



МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ:

РУССКИЙ ЯЗЫК В ШКОЛЬНОМ И ВУЗОВСКОМ ОБУЧЕНИИ РАЗНЫМ ПРЕДМЕТАМ

СБОРНИК СТАТЕЙ



Министерство науки
и высшего образования
Российской Федерации

Федеральное государственное
бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Московский педагогический
государственный университет»



МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ:

РУССКИЙ ЯЗЫК В ШКОЛЬНОМ И ВУЗОВСКОМ ОБУЧЕНИИ РАЗНЫМ ПРЕДМЕТАМ

СБОРНИК СТАТЕЙ
Межрегиональной
научно-практической конференции
г. Москва, 19 апреля 2018 г.

МПГУ
Москва • 2018

УДК 373.5.016:811.161.1
ББК 74.268.1Рус
М54

Метапредметный подход в образовании : Русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам : сборник статей Межрегиональной научно-практической конференции, г. Москва, 19 апреля 2018 г. / сост. О. Е. Дроздова. — Москва : МПГУ, 2018. — 372 с.

ISBN 978-5-4263-0694-3

УДК 373.5.016:811.161.1
ББК 74.268.1Рус

Научное издание

**Метапредметный подход в образовании:
Русский язык
в школьном и вузовском обучении
разным предметам**

Сборник статей
Межрегиональной научно-практической конференции,
г. Москва, 19 апреля 2018 г.

Подписано в печать 04.10.18. Формат 84 × 108 ¹/₃₂.
Гарнитура Newton. Усл. печ. л. 23,25.
Тираж 200 экз. Заказ № 872.

Управление издательской деятельности
и инновационного проектирования МПГУ
119571, Москва, Вернадского проспект, д. 88, оф. 446.
Тел.: (499) 730-38-61. E-mail: izdat@mpgu.su

ISBN 978-5-4263-0694-3



ISBN 978-5-4263-0694-3

© МПГУ, 2018

Язык, на котором осуществляется образовательный процесс, является важнейшим источником повышения его эффективности и качества. Это утверждение относится к обучению как в школе, так и в вузе. Русский язык в российских школах и вузах выполняет множество функций, которые в современном научно-педагогическом сообществе принято называть метапредметными, т. е. важными для всех предметов, всех областей образовательного процесса. Общение в разных учебных ситуациях, адекватное понимание и запоминание учебно-научных текстов, составной частью которого является понимание и запоминание терминов и других слов и выражений, передача одних и тех же смыслов разными языковыми средствами, — это только малая часть тех проблем, которые были предметом обсуждения на межрегиональной научно-практической конференции «Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам», состоявшейся в Московском педагогическом государственном университете 19 апреля 2018 г. при поддержке корпорации «Российский учебник» и Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ).

Настоящий сборник дает возможность познакомиться с теми работами, которые представили участники конференции. Важность поднятых на конференции проблем для общего и высшего российского образования невозможно переоценить. Надеемся, что конференция, посвященная названной проблематике, станет традиционной, а круг ее участников — вузовских ученых и школьных учителей — будет расширяться.

Председатель оргкомитета конференции,
доктор педагогических наук,
заведующая лабораторией междисциплинарных
филологических проектов в образовании,
доцент кафедры методики преподавания русского языка МПГУ

Ольга Евгеньевна Дроздова

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

ДРОЗДОВА

Ольга Евгеньевна

доктор педагогических наук,
доцент кафедры методики
преподавания русского языка,
Московский педагогический
государственный университет
Москва

DROZDOVA

Olga Evgenievna

Doctor of Pedagogical Sciences,
Assistant Professor Department of
the methods of teaching Russian,
Moscow State Pedagogical
University
Moscow

✉ e-mail: o.e.drozdova@mail.ru

МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ ФУНКЦИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ И ВУЗА: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

**METASUBJECT FUNCTIONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE
EDUCATIONAL PROCESS OF SCHOOL AND HIGHER EDUCATION:
PROBLEMS AND WAYS OF SOLUTION**

Аннотация. В статье представлены метапредметные функции русского языка в школе: язык познания, коммуникации и разных форм контроля, язык воспитания, социализации и развития личности школьника, язык приобщения к чтению и письменной культуре в целом, язык учебников. На уровне вуза описаны метапредметные функции русского языка как компонента формирования общей культуры и как компонента формирования профессиональных компетенций. Предлагаются направления и формы работы, обеспечивающей реализацию этих функций в общем и высшем образовании.

Abstract. The article presents meta-subject functions of the Russian language in the school: it is the language of cognition, communication and various forms of control, the language of education, socialization and development of the student's personality, the language of familiarizing with reading and writing culture in general, and the language of textbooks. At the level of the university, the meta-subject functions of the Russian language are described as a component of the formation of a common culture and as a component of the formation of professional competences.

Suggested directions and forms of work that ensure the implementation of these functions in general and higher education.

Ключевые слова: метапредметные функции русского языка; метапредметное обучение русскому языку; лингводидактическое сопровождение уроков и внеклассной работы.

Keywords: meta-subject functions of the Russian language; meta-subject Russian language teaching; linguodidactic accompaniment of lessons and extracurricular work.

В современных стандартах основного общего образования одним из важнейших результатов обучения русскому языку названо понимание определяющей роли языка в развитии интеллектуальных и творческих способностей личности, в процессе образования и самообразования [4]. В «Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации», утвержденной в апреле 2016 г., русский язык назван «стержнем, вокруг которого формируется российская идентичность, гражданское, культурное, образовательное пространство страны», подчеркивается важнейшая роль русского языка в образовательной деятельности [3]. Эти положения, не вызывающие ни у кого никаких сомнений или возражений, часто используемые в докладах и отчетах, в большинстве случаев воспринимаются учителями и администрацией школ, родителями и министерскими чиновниками как общие слова. Что касается учащихся, то для них подобные положения звучат как сакральные формулы, безусловно касающиеся чего-то очень важного, но что конкретно имеется в виду — не очень понятно. Если попросить представителя любой из перечисленных социальных групп объяснить, в чем именно состоит определяющая роль русского языка в образовательном процессе и что надо делать для ее реализации, то с большой вероятностью ответы будут стандартными: «Русский язык — инструмент получения знаний по всем предметам», «Надо, чтобы дети умели грамотно выражать свои мысли, соблюдали языковые нормы». Такие ответы нельзя назвать неправильными, между тем для полномасштабного достижения обозначенных результатов необходимо, чтобы в образовательных стандартах и других нормативных документах присутствовали четкие требования к пониманию ме-

тапредметных функций русского языка и системной работе, обеспечивающей их реализацию.

