

## ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

**Макеева С. Г.**

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (Ярославль, Россия)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9851-5971>

**Мартынова Е. Н.**

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (Ярославль, Россия)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7178-6838>

*А н н о т а ц и я .* Обновление российской образовательной политики эпохи межкультурной коммуникации отмечено включением английского языка как учебного предмета наряду с учебным предметом «Русский язык» в содержание начального языкового образования. Проблема поиска путей, средств его интегрирования как условие повышения уровня языковой компетенции обучающихся ставится исходя из ее интегративной природы, сензитивности младшего школьного возраста для ее проявления, необходимости содержательного определения за рамками изучения одного языка, особенностей формирования на основе системно-деятельностного подхода к образованию. Новизна постановки проблемы, ее концептуального осмысления и теоретико-методических решений, конкретизированных применительно к злободневному материалу англоязычной заимствованной лексики, определяет актуальность публикуемого материала.

В статье предложена авторская концепция формирования языковой компетенции в условиях интегрирования начального языкового образования путем сравнительно-сопоставительного изучения русского и английского языков, что отвечает природным механизмам развития языковой способности как когнитивно-репрезентативной психологической структуры. Обоснованы содержательные компоненты языковой компетенции, типология учебных языковых задач по их формированию. Смоделирована соответствующая методическая система обучения в целевых, содержательно-процессуальных, оценочно-результативных компонентах, которая подкреплена дидактическим обеспечением и конкретизирована через построение интегрированного образовательного модуля по изучению лексических заимствований.

Результаты исследования представляют интерес для отечественной и зарубежной науки в поиске частнодидактических решений проблемы интеграции школьного образования с учетом специфики его предметных областей для построения целостного по своему содержанию, природосообразного по способам обучения образовательного процесса в соотношении компетентностного и системно-деятельностного подходов.

*К л ю ч е в ы е с л о в а :* компетентностный подход; системно-деятельностный подход; начальное языковое образование; интеграция содержания обучения русскому и иностранному языкам; языковая компетенция; языковая задача.

## FORMATION OF LINGUISTIC COMPETENCE OF JUNIOR PUPILS IN THE CONTEXT OF EDUCATION INTEGRATION

**Svetlana G. Makeeva**

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9851-5971>

**Elena N. Martynova**

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7178-6838>

*Abstract.* The modernization of the Russian education policy of the intercultural communication era is marked by the inclusion of English as an academic subject along with the academic subject "Russian language" in the content of primary linguistic education. The problem of a search for the ways and means of its integration as a condition for raising the level of students' linguistic competence is based on its integrative nature, sensitivity of the primary school age for its manifestation, the need for its content definition beyond the framework of learning a single language, and the specificity of its formation based on the systemic activity-centered approach to education. The novelty of the problem formulation, its conceptual understanding and theoretico-methodological solutions, specified in relation to the urgent material of the English borrowed vocabulary, determine the relevance of the material published.

The article suggests an authored conception of formation of linguistic competence in the context of integration of the primary linguistic education through a comparative analysis of Russian and English, which is in line with the natural mechanisms of the development of linguistic competence as a cognitive-representative psychological structure. Such an approach helps to substantiate the components of linguistic competence and the typology of the corresponding educational language tasks aimed at their formation. The study models the corresponding educational system comprising the target, substantive-procedural, evaluative and effective components. The system is supplemented with a didactic support and is specified through the construction of an integrated educational module for the study of lexical borrowings.

The results of the study may be of interest for domestic and foreign science in the search for concrete didactic solutions of the problem of integration of school education with reference to the specificity of its subject areas, to build the education process, holistic in its content and nature-friendly in the ways of teaching, in the correlation of competence-based and systemic activity-centered approaches.

*Keywords:* competence-based approach; systemic activity-centered approach; primary linguistic education; integration of the content of learning Russian and foreign languages; linguistic competence; linguistic task.

*Для цитирования:* Макеева, С. Г. Формирование языковой компетенции младших школьников в условиях интеграции образования / С. Г. Макеева, Е. Н. Мартынова. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2020. – Т. 25, № 3. – С. 219–231. – DOI: 10.26170/FK20-03-19.

*For citation:* Makeeva, S. G., Martynova, E. N. (2020). Formation of Linguistic Competence of Junior Pupils in the Context of Education Integration. In *Philological Class*. Vol. 25. No. 3, pp. 219–231. DOI: 10.26170/FK20-03-19.

Динамичность развития российского общества вызывает изменения в содержании образования, в подходах к его построению. Исследования по разработке компетентного и системно-деятельностного подходов к осуществлению образовательного процесса привлекают, в свою очередь, внимание к обеспечению такого условия их успешной реализации, как интеграция образования. Широка и многогранность проблем, охваченных указанным исследовательским полем, предопределили трудности в поиске их теоретико-практических решений, которые, по оценкам научного сообщества, не избежали «половинчатости», «взаимоисключающих определений» [Реализация компетентного подхода... 2013].

Характеризуя в этом отношении состояние образовательной области «Филология» в начальной школе, мы вынуждены отметить сохраняющуюся декларативность в утверждении новых образовательных подходов, непоследовательность попыток их реализации.

Подчеркнем, что в соответствии с ФГОС начального общего образования (2010), содержание его филологической области не ограничивается теперь русским языком как учебным предметом, а включает и изучение английского языка в качестве самостоятельной учебной дисциплины. Социальный заказ на образовательную подготовку личности, обладающей компетенцией в употреблении не только родного русского языка, но также иностранного языка, обусловлен эпохой глобальной коммуникации, чем и продиктована цель приобретения младшими школьниками «начальных навыков общения с носителями иностранного языка на основе своих возможностей и потребностей» [Планируемые результаты... 2010]. Однако расширение содержания начального языкового образования не предусматривает его интегрирования, не связывается с повышением уровня языковой компетенции учащихся, не конкретизируется в контексте системно-деятельностного подхода к ее формированию. В требованиях стандарта

предполагаемые образовательные результаты представлены отдельно для каждого изучаемого языка, без видимого пересечения. Формирование «элементарной коммуникативной компетенции» в качестве предметного результата изучения английского языка никак не соотносится в этом плане с предметными результатами в русском языке, где термин «компетенция» не упоминается вовсе. «Овладение учебными действиями с языковыми единицами» в качестве метапредметного результата направляется на освоение школьниками русского языка и не распространяется на изучение ими английского языка. Не обозначается соподчинение и в ценностно-мотивационных аспектах личностных образовательных результатов. Необходимость обеспечения понимания учащимися того, что «язык является средством человеческого общения, явлением национальной культуры», связывается только с изучением русского языка и не включается в содержание общеязыковедческих сведений, а «формирование лингвострановедческих представлений» относится только к изучению английского языка [Планируемые результаты... 2010]. Причиной является недостаточная теоретико-методическая исследованность проблемы интеграции языкового образования в отношении ее целесообразности, путей и средств.

Наше исследование в этом направлении прошло ряд этапов. Прежде всего, осуществление нами исследования с позиций компетентностного подхода к образованию потребовало уточнения его характеристик, к числу которых мы отнесли следующие: практикоориентированность образования и межпредметная интегративная направленность образовательных целей, погруженных в социально-значимый контекст проблемных ситуаций, их развертывание в учебные задачи с определенным диапазоном сложности, способность и готовность к решению которых выявляет уровень соответствующих компетенций обучающихся. При этом трактовка компетентности как интегративного образовательного результата включает в себя и психологический смысл синтеза знаний, умений, способов действий, эмоционально-ценностных отношений, приобретаемых через опыт осуществления деятельности в конкретных

учебных ситуациях. С обеспечением такой целостности связана постановка проблемы взаимодополняемости методологических оснований (деятельностной теории формирования личности, культурологической теории содержания образования) компетентностного и системно-деятельностного подходов. Решение проблемы выстраивается на идее формирования общеучебных умений через универсальные учебные действия (умения есть показатель сформированности действий) для достижения не только предметных, но и метапредметных, личностных образовательных результатов. С учетом этого инструментально-технологическая сторона компетентностного подхода к построению образовательного процесса видится в модульном структурировании образовательного содержания с его переводом на язык параметров методической системы в специфическом учебно-предметном наполнении.

Школа с ее общеобразовательным назначением призвана к формированию ключевых компетенций, к числу которых отнесены общекультурная, коммуникативная, социально-трудовая компетенции. Вместе с тем, условием их генерирования является владение языком (языками) как коммуникативным средством, обуславливающим передачу и восприятие аккумулированного в языковых значениях социально-культурного опыта, что позволяет причислять к выше названным компетенциям и языковую компетенцию.

Оценивая научно-методическое состояние проблемы компетентностного подхода при обучении языку, заметим, что разработка понятия «компетенция» была вызвана поиском более точного отграничения образовательных целей от результата «на выходе», но осложнялась «стремлением объять необъятное» [Львов 2007: 9–14]. Теоретико-методические решения проблемы, предложенные в рамках нашей научной школы [Дворникова 2006: 22], базируются на соотношении процесса формирования языковой компетенции с развитием языковой способности, вследствие чего в слабые компетентностного результата языкового образования входят, как мы полагаем, не только знания и умения по их применению, приобретаемые на теоретической основе в процессе специально организованного обу-

чения языку, но также и «дотеоретические», «житейские» [Выготский 1999: 352], извлекаемые учащимися из обобщения уже имеющегося у них речевого опыта. В нем же развивается языковое чутье (или чувство языка), т. е. подражательно-интуитивный механизм выбора языковых средств, не лишенный, однако, творчески-речевого и ценностно-смыслового посыла со стороны развивающейся языковой личности. В этом отношении под результатом формирования языковой компетенции учащихся нами понимается их личностно-языковое развитие в составе всех перечисленных компонентов языковой способности.

Кроме того, в противопоставление неупорядоченному «дроблению» учебно-предметного содержания языковой компетенции нами было выдвинуто положение о том, что языковая компетенция является «синтетическим» образованием таких составляющих, как лингвистическая, лингвокультуроведческая и коммуникативно-речевая в их взаимопересечении [Воронина 2010: 27]. Лингвистическая составляющая языковой компетенции опирается на знания о сущности языка, его строении, функциях и умениях в лингвистическом анализе языковых средств для их нормативного употребления. Лингвокультуроведческая составляющая языковой компетенции дополняется культурно-фоновыми знаниями и умениями извлекать из языковых единиц культурно-значимую информацию. Коммуникативно-речевая составляющая языковой компетенции предполагает владение элементарными знаниями о культуре речевого общения и умениями отбора адекватных речевой ситуации языковых средств. Развитие способности к применению названных знаний и умений, готовности к их использованию в творческом, ценностно-осмысленном опыте овладения языком (языками) и составляет содержание процесса формирования языковой компетенции.

Содержательно-процессуальными средствами формирования выделенных составляющих языковой компетенции должны являться лингвистические, лингвокультуроведческие, коммуникативно-речевые учебные языковые задачи (от типовых до нестандартных), реализующие поисковый / проблемный методы обучения языку и обеспечивающие

через обучение способам решения на основе формирования предметных и универсальных учебных действий достижение определенного уровня языковой компетенции. Разновидность языковой задачи (лингвистическая, лингвокультуроведческая, коммуникативно-речевая) определяется границами зоны ориентировки в ее условиях, необходимыми для выбора способа решения задачи (по заданному алгоритму или в его преобразовании), знаниями и умениями с подключением к ним языковой интуиции и ценностных установок. Поясним, что поскольку полноценная ориентировочная часть учебной задачи по выбору языковых средств возможна лишь в коммуникативно-речевом контексте, языковыми задачами, строго говоря, выступают коммуникативно-речевые задачи. Однако их решение должно быть подготовлено. Лингвистические и лингвокультуроведческие задачи, зона ориентировки в решении которых может сужаться до текстовых выдержек, отдельного слова, встраиваются в содержание коммуникативно-речевой задачи.

Выдвинутые положения, как мы считаем, сохраняют свою значимость для решения проблемы интегрирования содержания обучения русскому и иностранному языкам.

В обосновании значения интеграции языкового образования для формирования языковой компетенции мы исходим из того, что она позволяет уйти от локального, изолированного или рядоположенного изучения явлений и представить их как некоторую целостность, информационно более емкую и смыслонагруженную, чем обеспечивается ориентировочная основа действий более высокого уровня, включающего симультанное мышление. Это положительно сказывается на системности знаний, обобщенности умений, универсальности учебных действий. Эффективность межпредметной интеграции обусловлена однотипностью целей, содержания и методов обучения, поэтому она более предпочтительна при изучении родственных предметных дисциплин. Однако характер интеграционных мер должен определяться спецификой образовательной области и возрастными особенностями обучающихся.

Выдвигаемая нами идея интегрированно-го по содержанию и сравнительно-сопостав-

вительного по характеру изучения русского и английского языков основывается на чувствительности детского возраста для развития языковой способности: в процессе речевого общения активно срабатывает механизм языкового чутья, обеспечивающий усвоение «правил языка в неявной форме» [Жинкин 1998: 227] – не только родного, но и неродного при наличии соответствующей речевой среды. Тенденция «сверхрегуляризации» [Слобин 2006: 352] грамматических норм, т. е. освоения общих правил раньше частных (что породило гипотезу о врожденности знания лингвистических универсалий), благоприятствует интегрированию содержания обучения русскому и иностранному языкам. С другой стороны, языковая способность как когнитивная репрезентативная структура в своей реализации представляет систему сложных блоков действий сравнительно-сопоставительного характера с языковым материалом. Выстраивание логики такого сопоставления при освоении нескольких языков определяется опережающим овладением родным языком. В то же время фактор речевой среды может выражаться в использовании детьми языковых средств с отклонениями от речевых норм под влиянием местного узуса и усугубляться явлениями интерференции, что требует перехода от интуитивно-подражательного освоения языков к «произвольности, намеренности, сознательности» [Выготский 1999: 269] употребления языковых средств в результате школьного обучения.

К сожалению, существующие учебные пособия по методике обучения русскому и иностранному языкам обходят стороной проблему интеграции школьного языкового образования даже в ее постановке. Отрывочные по характеру замечания в учебниках для педагогических вузов состоят лишь в том, что изучение иностранного языка занимает «подчиненное» отношение к изучению родного языка, а формирование «языковой компетенции предполагает овладение правилами и закономерностями изучаемого языка с учетом особенностей родного языка для целей коммуникации» [Методика обучения... 2018], что не рассматривается как путь к их сравнительно-сопоставительному изучению.

Ретроспективный анализ проблемы дает примеры некоторого методического поиска

в этом направлении: в 40-е гг. XX в. разрабатывался сознательно-сопоставительный метод преподавания иностранного языка, суть которого заключалась в том, что с учетом возникающих у детей трудностей в его изучении вследствие фонетических, лексических, грамматических различий с родным языком именно последний становился средством семантизации и контроля. Традиция сравнительного изучения родного и иностранного языков была, в свою очередь, заложена в досоветском прошлом классического образования и основывалась на убеждении, что сравнительный анализ языковых явлений выступает не только средством «умственной гимнастики», развития формального мышления, но и раскрытия «национального образа» создавшего их «человеческого духа» [Ветчинова 2013: 73–79]. На языке современной педагогической терминологии это означает метапредметные, личностные образовательные результаты. Применительно к предметным результатам заслуживают внимания утверждения, что без сопоставления со словами чужого языка «нельзя вполне понимать» значения слов родного языка, а возможность проникнуться «душевым строем» чужого языка позволяет лучше оценивать содержание «психического склада» родного языка [Ветчинова 2013: 73–79].

Разделяя эту позицию, мы считаем, что при всех возможностях формирования у младших школьников элементарной иноязычной компетенции учебно-предметные предпочтения в интегрировании языкового образования должны отдаваться родному русскому языку. Ценностно-целевые приоритеты в сравнительно-сопоставительном плане изучения языков на уровне личностного образовательного результата необходимо сохранять за родным русским языком как языком своего Отечества, «основой национального самосознания», средством полноценного взаимопонимания со своим народом, обретения с ним национально-культурной общности и «одухотворения» в нем. Вместе с тем, это не должно противоречить формированию «дружелюбного», «толерантного» отношения к представителям других стран, носителям других языков [Планируемые результаты... 2010]. Межпредметные результаты интеграции начального языкового образования требуют

складывания у школьников мировоззренческих представлений о языке как определенной системе знаков и формирования стержневых языковедческих, лингвистических понятий, выстраивания лингвострановедческой картины мира и развития обобщенных умений в анализе языкового материала. На метапредметном уровне результатами формирования языковой компетенции должны выступить познавательные универсальные учебные действия в языковом анализе (сравнении, установлении аналогий, классификации) в совокупности с проявлением языкового чутья, развитием речемыслительных процессов.

Достижение указанной разноуровневости образовательных результатов в процессе интегрированного по содержанию и сравнительно-сопоставительного по характеру изучения русского и иностранного языков нуждается в построении соответствующей методической системы. Если вышеуказанные цели формирования языковой компетенции «от результатов на выходе» [Реализация компетентностного подхода... 2013] являются его системообразующим фактором, то принципы обучения в качестве педагогических регулятивов определяют отбор содержания обучения, его методов, дидактических средств. В числе ведущих принципов построения интегрированного по содержанию обучения языкам могут выступать следующие: целостность процесса языкового образования, единство языкового образования и речевого развития, сравнительно-сопоставительный характер изучения языков, коммуникативная направленность обучения языку. Содержание обучения означает овладение учащимися обобщенными способами учебных действий (предметных, универсальных) по сравнительно-сопоставительному анализу языковых примеров, речевых образцов на русском и английском языках для установления аналогий и выявления отличительных особенностей (фонетико-графических, словообразовательных, грамматических).

Сложность реализации представленной системы с учетом содержательной емкости понятия «языковая компетенция», многогранность проблемы ее формирования в условиях интегрирования содержания образования предопределяет постепенность ее реше-

ния. Началом могла бы стать, на наш взгляд, разработка актуальных учебных тем, одной из которых является тема иноязычных лексических заимствований в русском языке.

Под заимствованием иноязычных слов понимается их вхождение в лексический состав русского языка с определенным семантическим приспособлением и «формальной адаптацией» [Маринова 2008: 44]. Интенсивное проникновение иноязычных слов в речевое общение носителей русского языка на рубеже XX–XXI вв. порождено расширением международных языковых контактов и взаимодействием различных лингвокультур. Доминируют англоязычные заимствования, представленные, по классификации Т. В. Новиковой [Новикова 2003: 179], иностранными словами, варваризмами, экзотизмами, иноязычными вкраплениями. Процесс освоения русским языком англицизмов и их производных не обходится без трансформации семантики, варьирования в произношении и написании с отступлениями от норм языка-реципиента, с проникновением не характерных для него словообразовательных моделей. Это вызывает негативное отношение: неприятие проявляющейся «полукультуры» [Фрумкина 2006] словоупотребления англоязычных заимствований, оценку их нарастающей конкуренции с лексемами русского языка как слом культурно-речевых традиций.

«Языковой вкус» [Костомаров 1999] постсоветского российского общества не может не сказываться на речевой практике детей младшего школьного возраста, что зафиксировано в отечественных словарях детской речи, приводящих десятки современных иноязычных заимствованных слов – преимущественно англоамериканизмов – с допускаемыми многочисленными семантическими, словообразовательными, грамматическими и стилистическими ошибками: «*йогурт – это разноцветная сметана*», «*пачка чипс*», «*компьютероват*» [Харченко 2005: 637]. Напрашивается вывод о том, что «житейское» [Выготский 1999: 352] освоение детьми иноязычных заимствований слабо корректируется школьным языковым образованием не только со стороны изучения русского (родного) языка, но и иностранного.

Вектор этого корректирования должен выстраиваться с учетом меняющейся образова-

тельной ситуации. Смещение ценностно-целевых приоритетов от усвоения культурных ценностей западной цивилизации к сохранению национально-культурной самобытности общества выдвигает в число первостепенных задачу воспитания бережного отношения к русскому языку. Следовательно, культура речи в употреблении иноязычных слов помимо формального нормирования требует установления школьниками уместности употребления иноязычных слов или необходимости их замены словесными эквивалентами из русского языка, что должно опираться на умения в сопоставлении их семантики, внутренней формы, коннотативных оттенков значения и стилистической окраски. В русле формирования этих умений в сравнительном анализе (лексико-семантическом, лексико-грамматическом, лексико-стилистическом) и должно осуществляться интегрирование конкретного образовательного содержания, чем в значительной мере и будет определяться повышение уровня языковой компетенции в отношении русского языка и языка-источника заимствованного слова.

Возникающие вопросы о методике необходимой интеграции пока не получают удовлетворительного ответа, т. к. специальных исследований пока не проводилось. Анализ содержания действующих учебников по русскому языку для начальной школы показывает, что привлечение современных англоязычных слов в качестве лексического материала носит единичный характер, не подкрепляясь какими-либо учебными сведениями о явлении лексического заимствования и заданиями, побуждающими к языковому анализу с использованием полученных знаний по английскому языку. В свою очередь, анализ учебных пособий по английскому языку для начальной школы и рабочих тетрадей школьников показывает, что преобладание линейного подхода над концентрическим приводит к однократному выяснению семантики слова без ее уточнения и расширения в дальнейшем в ходе сообщаемых лексико-грамматических сведений. При отсутствии этих сведений в учебниках некоторым подспорьем для учащихся могли бы стать школьный словарь-справочник по грамотному употреблению современных англоязычных заимствований. Однако такого словаря пока не создано.

Наш поиск решения поставленных вопросов привел к созданию образовательного модуля, интегрирующего содержание обучения русскому и английскому языкам в начальной школе в основных программных линиях (фонетике, словообразовании, грамматике, стилистике, синтаксисе) и реализованный для повышения уровня языковой компетенции в употреблении англоязычных заимствованных слов.

Цели образовательного модуля были определены с учетом выделенных содержательных составляющих языковой компетенции в ее поэлементном наполнении, что обеспечило возможный подход к оценке уровня ее сформированности. *Лингвистическая составляющая языковой компетенции:* 1) полученные на уроках русского и английского языков начальные знания о процессе заимствования русским языком англоязычных слов, их семантике, характерных признаках (фонетических, словообразовательных, морфологических) в связи с произносительными и орфографическими особенностями, историей происхождения; 2) умение устанавливать признаки англоязычности в заимствованных словах, сравнивать их по значению и форме (звуковой, графической, грамматической) с этимонами в английском языке, правильно образовывать от них грамматические формы и производные слова, подбирать русскоязычные синонимы; соблюдать нормы лексической сочетаемости; 3) проявление эвристического лингвистического мышления, языкового чутья в разграничении англоязычных заимствований и национально маркированных лексем русского языка; 4) становление познавательного интереса к изучению русского и иностранного языков в процессе сравнительно-сопоставительного лексического анализа.

*Лингвокультурологическая / лингвострановедческая составляющие языковой компетенции:* 1) элементарные представления о взаимосвязи языка, страны и культуры народа; о культурном фоне слова; о заимствовании англоязычных слов как результате межкультурного общения; 2) умение привлекать полученные знания по английскому языку для определения культурной маркированности англоязычных заимствованных слов; 3) опора на языковую догадку, чувство внутренней формы

в лексическом анализе англоязычных слов; 4) ценностное отношение к языковому образованию как источнику лингвокультурной информации, средству выстраивания культурных ориентаций.

*Коммуникативно-речевая / культурно-речевая составляющая языковой компетенции:* 1) первоначальные представления о культуре речи, правилах речевого этикета, требованиях к использованию англоязычных заимствованных слов (точности, уместности) для успешного решения коммуникативных задач; 2) умение осуществлять в построении собственного высказывания оправданный лексический выбор англоязычного заимствованного слова, оценивать уместность его употребления в речи окружающих; 3) развитие языковой рефлексии, проявление творческой интуиции в использовании заимствованных слов в речевой коммуникации; 4) бережное отношение к словарному богатству русского языка как отражению опыта общения между народами, проявление в речи чувства родного слова, взвешенность в использовании англоязычных заимствованных слов в собственной речи.

В определении частнометодических принципов построения интегрированного по содержанию образовательного модуля мы исходили из закономерностей развития словарного запаса детей. Усвоение детьми англоязычной лексики включается в общий процесс развития словаря детей. Динамика развития словесного значения в его предметной и понятийной соотнесенности отмечена постепенной объективацией и ее эмоционально-ценностным наполнением. Для детского возраста характерен поиск мотивированности наименований со стихийным упорядочиванием их в гнездоподобные отношения. Расширение словарного запаса: от бытовой лексики (наименования пищи, одежды) к социокультурной (досуговой, технической) лексике – обусловлено коммуникативной потребностью.

Вышесказанное позволило нам сформулировать принципы изучения иноязычных заимствованных слов в условиях интегрирования языкового образования: лексико-тематическая направленность интеграции содержания языкового образования; синхронное развитие лексических и грамматических

навыков словоупотребления англоязычных слов; сопоставление истории англоязычного слова и его реалии.

Поскольку содержание обучения опирается на определенный дидактический материал, мы выдвинули критерии отбора лексического материала: лексикографический (включение в словари русского языка); собственно языковой (вхождение в лексико-тематические группы по изучению начального курса английского языка); дидактический учет возникающих трудностей в употреблении англоязычных заимствованных слов; коммуникативная значимость (частотность, регулярность употребления).

Лексический материал должен быть освоен определенным способом, поэтому основным методом обучения выступает сравнительный языковой анализ англоязычных заимствований на русском языке и соответствующих английских лексем. Средством реализации сравнительного лексического анализа выступают учебные языковые задачи (лексико-семантические, лексико-грамматические, лексико-стилистические и др.).

Дополнительным носителем учебной информации может выступать русско-английский словарь заимствованных слов.

Сформулированные теоретико-методические положения позволили перейти к практической части нашего исследования.

Основной задачей его констатирующего этапа стала оценка практического состояния проблемы интеграции языкового образования в соотнесении с его результативностью. Проведением устных и письменных опросов педагогов (107 учителей начальных классов и иностранного языка Ярославского региона, Московской и Тверской областей) было подтверждено, что изучение русского и английского языков в начальной школе замыкается в рамки отдельных учебных предметов. В частности, учителям начальных классов были заданы следующие вопросы: кто ведет в начальных классах вашей школы уроки английского языка? Осуществляется ли вами профессиональное общение с учителями английского языка, и в чем оно заключается? Что вы можете сказать о содержании начального курса английского языка? По результатам опроса лишь 2% учителей проводят как



уроки русского, так и уроки английского языка в своем классе. Профессиональное общение учителей начальных классов с учителями английского языка сводится к обсуждению успеваемости обучающихся, их поведения на уроках. Подвергают анализу содержание учебников по английскому языку лишь 22% учителей, отмечая неготовность младших школьников к вводимой грамматической терминологии. Самостоятельные попытки проводить необходимую стыковку учебного материала в курсах русского и английского языков никем не осуществлялись, что объяснялось отсутствием специального образования. Подобные аргументы приводились и учителями английского языка, обнаружившими свою недостаточную осведомленность в содержании курса русского языка для младших школьников и его методики, ссылаясь на то, что соответствующая этому возрасту методика обучения только складывается.

Невыстроенность целостного языкового образовательного пространства препятствует развитию языковой способности у детей как речевого механизма формирования языковой компетенции, что отрицательно сказывается не только на достижении метапредметных, но и личностных образовательных результатов. По данным нашего исследования, охватившего 219 младших школьников (включая экспериментальные и контрольные классы) названных регионов, снижение познавательного интереса от второго к четвертому классу отмечается не только в изучении русского языка (к 4 классу этот показатель по русскому языку уже в течение многих лет составляет 20–25%), но и в изучении английского языка (за период начального обучения этот показатель снижается в два раза: с 92% у второклассников до 44% у четвероклассников). Не способствует развитию мотивации в изучении английского языка отсутствие у школьников представлений о нем как о средстве международной коммуникации и недостаточное осознание детьми значения его изучения «для себя» в смыслах расширения культурного кругозора, развития языковой способности. В своих объяснениях, зачем они изучают английский язык, учащиеся не сразу давали ответ: «Может быть, поеду в Англию... или Испанию, там тоже английский язык». На вопрос,

какой язык – русский или английский – следует знать лучше и почему, 24% четвероклассников назвали английский язык и связали свой выбор с желанием поехать за границу. Остальные учащиеся, указывая русский язык, прибегали к такому аргументу: «Нужно будет сдавать ЕГЭ», и лишь в ответах 1% школьников присутствовали смыслы их национально-культурной самоидентификации: «...потому что я живу в России».

Диагностические процедуры по выявлению сформированности языковой компетенции младших школьников в употреблении англоязычных заимствований состояли в следующем. В результате соотнесения содержания словарей для начальной школы по английскому языку и словарей современных иноязычных заимствований с учетом выдвинутых критериев был отобран диагностический лексический материал.

Он был подвергнут проверке на речевую культуру его употребления в устных и письменных высказываниях и коммуникативную значимость для младших школьников. Специально создаваемые коммуникативно-речевые ситуации показали незнание школьниками точного значения англоязычных заимствованных слов (*фломастер – цветной карандаш*), затруднения в их правильном произношении и написании (*скач*), допущение лексико-грамматических ошибок (*компьютерские классы*). Обнаружилась и ложная этимология англоамериканизмов (*скейтборт – от «борт», «бортик катка*). Речевое злоупотребление в качестве самостоятельного знаменательного слова иноязычной приставкой «супер» ведет к обеднению словарного запаса детей, невладению грамматическими словесными средствами русского языка со значением степеней сравнения. Не формируемое на уроках английского языка умение выстраивать словообразовательные гнезда [см. подробнее: Планируемые результаты... 2010], приводит к тому, что при понимании значения корневого слова (*short*) младшие школьники не могут объяснить мотивированности значений производных наименований (*shorts, short track*). Наоборот, чувство внутренней формы изучаемого англоязычного слова при недостатке знаний отрицательно сказывается на уровне лингвокультурологической компетенции (пу-

таница в словах *Гамбург* и *гамбургер*) и культурно-речевой компетенции (люблю *шопиться*). Отсутствие в школе единого речевого режима влечет за собой злоупотребление детьми молодежным, в том числе компьютерным, сленгом (*мобильнутый, добрый торнинг, комп, инет*), просторечиями (*ксерить*). При этом причина несформированности языковой рефлексии в использовании англоязычных слов обнаруживается уже на уровне ошибочных представлений о них: «*Заемствованные английские слова заимствуют из рассказов писателей*».

По итогам констатирующего этапа исследования был определен примерный лексический минимум англоязычных заимствованных слов для проведения формирующего эксперимента. Преобладающими тематическими группами выступили: техническая и спортивная терминология (*скейтборд, сноуборд, шорт-трек, ноутбук, компьютер, чип, ксерокс, Интернет, плеер, джип, диск*), лексика социальной сферы (*мэр, коттедж*), лексика бытовой сферы и массовой культуры (*шорты, джинсы, кроссовки, бигмак, хот-дог, гамбургер, чизбургер, йогурт, кетчуп, шоу, бизнес, скотч, фломастер, о'кей, хобби*), с их производными (*шопинг, шоумен, бизнесмен, супермен, диск-жокей, чипсы*).

Проведение формирующего эксперимента по повышению уровня языковой компетенции учащихся осуществлялось в процессе решения ими разработанной нами системы языковых учебных задач с лингвистической, лингвокультурологической, культурно-речевой направленностью, реализующих поисковый / проблемный методы обучения русскому и английскому языкам в сравнительно-сопоставительном анализе их лексических средств с привлечением фонетических, грамматических, стилистических, синтаксических сведений. Например: *Чем можно писать? А рисовать? Запишите слова-названия инструментов для письма и рисования: ручка, карандаш, фломастер. Чтобы написать слово «фломастер» без ошибки, посмотрите на английское слово-подсказку – flow-master: как оно пишется и произносится. Какая часть слова вам понятна по значению? Что же означает слово «мастер»? Верно, того, кто что-то хорошо умеет делать. Чтобы догадаться о значении первой части – flow, подумайте, чем фломастер отличается от карандаша, почему стержень фломастера нужно обязательно закрывать кол-*

*пачком? Действительно, первая часть «flow» означает «течь, литься». Запишите по-русски слово «фломастер». Какую букву вы напишете в безударном слоге? Из какого языка заимствовано слово «фломастер»?*

Освоение англоязычных заимствований было направлено на их культурно приемлемое употребление в речи, предупреждение сленга: *Как приветствуют по утрам друг друга англичане? А русские? Как вы относитесь к тому, что некоторые молодые люди, пытаясь показать свое знание английского языка, придумывают собственные приветствия, например, «добрый монинг»? Если знать, что древний корень слова «утро» был таким же как в слове «требуется», то каким важным смыслом наполняется приветствие «Доброе утро!» у русских людей?*

Систематическое решение учебных языковых задач в сочетании с традиционными упражнениями было направлено не только на освоение предметных знаний по русскому и английскому языкам, но и на формирование универсальных учебных действий с языковым материалом, осознанных обобщенных умений межпредметного характера, проявление творческой интуиции, развитие чувства языка как совокупных показателей языковой способности. Нарастание сложности задач заключалось в увеличении числа операций, входящих в способ ее решения, в сочетаемости заданий разных типов, что придавало задачам комплексный характер. Например. *Прочитайте слово из английского языка: shorts. Каково его значение? Как оно звучит по-русски? Как пишется? Какая часть слова указывает на форму множественного числа в английском языке? А в русском языке? Есть ли у слова «шорты» форма единственного числа? Как вы думаете, почему нет? Приведите примеры русскоязычных слов – названий одежды, не имеющих формы единственного числа. Чем отличаются шорты от брюк и трусов? Как назвать шорты для игры в теннис? Для отдыха на пляже? А бывают ли шорты для выхода в театр? Почему в русском языке отсутствует словосочетание «театральные шорты»? Каким видом одежды – мужским или женским – являются шорты? Закончите предложение, правильно употребив форму слова «шорты»: «Кроме (шорты) и джинсов, девочки носят юбки и платья». Проверьте правильность своих ответов по словарю англоязычных заимствованных слов.*

Необходимость обращения к словарю как носителю учебной информации объясняется тем, что первичные навыки работы с информацией входят в программу формирования универсальных учебных действий (поиска и систематизации, анализа и сопоставления, интерпретации и преобразования информации) и являются метапредметным образовательным результатом. Обеспечить этот результат позволил разработанный нами учебный словарь англоязычных заимствованных слов в русском языке с привлечением межпредметной языковой информации. Замысел словаря состоял в том, чтобы он, относясь к семейству филологических словарей, в то же время обладал чертами энциклопедического словаря, не ограничивающегося определением дифференциальных признаков денотативного значения, а расширяющего посредством экстралингвистической информации объем содержания обозначаемого понятия и способствовавшего тем самым формированию не только лингвистической, но и лингвокультурологической / лингвострановедческой компетенции. Однако использование словаря предполагало обращение к нему уже после решения языковой учебной задачи для проверки правильности ее решения. Так, с помощью словаря учащиеся смогли проверить правильность своего буквального перевода на русский язык англоамериканизма *hot dog* как «горячей собаки» и вместе с тем познакомиться с его возможными этимологическими версиями (сосиска в разрезанной булочке напоминает язык собачьей пасти), а также узнать о том, что «в Америке есть даже День хот-дога, который отмечается 18 июля». *Последующий вопрос: «Какое из названий „хот-дог“ или „сосиска в тесте“ лучше использовать в России?»* – позволил направить речевой выбор школьников в пользу русскоязычного выражения, так как, по мнению детей, «оно всем понятно», «оно аппетитнее».

#### Литература

- Ветчинова, М. Н. Изучение иностранных языков в гимназиях России (вторая половина 19 – начало 20 вв. / М. Н. Ветчинова // Педагогика. – 2013. – № 3. – С. 73–79.
- Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
- Воронина, А. В. Особенности компетентностного подхода к изучению иноязычной лексики в начальной школе / А. В. Воронина // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 1 (58). – С. 31–35.
- Воронина, А. В. Изучение иноязычных заимствованных слов на уроках русского языка в начальной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Воронина Анна Владимировна. – Ярославль, 2010. – 27 с.

Эффективность модульного построения экспериментального курса подтвердилась результатами итоговой диагностики по решению четвероклассниками экспериментальных языковых задач и привлечением для проверки правильности их решения разработанного нами словаря. Средний показатель по трехбалльной шкале в экспериментальной группе составил 2,6 балла против 0,52 в контрольной группе. Показателем повышения метапредметного уровня формирования языковой компетенции выступили попытки обучающихся решать языковые задачи, построенные на лексическом материале, выходящем за рамки лексического минимума, и требующие в способе своего решения преобразования его алгоритма, опоры на смысловую догадку в сравнительно-сопоставительном анализе, что свидетельствовало о развитии языковой способности. Положительный предметный результат экспериментального обучения выразился не только в усвоении конкретных знаний и умений по русскому и английскому языкам, но и формировании общеязыковедческих понятий (язык, национальный язык, иностранный язык, иноязычные заимствованные слова). Тенденция повышения уровня языковой компетенции на личностном уровне обнаружилась в том, что в ситуациях выбора между употреблением англоязычного заимствования и русского эквивалента предпочтение отдавалось второму, что мотивировалось необходимостью бережного отношения к русскому языку, сохранения национально-культурных речевых традиций.

Подтверждением своевременности исследования выступило открытие на базе педагогического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского бакалавриата с двумя профилями подготовки: «Учитель начальных классов – учитель в области иностранного языка» (2018 г.), направленного на подготовку педагогов, способных осуществлять интегрирование содержания образования.

Макеева С. Г., Мартынова Е. Н. Формирование языковой компетенции младших школьников...

Дворникова, Е. В. Личностно развивающее обучение русскому языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Дворникова Елена Викторовна. – Ярославль, 2006. – 22 с.

Жинкин, Н. И. Язык – речь – творчество [ : избранные труды / Н. И. Жинкин ; составление, научн. редакция, текстологические примечания, биограф. очерк С. И. Гиндина. – М. : Лабиринт, 1998. – 368 с.

Костомаров, В. Г. Языковой вкус эпохи / В. Г. Костомаров. – СПб. : Златоуст, 1999.

Лернер, И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1980. – 289 с.

Львов, М. Р. Вечная тема, или попытка объять необъятное / М. Р. Львов // Русский язык в начальной школе: история, современность, перспективы. – М. : Прометей, 2007. – С. 9–14.

Маринова, Е. В. Иноязычные слова в русской речи конца XX – XXI вв.: проблемы освоения и функционирования : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / Маринова Елена Вячеславовна. – М., 2008. – 44 с.

Методика обучения иностранному языку : учебник-практикум для академического бакалавриата / под ред. О. И. Трубициной. – М. : Юрайт, 2018. – 384 с.

Новикова, Т. В. Англо-американские заимствования-варваризмы в современном русском языке (1990-е годы) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Новикова Татьяна Валентиновна. – СПб., 2003. – 179 с.

Планируемые результаты начального общего образования / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2010.

Реализация компетентного подхода в образовательном процессе (круглый стол) // Педагогика. – 2013. – № 3. – С. 100–112.

Слобин, Д. Психолингвистика / Д. Слобин. – М. : КомКнига, 2006. – 352 с.

Харченко, В. К. Словарь современного детского языка : ок. 10000 слов : свыше 15000 высказываний / В. К. Харченко. – М. : Астрель ; АСТ ; Транзиткнига, 2005. – 637 с.

Фрумкина, Р. С. Психолингвистика / Р. С. Фрумкина. – М. : Академия, 2006.

## References

Dvornikova, E. V. (2006). *Lichnostno razvivayushchee obuchenie russkomu yazyku* [Person-centered teaching of the Russian language]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Yaroslavl. 22 p.

Frumkina, R. S. (2006). *Psikholingvistika* [Psycholinguistics]. Moscow, Akademiya.

Kharchenko, V. K. (2005). *Slovar' sovremennogo detskogo yazyka* [The dictionary of the modern children's language]. Moscow, Astrel', AST, Tranzitkniga. 637 p.

Kostomarov, V. G. (1999). *Yazykovoi vkus epokhi* [Linguistic taste of the era]. Saint Petersburg, Zlatoust. 330 p.

Kovaleva, G. S., Loginova, O. B. (Eds.). (2010). *Planiruemye rezul'taty nachal'nogo obshchego obrazovaniya* [The planned results of primary general education]. 2<sup>nd</sup> ed. Moscow, Prosveshchenie.

Lvov, M. R. (2007). *Vechnaya tema, ili popytka ob'yat' neob'yatnoe* [An eternal theme, or an attempt to embrace the immense]. In *Russkii yazyk v nachal'noi shkole: istoriya, sovremennost', perspektivy*. Moscow, Prometei, pp. 9–14.

Lerner, I. Ya. (1980). *Protsess obucheniya i ego zakonmernosti* [The learning process and its laws]. Moscow, Pedagogika. 289 p.

Marinova, E. V. (2008). *Inoyazychnye slova v russkoi rechi kontsa XX – XXI vv.: problemy osvoeniya i funktsionirovaniya* [Foreign words in Russian at the end of the 20<sup>th</sup> – 21<sup>st</sup> centuries: Problems of mastering and functioning]. Avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Moscow. 44 p.

Novikova T. V. (2003). *Anglo-amerikanskije zaimstvovaniya-varvarizmy v sovremennom russkom yazyke (1990-e gody)* [Anglo-American borrowings-barbarisms in the modern Russian language (1990s)]. Dis. ... kand. filol. nauk. Saint Petersburg. 179 p.

Realizatsiya kompetentnogo podkhoda v obrazovatel'nom protsesse (kruglyi stol) [Implementation of the competence-based approach in the education process (round table)]. (2013). In *Pedagogika*. No. 3, pp. 100–212.

Slobin, D. (2006). *Psikholingvistika* [Psycholinguistics]. Moscow, KomKniga. 352 p.

Trubitsina, O. I. (Ed.). (2018). *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku* [Methods of teaching foreign languages]. Moscow, Yurait. 384 p.

Vetchinova, M. N. (2013). *Izuchenie inostrannykh yazykov v gimnaziyah Rossii (vtoraya polovina 19 – nachalo 20 vv.)* [Learning foreign languages in gymnasiums in Russia (the second half of 19<sup>th</sup> – early 20<sup>th</sup> centuries)]. In *Pedagogika*. No. 3, pp. 73–79.

Voronina, A. V. (2009). *Osobennosti kompetentnogo podkhoda k izucheniyu inoyazychnoi leksiki v nachal'noi shkole* [Specific features of the competence-based approach to the study of foreign language vocabulary in the elementary school]. In *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*. No. 1 (58), pp. 31–35.

Voronina, A. V. (2010). *Izuchenie inoyazychnykh zaimstvovannykh slov na urokakh russkogo yazyka v nachal'noi shkole* [A study of foreign borrowed words at primary school lessons of the Russian language]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Yaroslavl. 27 p.

Vygotskii, L. S. (1999). *Myshlenie i rech'* [Thinking and speech]. Moscow, Labirint. 352 p.

Zhinkin, N. I. (1998). *Yazyk – rech' – tvorchestvo* [Language – speech – creativity]. Moscow, Labirint. 368 p.

**Данные об авторах**

Макеева Светлана Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики преподавания филологических дисциплин, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского (Ярославль, Россия).

Адрес: 150000, Россия, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108).

E-mail: vvmaketi@rambler.ru.

Мартынова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского (Ярославль, Россия).

Адрес: 150000, Россия, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108).

E-mail: martlen2009@yandex.ru.

**Authors' information**

Makeeva Svetlana Grigorievna – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Theory and Methods of Teaching Philological Disciplines, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia).

Martynova Elena Nikolaevna – Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Theory and Methods of Teaching Philological Disciplines, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia).