языки. 2013. № 10. – Режим доступа: <http://iyazyki.ru/2013/11/development-education/> (Дата обрац.: 01.03.2015).
14. Смирнова-Бауэр Е. А. Межполушарная асимметрия мозга и технологии обучения иностранному языку: монография / Е. А. Смирнова-Бауэр; М-во образования и науки Российской Федерации, Московский гос. обл. ун-т, Российская акад. образования, Психологический ин-т. - Москва: Изд-во МГОУ, 2007. – 153 с. ISBN 978-5-7017-1122-6
15. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Высшая школа, 1996. – 312 с.
16. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Дом педагогики, 1999. – 608 с.

---

**Тарасов Алексей Александрович** – аспирант Московского городского педагогического университета, учитель английского языка средней общеобразовательной школы № 887, 121467, Молдовская ул., 6, к.2, Москва, Россия; e-mail: tarasov9@rambler.ru  
**Tarasov Alexei A.** – secondary school № 887, 121467, Moldovskaya Str. 6, korpus 2, Moscow, Russia; e-mail: tarasov9@rambler.ru

## **DEVELOPING COMPONENT AT PRIMARY SCHOOL LEVEL**

*The paper summarizes researches in written speech psychology and ESL methodology for describing effective principles of teaching writing to young learners. The ideas of developmental learning are thoroughly analyzed in connection to the problem of nature-oriented writing teaching. Flexible strategies based on cognitive brain functions are described in detail.*

**WRITING; WRITTEN SPEECH; ESL; YOUNG LEARNERS; ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT; TEXT-ORIENTED LEARNING.**

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016