Обозначим эти функции и рассмотрим их в контексте возможного методического обеспечения в рамках разных форм метапредметного обучения русскому языку, которое мы определяем как обучение, при котором дидактическим полем для освоения явлений и фактов русского языка, а также универсальных учебных действий с ними являются все области образовательного процесса [1].

1. Русский язык в школе — это язык познания, т. е. освоения знаний и умений (как предметных, так и метапредметных) во всех областях образовательного процесса. Чтобы как можно более эффективно обеспечивать такую функцию языка, необходимо понимать, какие же проблемы, связанные с языком, возникают при изучении школьниками любой предметной области, а также какие виды и формы работы могут помочь преодолеть эти проблемы (а именно: неполное понимание учебно-научных текстов, в том числе содержащихся в них терминов и некоторых общеупотребительных слов, неумение передавать один и тот же смысл разными языковыми средствами, нарушение общеязыковых норм и норм использования средств языка предмета и т. д.). Приведем примеры заданий, которые могут использоваться при изучении разных школьных дисциплин: задания на определение соотношения значений слов в науке и бытовой жизни, перефразирование определения термина или формулировки задания для лучшего их понимания, переход от символической записи к вербальной и наоборот и многие другие. Важно, чтобы подобная работа регулярно осуществлялась в процессе обучения всем предметам. Метапредметное обучение русскому языку по отношению к каждой предметной области целесообразно обозначить как лингводидактическое сопровождение предмета (в первую очередь, урочной деятельности). Такое название помогает гармонично включить языковую работу в деятельность учителя математики, истории, биологии и т. д., так как показывает ее дополнительный характер по отношению к обучению предметному содержанию.

Надо отметить, что в рамках обеспечения названной метапредметной функции русского языка достигается еще один значимый результат — школьники готовятся к эффек-

тивному использованию **русского языка как языка разных форм контроля** (ЕГЭ, ОГЭ, разные виды тестирования, в том числе международные, например PISA).

2. Тесно связана с ранее названными функциями и такая: **русский язык в школе — язык приобщения к чтению и письменной культуре в целом**. Среди проблем, отмеченных в утвержденной в 2017 г. концепции Национальной программы поддержки детского и юношеского чтения [2], отмечаются следующие: существенный спад интереса к познавательной литературе для школьников, являющейся фундаментом детского образования; бедность словарного запаса у детей; несовершенство образовательных стандартов и учебных программ в школах, а также в вузах (в области филологии и педагогического образования), недостаточный уровень подготовки молодых педагогов; подготовка педагогов должна включать курсы, дающие возможность учить школьников работе с учебным текстом по тому или иному предмету (истории, географии, биологии, физике, химии и др.). Для решения выявленных проблем необходимо:

- находить новые способы привлекать внимание и повышать интерес школьников к познавательной литературе;

- создать условия обучения, при которых школьники испытывали бы потребность в обогащении словарного запаса;

- ввести в дополнительное профессиональное образование учителей и высшее образование будущих педагогов курсы, дающие возможность учить школьников работе с учебным текстом по тому или иному предмету.

Первые два предложения подразумевают уже названные выше приемы работы с языком разных предметов. О курсах для учителей будет рассказано ниже в данной статье.

3. Следующий аспект образовательного процесса, связанный с метапредметной функцией русского языка: **русский язык — это язык школьных учебников**. Если рассматривать язык учебников с позиций школьников и учителей, то возможные проблемы и пути их решения обозначены выше. Но есть еще одна важнейшая проблема: как создавать такие учебники, язык которых помогает процессам познания, а также приобщения к чтению (по крайней мере не затрудняет эти процессы). Для этого нужны четко сформулированные требования к языку учебников и критерии экспертизы, подтверждающие выполнение этих требований. Речь идет

о видах лингвистической экспертизы, пока еще не осуществляемой в российском образовательном пространстве.

4. Следующая **метапредметная функция русского языка в образовательном процессе — коммуникативная**. Этой функции уделяется немалое внимание в разделах ФГОС, связанных с метапредметными результатами обучения, а также и в предметных результатах обучения русскому языку. В процессе общения важную роль играет уровень речевой культуры человека, формированием этой культуры должны заниматься не только учителя-словесники, но и другие члены педагогического коллектива. И здесь надо заботиться не только о соблюдении языковых норм, но и умении адекватно отвечать на заданные вопросы, выражать свою точку зрения и защищать ее и многих других слагаемых успешной коммуникации в образовательном процессе. Формировать и контролировать названные умения необходимо всем учителям. Отметим, что языковые нормы могут касаться и особого использования слова или выражения в языке данного предмета. Например, слово «Америка» как название страны (США) будет уместно в разговорной речи и даже в речи ведущих телевизионной новостной передачи, но на уроке географии такое употребление будет ошибочным, т. к. с точки зрения языка предмета значение этого слова — «часть света, состоящая из двух материков — Северной и Южной Америки».

5. Еще одна **метапредметная функция русского языка состоит в том, что это язык воспитания, социализации и развития личности школьников**. И для обеспечения этой функции также требуется системная работа с конкретным языковым материалом. Надо отметить, что нередко учителя видят воспитательную роль русского языка только в работе с текстами, содержание которых нацелено на формирование патриотизма, осознания ценности семейных отношений и т. д. Однако для формирования ценностных установок необязательно это делать напрямую на текстах соответствующего содержания. Можно добиваться тех же результатов за счет собственно лингвистической работы, направленной, к примеру, на лучшее понимание фразеологизмов, пословиц и поговорок, анализ этимологических справок, сопоставление слов и выражений русского языка с их аналогами в других языках. А сколько возможностей для развития личности дает про-

ектно-исследовательская работа лингвистической направленности! Языковые аспекты есть у любой сферы жизни, поэтому исследование явлений и фактов языка дает дополнительные возможности для совместной работы школьников и учителей любого предмета. Мы предлагаем для подобной работы использовать понятие лингводидактического сопровождения внеклассного мероприятия, под которым имеем в виду лингвистический компонент содержания мероприятия, повышающий эффективность достижения его целей (воспитательных, профориентационных и др.). Например, в содержание классного часа о выборе профессии целесообразно ввести работу с названиями современных профессий, которые могут быть непонятны школьникам.

Заканчивая перечисление наиболее важных метапредметных функций русского языка в школе, надо отметить, что актуальность названных выше видов работы, обеспечивающей полномасштабное их осуществление, многократно увеличивается, если речь идет об обучении в поликультурной среде, о работе с учащимися, для которых русский язык является неродным (тем более — иностранным).

Отличаются ли функции русского языка в вузе от тех, что были названы в контексте задач школьного образования? В определенной степени можно утверждать, что функции остаются те же, однако в вузе невозможно осуществлять все те виды методической работы, которые используются в школе, а кроме того, в этом нет необходимости в том случае, если в школе перечисленные выше результаты достигаются. Отметим, что в реальной практике вузов часто приходится уделять внимание тем же проблемам, что и в школе, потому что на этапе общего образования результаты, о которых было сказано выше, не достигаются в полной мере. На наш взгляд, **русский язык в вузе должен иметь методическое обеспечение как компонент формирования общей культуры и как компонент формирования профессиональных компетенций.** Это относится ко всем специальностям, но в контексте данной статьи мы прежде всего рассматриваем, как должны обеспечиваться метапредметные функции русского языка в институтах и на факультетах, где учатся студенты нефилологических специальностей.

Для обеспечения (точнее, продолжения) формирования общей культуры студентов уже давно в российских вузах вве-

ден курс «Русский язык и культура речи». По нашему убеждению, он достигает своей цели только в том случае, если в его рамках удастся вызвать у студентов интерес к языку и внутреннюю потребность анализировать языковые факты и явления, тренироваться в создании устных и письменных текстов. В противном случае курс становится еще одним этапом повторения правил, которые учили в школе, что не вызывает у студентов положительной реакции. Очень важен прагматический аспект. Студент должен понимать, в каких областях образовательного процесса и дальнейшей взрослой жизни умение работать с языком и соблюдать языковые нормы принесет ему преимущества по сравнению с теми, кто этого не умеет. В качестве примера такой учебной языковой дисциплины, выполняющей целый комплекс задач, приведем курс «Речевые практики», который уже несколько лет формируется в МПГУ. Он разрабатывается для первокурсников педагогических профилей и включает в себя несколько частей: «Стратегии чтения», «Приемы создания текстов различных жанров в ситуации учебно-научного общения», «Основы языка учебного предмета», «Орфографический и пунктуационный тренинг». Отметим, что данный курс, хотя он имеет общекультурную направленность, содержит часть, связанную с профессиональной спецификой (основы языка предметной области).

Функция русского языка как языка формирования профессиональных компетенций, на наш взгляд, в вузах нефилологической направленности почти не реализуется. Точнее, такой роли русского языка уделяется внимание (по мнению преподавателей — недостаточное) только в обучении студентов-иностранцев. Нам представляется целесообразным введение для студентов — носителей русского языка курсов, которые обучали бы, как пройти собеседование по своей специальности, как вести переговоры с партнерами внутри своей профессиональной области, как наладить коммуникацию с представителями других специальностей (с учетом того, какие межпрофессиональные связи в данном случае актуальны). Такие дисциплины могут быть названы, например, «Язык специальности в социокультурном контексте» или «Язык специальности в межпрофессиональном общении».

В вузе, по нашему глубокому убеждению, необходимо продолжать целенаправленную работу по формированию поня-

тийно-терминологического аппарата обучающихся. Целесообразно введение таких курсов, как «Профессиональный тезаурус химика», «Профессиональный тезаурус юриста» и т. д. Эта непростая задача требует участия специалистов данной предметной области и филологов. Предвидя ожидаемые возражения первых («В учебном плане не хватает часов на профессиональные дисциплины, как при этом вводить новые языковые курсы?»), отметим, что освоение профессии во многом зависит от овладения языком профессиональной области, понимания взаимосвязей между понятиями, четкого представления о значении терминов (или об имеющихся «нестыковках» в каких-то сегментах терминологии данной области).

Особое внимание должно быть уделено **языку будущей профессиональной деятельности в обучении студентов педагогических вузов**. В МПГУ уже несколько лет внедряется курс «Язык преподавания школьного предмета», который с интересом воспринимают будущие учителя химии, истории. На этих занятиях студенты изучают языковые проблемы, возникающие при изучении школьниками их предмета, анализируют язык действующих учебников по предмету, придумывают задания разных видов, активизирующие работу с языком предмета, повышающие мотивацию школьников к обучению. А для будущих учителей-словесников введена дисциплина «Язык школьного образования», где студенты-филологи осваивают роль организатора метапредметного обучения в школе и консультанта учителей неязыковых предметов.

Мы уже назвали многие конкретные виды работы, которые целесообразно осуществлять в школе и вузе для реализации метапредметных функций русского языка. Обобщим их и добавим задачи, которые не могут быть выполнены на уровне обучения в конкретном образовательном учреждении. Для полноценного осуществления перечисленных метапредметных функций русского языка необходимо:

1) отразить языковые аспекты образовательного процесса и необходимость системной работы с языком во ФГОС для школы и педагогических вузов, а также в профессиональном стандарте педагога;

2) внедрять и совершенствовать имеющиеся методические системы работы с языком, повышающие эффективность обучения разным школьным предметам и воспитательной ра-

боты (приемы смыслового чтения, метапредметное обучение русскому языку, риторизация, лингводидактическое сопровождение внеклассных мероприятий) через систему повышения квалификации учителей и систему высшего педагогического образования (как для работы с носителями русского языка, так и для обучения тех школьников и студентов, для которых русский язык является неродным или иностранным);

3) учитывать успешность ведения системной работы с русским языком как языком образовательного процесса при определении рейтинга школы (вуза), аттестации преподавателей всех предметов;

4) разработать критерии лингвистической экспертизы учебников (в первую очередь школьных) и осуществлять ее в обязательном порядке.

Сегодня чрезвычайно актуальна проблема содержательно-го наполнения статуса русского языка как государственного. Особенно важно понять, какая конкретная работа с обучающимися может обеспечить этот статус. Подводя итог сказанному, подчеркнем, что реализация метапредметных функций русского языка в системе общего и высшего образования и отражение этой работы в нормативных документах и системе оценивания деятельности педагогов и образовательных учреждений является, на наш взгляд, научно-педагогической основой для полномасштабного обеспечения статуса русского языка как государственного в образовательном процессе.

Список литературы

1. Дроздова О. Е. Метапредметное обучение русскому языку в школе: теория и пути практического воплощения: монография / О. Е. Дроздова. — М.: Издательский дом «Международные отношения». — 2016. — 316 с.
2. Концепции Национальной программы поддержки детского и юношеского чтения. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 3 июня 2017 г. № 1155. URL <http://static.government.ru/media/files/Qx1KuzCtzwmqEuy7OA5XldAz9LMukDyQ.pdf>
3. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 9 апреля 2016 г. № 637-п. URL <http://government.consultant.ru/documents/3709163?items=1&page=2>
4. ФГОС основного общего образования. — М.: Просвещение, 2011. — 48 с.

ДЕЙКИНА
Алевтина Дмитриевна

доктор педагогических наук,
профессор кафедры методики
преподавания русского языка,
Московский педагогический
государственный университет
Москва

DEIKINA
Alevtina Dmitrievna

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor
Department of the methods
of teaching Russian,
Moscow State Pedagogical
University
Moscow

✉ e-mail: adeykina@list.ru

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

STUDY OF RUSSIAN LANGUAGE IN A SOCIOCULTURAL CONTEXT

Аннотация. В статье рассматриваются ресурсы образовательной и социальной среды в аспекте изучения русского языка. Особое внимание придано идентификации и социализации личности через средовой подход и межкультурный диалог.

Abstract. The article discusses the resources of the educational and social environment in the aspect of learning the Russian language. Special attention is paid to the identification and socialization of the individual through an environmental approach and intercultural dialogue.

Ключевые слова: целостность; системность; ценность; личность; причастность; самосознание; диалоговая методика; методическая культура учителя.

Keywords: integrity; consistency; value; personality; involvement; self-consciousness; dialogue technique; methodical culture of the teacher.

Функциональное взаимодействие языковых и социокультурных процессов, наличие специфики во взаимоотношениях между феноменами языка, культуры, этноса — это проблемы многоаспектного научного рассмотрения в ряде научных дисциплин (лингвистики, социолингвистики, лингвокультурологии).

логии, социологии и др.) [3]. Если речь идет об образовании и изучении русского языка в средней школе, то указанная проблема может решаться в разных аспектах методической науки как вопросы идентификации и социализации личности, создания и воздействия образовательной среды (средовой подход), коммуникативного пространства и успешности коммуникации, присвоения культурных норм и сбережения языка как проводника культуры и др.

Прежде всего необходимо говорить о методологии лингвометодики аксиологической, антропологической, когнитивно-семантической и функциональной, учитывающей комплекс подходов (метаметодический подход): системно-функционального, коммуникативно-деятельностного и др.

Язык следует не только изучать, но и учитывать его роль в разных социокультурных коммуникативных ситуациях. Современная общегосударственная политика в отношении русского языка выражена в статусе русского языка как государственного, как гаранта национальной безопасности, как канала полиэтнической связи, как выразителя культурного наследия и культурного потенциала.

Направленность стратегии и тактик в области преподавания русского языка, поддерживаемая интенсивным развитием методической науки, проявляется в обновлении содержания и внедрении инновационных технологий.

Одним из основных признаков образования, связанных с качеством образования, является его целостность. Целостная концепция образования при ее воплощении в жизнь (через учебники, методические и справочные издания для учителей, пособия для школьников, курсы очные, заочные, дистанционные для совершенствования и продвижения в профессии и др., без чего любая концепция лишь чтение для узкого круга) требует опоры — поддержки в социуме: востребованности, необходимости, социального заказа, средств, уважения к проводнику передовых педагогических идей — учителю — уважения истинного, а не только декларируемого. Вместе с этим необходимо серьезнейшее внимание к творцам методической науки, которая интенсивно развивается, несмотря на традиционно скептическое представление о ней (об этом писал А. И. Княжицкий [2]).

Вместе с этим образовательная система потому и называется системой, что ее второй основополагающий признак — системность во всем и в первую очередь — в определении связей: внешних и внутренних, межпредметных и внутрипредметных, социально-общественных и дидактико-педагогических и др., содержательных и технологических. Именно осознанные связи упрочивают культуру общества и, как следствие, само общество. Тем более важно структурировать учебный процесс так, чтобы в нем были слиты воедино естественные потребности общества в обновлении и возвращении к вечным ценностям, первыми среди которых являются: человек и его жизнь, здоровье; родной язык, носителем которого является человек; русский язык как ценность, масштаб которой еще недостаточно осознан и требует формулировок исходя из аксиологии; язык как основной канал коммуникации человека в обществе — в социуме.

В последние два десятилетия произошла переориентация в области обозначенных государством ценностей образования. Выход «на уникальную ценность человеческой личности требует совершенно новых подходов к содержанию и технологии образования», — писал А. И. Княжицкий [2, с. 93], и это, безусловно, так. При этом автор видит значительное отличие современных концепций «от существующих прежде гуманистических концепций», с чем нам трудно согласиться, так как, на наш взгляд, гуманистическая идея всегда была и остается установкой на благо человека. Другое дело, что в настоящих концепциях больше подчеркнута «проблема образования каждого человека с максимальным развитием того, что дано ему природой». По Княжицкому, «ученик погружается в образовательную среду и берет столько, сколько может и хочет взять. Он не просто получает информацию, а, погружаясь в образовательную среду, переживает все, чему учится, и значимым становится и он сам как ученик, и поглощаемый им опыт мировой культуры» [2, с. 93].

Глубокий общественный и культурный, социальный смысл приобретает гуманизация знания (очеловечивание), путем совершенствования и развития потенциала и возможностей ученика, а все школьные образовательные дисциплины в отдельности и совокупности при таком подходе к обра-

зованию способны выявить скрытые, слабо проявляющиеся ресурсы личности. Максимально этому процессу может способствовать внимание к языку обучения и к языку, не только адаптирующему предметное содержание, но и являющемуся средством духовного, интеллектуального, нравственного развития человека.

Для этого следует не только сделать сам процесс обучения интересным и увлекательным, доступным для понимания, открывающим перспективу для личности в социокультурном пространстве, но и соблюсти, учесть ряд условий. Важнейшее из них — причастность. Речь идет о причастности как самоощущении учеником своих связей с окружающим миром: пребывании в его культуре, коммуникации по законам окружения, комфорте в бытовом и общественном плане, соблюдении социальных норм и др. Причастность обнаруживается через идентификацию личности, через самосознание, через опыт социализации, через осознание своего места и своей роли в окружающем мире, своей полезности.

Очевидно, что беспокойное состояние общества, беспокойное время вносит диссонанс в образование, несмотря на профессиональную готовность к изменениям. Сохранить нравственное и физическое здоровье новых поколений, решить позитивно нравственные проблемы — значит иметь шансы для будущего, оставаться людьми.

Почему же так трудно сегодня учителю? Почему, имея такие средства, как русский язык — феномен в языковой картине мира, как русская литература — мировая художественная ценность, великие достижения научной и технической мысли, демократические установки цивилизованного сообщества, мы не всегда получаем должный результат?

Во-первых, современный мир перестал быть однополярным, он «поликультурен, полиэтичен, полилингвален» [1, с. 4]. Ему необходим межкультурный диалог. «Диалогический способ мышления не задан человеку изначально, но может и должен быть сформирован в процессе образования» [1, с. 4]. Именно диалоговая методика «создает благоприятный режим социализации новых поколений» [1, с. 5].

Пространство нашего времени — социокультурное и образовательное — можно охарактеризовать как реальное

языковое и цифровое. Интенсивно наращивается технология цифры, ученые-медики говорят о победном марше техники и технологии в медицине, на телевизионных каналах обсуждается переход от цивилизации слова к цивилизации цифры.

Дополним характеристику такой особенностью времени, как агрессивность: агрессия в телесериалах, быту, рекламе, языке. К примеру, в рекламном бизнесе не скрывается агрессия, а позиционируется: «Используем активные платформы (социальное вещание, интернет-продвижение и др.), агрессивно работаем на них (бенчмаркинг с выбором подходящих социальных сетей, упрочнение присутствия в интернет-пространстве и т. п.).»

Что может противопоставить или утверждать школа во взаимоотношениях *личность и социум, образование и социальный мир*? Социоинвистическое содержание может быть поддержано технологиями и современными техническими средствами, но личное персонифицированное общение с человеком в образовании осуществляет учитель. Роль учителя нельзя принижать, если говорить о духовном воспитании ученика (робот не решит проблему духовного общения — он и подобные ему технические средства только помощники). Проблема внедрения цифровых технологий не является только проблемой словесников, она общедидактическая. Однако для предметов духовного порядка ее решение должно быть особенно продуманным.

Направленность образовательной системы на формирование культурного поля школьника проявляется во многом в связи с тем, как осмысливается и интегрируется в учебный процесс текст в качестве основной дидактической единицы.

Среди подходов инновационного толка назовем метаметодический подход, который авторы концепции образовательной системы «Диалог» определяют как связь предметных методик обучения [1, с. 32]. И здесь в центре внимания оказывается текст, содержание которого может отражать современные реалии, социальные ситуации, поведенческие тактики, опыт культуросообразных поступков, опыт выбора и дает возможность приобрести опыт самостоятельной творческой культуросообразной деятельности.

Важной содержательной частью изучения русского языка с учетом социокультурного контекста становится область употребления различных средств русского языка в соответствии с особенностями коммуникации и ее различных форм, с понятием нормы, диктующей правильность, уместность, выбор языковой единицы. Для этого в большей степени, чем в настоящий момент, следует прибегать к сопоставлениям: верное — неверное, правильное — неправильное, лучше — хуже и т. д.

Для методической культуры учителя и более качественного изучения русского языка в средней школе нужно

в отношении содержания обучения: ввести новый дидактический материал и работу над нормами русского литературного языка с примерами и *как надо* и *как не надо* употреблять те или иные языковые средства;

в отношении практических навыков: формировать их на лучших образцах разных стилей речи, отрабатывая грубые ошибки нарушений нормы;

в отношении организации учебного процесса: увеличить речевую практику (устную и письменную) учащихся всех классов, соблюдая сбалансированность монологической и диалогической речи школьников.

Когда-то поэт Андрей Вознесенский в одном из стихотворений написал: «Живите не в пространстве, а во времени...» (1975). Человек живет и в пространстве, и во времени — это ключевые слова нашего бытия, две основные формы социального мира, в котором надо познать многое, увидеть, услышать, воздать должное.

Список литературы

1. *Бордовский Г. А.* Концепция образовательной системы «Диалог». Уровни начального и основного общего образования / Г. А. Бордовский, М. П. Воюшина, Е. П. Суворова, Н. Л. Стефанова, И. А. Баева, Э. В. Махрова. — СПб.: Астерион, 2014. — 88 с.
2. *Княжицкий А. И.* Еще один в длинном ряду... // Русская словесность. — 1993. — № 1. — С. 93—94.
3. Язык — культура — этнос / С. А. Арутюнов, А. Р. Багдасаров, В. Н. Белоусов и др. — М.: Наука, 1994. — 233 с.

РЕШЕТНИКОВА
Оксана Александровна

кандидат педагогических наук,
директор ФГБНУ «Федеральный
институт педагогических измерений»
Москва

✉ e-mail: fipi@fipi.ru

RESHETNIKOVA
Oksana Alexandrovna

Candidate of Pedagogical
Sciences,
Director of Federal Institute for
Educational Measurement
Moscow

РЫЖКО
Екатерина Борисовна

начальник организационно-
аналитического отдела
ФГБНУ «Федеральный институт
педагогических измерений»
Москва

✉ e-mail: ryzhko@fipi.ru

RYZHKO
Ekaterina Borisovna

Head of Organizational and
Analytical Department
of Federal Institute for Educational
Measurement
Moscow

РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСПЕШНОСТИ ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЙ ЕГЭ ПО РАЗНЫМ ПРЕДМЕТАМ

THE ROLE OF RUSSIAN LANGUAGE IN SUCCESSFUL PERFORMANCE OF THE UNIFIED STATE EXAMINATION TASKS IN DIFFERENT SUBJECTS

Аннотация. Представлено краткое описание роли русского языка при выполнении заданий единого государственного экзамена на основе анализа содержания экзаменационных заданий по различным предметам и успешности их выполнения выпускниками 2017 г.

Abstract. The brief description of the role of Russian language in performance of Unified State Examination is presented based on the analysis of the examination tasks content and the success of its performance by graduates of 2017.

Ключевые слова: русский язык; государственная итоговая аттестация; единый государственный экзамен; ЕГЭ; образовательные результаты.

Keywords: Russian language; State Final Attestation; Unified State Examination; USE; educational results.

При обсуждении вопросов значимости знания русского языка для различных групп граждан, нельзя не обсудить вопрос роли русского языка в успешности выполнения заданий государственной итоговой аттестации.

Единый государственный экзамен — форма проведения государственной итоговой аттестации выпускников по освоению ими основных общеобразовательных программ среднего общего образования с использованием комплексов заданий стандартизированной формы, называемых контрольными измерительными материалами (далее КИМ).

Содержание КИМ определяют такие нормативные документы, как Федеральный компонент государственных образовательных стандартов с обозначением базового содержания каждой предметной области, а также документы, отражающие государственную политику в области образования (поручения Президента Российской Федерации, Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации, Историко-культурный стандарт и концепция единого учебника истории и др.).

Роль русского языка в системе государственной итоговой аттестации значима хотя бы потому, что ЕГЭ по всем учебным предметам, кроме иностранных языков, родного языка и родной литературы, проводится на русском языке. Очевидно, что способность выпускников использовать речевые средства, адекватные поставленным коммуникативным задачам, обеспечивает успешность сдачи не только ЕГЭ по русскому языку (являющегося одним из двух обязательных экзаменов), но и по остальным учебным предметам, в особенности гуманитарным. Знание и понимание системы русского языка во многом обеспечивает и освоение иностранных языков.

Напомним, что примерно от 30 до 80% (цифра варьирует по предметам) от максимального балла участники получают за выполнение заданий с развернутым ответом, в том числе сочинений, рассуждения, аргументации определенной позиции и т. п. (см. табл.).

Таблица

Предмет	Количество заданий в варианте КИМ	Количество заданий с развернутым ответом	Максимальный первичный балл за всю работу	% баллов за задания с развернутым ответом
Русский язык	26	1	58	41
Математика (базовая)	20	—	20	—
Математика (профильная)	19	7	32	62,5
Физика	32	5	52	29
Химия	35	6	60	33,3
Биология	28	7	59	34
История	25	6	55	43,6
География	34	7	47	30
Обществознание	29	9	64	45,3
Иностранные языки	44	6	100	40
Литература	17	5	58	79,3
Информатика и ИКТ	27	4	35	34,3

Не менее важны для итогового результата выпускника и навыки смыслового чтения, владение различными техниками и приемами чтения. Многие ошибки и недочеты при выполнении заданий по разным учебным предметам связаны не с дефицитами предметной подготовки, а с невысокой грамотностью чтения, с неспособностью вычленить и адекватно воспринять условие и требование задания.

Экзаменационная работа ЕГЭ по русскому языку направлена на проверку следующих навыков и умений: овладение участниками экзамена нормами современного русского языка; понимание экзаменуемыми смысловой, логической, типологической, языковой структуры текстов; понимание вторичных, подвергнутых компрессии микротекстов; сформированность комплекса умений по созданию собственного текста. Анализ типичных ошибок участников ЕГЭ по русскому языку

2017 г., проведенный специалистами ФГБНУ «ФИПИ» [1, с. 9], показал, что среди основных проблем экзаменуемых по русскому языку можно выделить недостаточное усвоение разделов курса, связанных с формированием коммуникативной компетенции, недостаточно развитые навыки аналитической работы со словом и текстом, отсутствие достаточной практики анализа языковых явлений, что сказывается и на качестве написания сочинения-рассуждения; также наибольшие трудности выпускники испытывают, применяя пунктуационные и орфографические нормы в письменной речи.

Необходимо отметить, что сходные проблемы выделены при анализе типичных ошибок в развернутых ответах участников ЕГЭ 2017 г. по литературе, истории и обществознанию: «слабое владение навыками сопоставления, аргументации и обобщения, отсутствие умения логически выстраивать письменное рассуждение, цитировать и комментировать привлекаемый для анализа текст; речевое и стилистическое оформление текста работы» [2, с. 27]; «неумение сформулировать положения ответа так, чтобы они являлись полноценными аргументами в подтверждение или опровержение данной в задании точки зрения» [3, с. 55], «затруднения в раскрытии смысла понятия, использовании понятия в заданном контексте» [4, с. 74]; разумеется, наряду с ошибками, связанными с освоением соответствующей предметной области.

Результаты единого государственного экзамена по русскому языку 2017 г. в целом сопоставимы с результатами 2016 г. и отражают стабильность экзаменационной модели.

Необходимо отметить, что на положительную динамику результатов ЕГЭ по предметам гуманитарного цикла также не могло не повлиять введение итогового сочинения, являющегося допуском к итоговой аттестации, оцениваемого в том числе по таким критериям, как грамотность и качество письменной речи.

Также роль русского языка в системе государственной итоговой аттестации определяется и значимостью метапредметного компонента обучения, который включает:

- 1) готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию;

2) владение языковыми средствами — умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства;

3) владение навыками познавательной, учебно-исследовательской деятельности; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания.

Рассмотрим вышеприведенные компетенции подробнее.

1. Готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, умение критически оценивать и интерпретировать информацию проверяется в рамках государственной итоговой аттестации по всем учебным предметам. Специальные задания на основе текстов включены в ЕГЭ по русскому языку, литературе, истории, обществознанию, географии.

Специальные задания на основе таблиц, схем, визуальной и статистической информации включены в ЕГЭ по истории, обществознанию, математике, информатике и ИКТ, предметам естественнонаучного блока.

2. Владение языковыми средствами — умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства — проверяется в ЕГЭ по всем учебным предметам через:

■ работу с понятиями (обществознание, география, биология и др.);

■ аргументацию, объяснение своей точки зрения (биология, география, физика, химия, история, обществознание и др.)

■ различные сочинения (русский язык, литература, история, обществознание, иностранные языки).

3. Владение навыками познавательной, учебно-исследовательской деятельности, способность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания проверяются в ЕГЭ по всем учебным предметам через:

■ решение задач, в том числе практикоориентированных (математика, информатика и ИКТ, биология, география, физика, химия, история, обществознание);

■ выполнение практических работ (составление программ, исследование данных и др.);

■ составление планов ответа по конкретной теме (обществознание).

Таким образом, повышение качества преподавания русского языка в школе и повышение общей культуры владения русским языком — это повышение качества преподавания для системы образования нашей страны в целом.

Список литературы

1. *Цыбулько И. П.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года по русскому языку // Педагогические измерения — 2017. — № 3 — С. 7—24.
2. *Зинин С. А., Новикова Л. В., Гороховская Л. Н.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года по литературе // Педагогические измерения. — 2017. — № 3 — С. 24—48.
3. *Артасов И. А.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года по истории // Педагогические измерения. — 2017. — № 3 — С. 48—69.
4. *Лискова Т. Е.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года по русскому языку // Педагогические измерения. — 2017. — № 3 — С. 69—95.

ЛЕВИТСКАЯ
Алина Афакоевна

кандидат филологических наук,
доцент, ректор, профессор кафедры
русского языка, Северо-Кавказский
федеральный университет
Ставрополь

LEVITSKAYA
Alina Afakoyevna

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor, Rector,
Professor of Department of
Russian language,
North-Caucasus Federal University
Stavropol

✉ e-mail: rector@ncfu.ru

**МИССИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО
ФОРМИРОВАНИЮ РОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ
И ЦИВИЛИЗАЦИОННОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
(ИЗ ОПЫТА СЕВЕРО-КАВКАЗСКОГО
ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА)**

**THE MISSION OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN EDUCATIONAL
ACTIVITY OF FORMING THE RUSSIAN CIVIL AND CIVILIZATION
IDENTITY (BASED ON THE EXPERIENCE OF THE NORTH-
CAUCASUS FEDERAL UNIVERSITY)**

Аннотация. В статье представлен опыт взаимосвязанного освоения междисциплинарного модуля, направленного на формирование российской гражданской и цивилизационной идентичности, и программы по развитию культуры русской речи в СКФУ, что позволяет получить такие метапредметные результаты образовательной деятельности, которые являются универсальными и востребованными с позиции подготовки выпускников к жизни в реалиях современного многонационального и многоконфессионального российского общества, с позиции достижения единства российской гражданской нации как уникальной цивилизационной общности.

Abstract. In this article is represented the experience of interrelated investigation of the interdisciplinary module, which is meant to form the Russian civil and civilization identity, and also the programme to develop the culture of the Russian speech in the North-Caucasus Federal University. This allows us to get the metadisciplinary results of the educational activity which are

universal and in demand in order to prepare graduates for the life in the modern multinational and multiconfessional society of Russia with a view to achieving the unity of the Russian civil nation as a unique civilization community.

Ключевые слова: метапредметная образовательная деятельность; культура русской речи; культурно-ценностная интеграция народов России; гражданская и цивилизационная идентичность; Северо-Кавказский федеральный университет.

Keywords: metadisciplinary educational activity; culture of the Russian speech; integration of the peoples of Russia in terms of culture and values; civil and civilization identity; North-Caucasus Federal University.

Задача формирования нового типа представителей национальной интеллигенции, нового типа управленческих элит — носителей российской гражданской и цивилизационной идентичностей — требует от университетского сообщества разработки инновационных образовательных технологий, в том числе и технологий метапредметного обучения.

Метапредметная образовательная деятельность развивает у студентов способности, важные и для их личностного роста, и для профессиональной траектории, и при решении конкретных проблем в реальных жизненных ситуациях. В организации образовательного процесса, в том числе и на обозначенном направлении, мы опираемся на результаты научных (фундаментальных и прикладных) исследований наших ученых, на данные социологических опросов. Результаты этих исследований и опросов свидетельствуют о том, что в нашей многогранной работе на данном направлении мы обязательно должны принимать во внимание и учитывать особенности этнической и региональной идентичности личности молодого человека, на которые опирается российская идентичность как высший, главный уровень самоидентификации гражданина РФ.

Дело в том, что в традиционных северокавказских обществах, где семья, род, фамильный клан, вера закладывают прочные, фундаментальные начала личности — основы, которые сохраняются в течение всего жизненного пути, **этническая (этноконфессиональная) идентичность** выступает важней-

шим фактором социализации. Проведенные группой ученых Северо-Кавказского федерального университета и Южного научного центра РАН (в период с 2009 по 2017 г.) социологические исследования по определению «идентификационной матрицы» северокавказского социума показывают, что российская гражданская идентичность молодежи Юга России является устойчивой, но уступает по значимости этнической и конфессиональной идентичностям. Как «очень важную» или «важную» этническую идентичность определили 83,6% респондентов. При этом как «очень важную» этническую идентичность определили 55,9% респондентов, что значительно превосходит соответствующую оценку гражданской идентичности (35,2%). Хотя гражданская и этническая идентичности не являются взаимоисключающими и в других регионах страны входят в единый «портфель идентичностей» современного россиянина, в северокавказском регионе они выступают как конкурирующие между собой. Это повышает актуальность и значимость работы по формированию именно профиля российской идентичности.

Конфессиональная принадлежность также очень важна для народов Кавказа (67,4% отметили этот профиль идентичности как очень важный, еще 23,5% — как важный, итого 90,9%). Полученные данные свидетельствуют о тесном переплетении этнических и конфессиональных идентичностей на Северном Кавказе (в условиях религиозного ренессанса!) и о возникновении сложных и достаточно устойчивых этноконфессиональных профилях идентичности, учет которых важен при определении стратегии и тактики формирования российской идентичности.

Уровень *региональной идентичности* — второй составляющей гражданской идентичности — имеет разную степень развития в различных регионах России. На Северном Кавказе многие россияне, в том числе и русские, и представители национальных диаспор, ощущают себя северокавказцами, независимо от конкретной этнической и конфессиональной принадлежности, т. е. ощущают себя представителями региона, который отличается особой культурой и ментальностью. По этой причине учет **региональной составляющей** гражданской идентичности — не менее важное условие в процессе формирования российской идентичности, чем учет

этнического и конфессионального профилей самоидентификации. Как показывают данные соцопросов, у молодежи СКФО понятие «Родина» не ассоциируется преимущественно с Россией. Почему? Да потому, что формат российской гражданской идентичности только как факт гражданства Российской Федерации не может выступать в роли полноценного объединяющего начала, так как основные смыслы жизни обычных людей — всех нас — входят в систему национальных и конфессиональных ценностей и относятся, так сказать, к «зоне ответственности» этнической и конфессиональной идентичностей. Но при этом есть некая глубинная интеграция, некое глубинное социокультурное сближение всех народов нашей страны — ученые называют **ее цивилизационной макроидентичностью**, т. е. это такая надэтническая и надконфессиональная интеграция, которая, с одной стороны, глубоко проникает в сферу национальных культур, в систему жизненно важных национальных ценностей, а с другой — включает в себя общие для всех нас социокультурные доминанты, смыслы, которые и позволяют всем нам ощущать себя единым народом, единой гражданской нацией.

(Сегодня у нас обучается более 25 тыс. студентов 86 национальностей из 69 субъектов Российской Федерации) Компетенции, влияющие на развитие у студентов университета способности осознавать свою принадлежность к единой российской цивилизационной общности, формируются не только посредством вовлечения их в соответствующие внеучебные воспитательные мероприятия, но и, прежде всего, в образовательную деятельность, в том числе, и при изучении междисциплинарного модуля «Личность в цивилизационном пространстве России: современный Северный Кавказ», в который входит 39 инновационных курсов (обязательных, элективных, факультативных), разработанных преподавателями 48 кафедр СКФУ.

Освоение содержания этих курсов, безусловно, способствует развитию у студентов специальных и общепрофессиональных компетенций, но, что еще более важно, так это достижение универсальных надпредметных результатов, а именно: развитие у обучающихся навыков критического мышления, навыков переработки больших объемом информации, интегрированной в рамках междисциплинарного

модуля, навыков ее структурирования в логике, заданной сквозной темой этого модуля, и наконец, развитие способности к деятельности при решении реальных проблем в реальных условиях современного экономического, культурного и политического пространства Северного Кавказа.

Особая роль в этом многогранном, многомерном процессе формирования российской цивилизационной идентичности принадлежит курсам дисциплин, обеспечивающих развитие культуры русской речи у студентов всех направлений подготовки (*их у нас 156*). Цели и задачи данной образовательной программы неразрывно связаны со стратегической логикой вышеобозначенного междисциплинарного модуля, поскольку глубина осознания российской молодежью, и прежде всего студенчеством, своей гражданской и цивилизационной идентичности находится в прямой зависимости от того, насколько *уровень владения русским языком позволяет молодому человеку чувствовать себя полноценным членом многонационального российского общества во всех сферах своей жизнедеятельности*. В условиях поликультурного Северного Кавказа, где русский язык традиционно выступает посредником в диалоге культур, является основой гражданского единства, высокая культура русской речи — *обязательное условие личностной и профессиональной успешности, фундамент гражданской и цивилизационной идентичности*.

В 2013 г. ученым советом университета было принято постановление о создании в университете специализированной профильной кафедры, обеспечивающей системную деятельность по формированию и развитию культуры русской речи (устной и письменной) студентов. Кафедра объединила высококвалифицированных специалистов (43 преподавателя, из которых 4 доктора наук и 34 кандидата наук). Сотрудниками кафедры разработана система учебных курсов (*их 6*), которая включает освоение более 100 тем (*107*), нацеленных на формирование и развитие культуры русской речи (устной и письменной). Преподавание дисциплин (*в объеме до 500 акад. ч / 378 астр. ч, от 6 до 14 зачетных единиц на разных направлениях подготовки*) выстроено в такой последовательности, чтобы с первого и второго курсов бакалавриата и по первый курс магистратуры у студентов всех направлений подготовки (*их 156*) в 11 институтах, шесть из которых — инженерно-техническо-

го профиля, культура русской речи получала непрерывное развитие, наращивание, совершенствование.

Какие цели нами достигаются?

- Развитие навыков владения коммуникативными ресурсами русского языка;
- формирование функциональной грамотности;
- формирование общих компетенций в области речевого поведения и тем самым формирование культуры речевого поведения;
- обогащение представлений о языке как важной составляющей духовного богатства русского народа;
- развитие представлений о русском языке как о государственном, как о главном средстве межнационального общения и важнейшей составляющей гражданской и цивилизационной идентичности;
- формирование компетенций в сфере профессиональной коммуникации;
- формирование компетенций в области порождения и анализа текстов научного дискурса.

Перечисленные результаты освоения образовательной программы являются, безусловно, *универсальными*, поскольку:

- влияют на общую культуру личности будущего специалиста;
- становятся одним из условий его профессиональной успешности и, тем самым, повышают внутреннюю личностную самооценку;
- выступают важнейшим фактором формирования российской гражданской и цивилизационной идентичности.

Таким образом, в результате освоения содержания 39 курсов междисциплинарного модуля «Личность в цивилизационном пространстве России: современный Северный Кавказ», и программы по развитию культуры русской речи, мы получаем такие метапредметные результаты образовательной деятельности, которые являются, на наш взгляд, универсальными и востребованными с позиции подготовки наших выпускников к жизни в реалиях современного многонационального и многоконфессионального российского общества, с позиции развития у молодежи культуры социальной ответственности и, что является стратегически значимым, с позиции достижения единства российской гражданской нации как уникальной цивилизационной общности.

БАЗЫЛЕВ
Владимир Николаевич

доктор филологических наук,
профессор кафедры общего
языкознания, Московский
педагогический государственный
университет
Москва

✉ e-mail: v-bazylev@inbox.ru

BAZYLEV
Vladimir Nikolaevich

Doctor of Philological Sciences,
Professor, Department of General
Linguistics, Moscow State
Pedagogical University
Moscow

ПОНИМАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА И МЕТАЯЗЫК НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

UNDERSTANDING THE CONTENT OF LEARNING SUBJECT AND THE METALANGUAGE OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE

Аннотация. В докладе обсуждается проблема понимания содержания учебного материала в процессе подготовки специалистов в вузе. Предлагается различать и учитывать в исследованиях несколько уровней рефлексии метаязыка науки. Обсуждаются результаты дефиниционного эксперимента, проведенного в Современной гуманитарной академии, и результаты исследования формальной детерминированности процесса понимания.

Abstract. The report discusses the problem of understanding the content of learning subject in the process of training specialists in high school. It is proposed to distinguish and take into account in research several levels of metalanguage reflection. The results of the definition experiment conducted at the Modern Academy of Humanities and the results of the study of the formal determinism of the understanding process are discussed.

Ключевые слова: понимание; метаязык; дефиниционный эксперимент; содержание учебной дисциплины; учебный материал.

Keywords: understanding; metalanguage; definition experiment; content of the discipline; learning subject.

Проблема понимания содержания учебного материала в процессе подготовки специалистов в ходе вузовского образования априорно является ключевой. Ориентация на знание как репродуктивное воспроизведение необходимого количества научной информации студентами не только может, но и должна использоваться в ходе подготовки специалистов.

В этой ситуации мы сталкиваемся с феноменом понимания / непонимания студентом содержания изучаемых дисциплин. В нашей трактовке такое понимание предполагает формирование у студента сложной системы имеющегося образовательного опыта, базирующегося, в том числе, на знании метаязыка, его профессиональной научной отрасли (например, лингвистики, педагогики, методики, переводоведения и пр.). Последнее, в свою очередь, отражено в знаниях, умениях и навыках и возможности включения требований профессиональной ситуации [1–3].

Особую значимость при этом имеет проблема функционирования терминов в обыденном и метаязыковом сознании студентов. А также проблема — насколько существенны различия между интерпретацией термина в сознании студента и термином как частью научного знания.

Как показывает опыт, навыки «осуществления» такого понимания не всегда закладываются в ходе вузовского обучения. Если брать реальное взаимодействие преподавателя и студента, то преподаватель часто старается представить материал, ориентированный на простой набор терминоэлементов и порядок их «нанизывания», а не на сложную систему связей и отношений между этими элементами, что, как можно предположить, формирует «негибкую систему понимания» у студентов.

Исходя из этого, как нам представляется, изучение понимания — его формальных и психолингвистических составляющих — является одним из важных направлений, связанных с повышением эффективности подготовки в вузах будущих специалистов, и может входить в инновационную основу повышения эффективности подготовки специалистов в системе высшего образования, в том числе и педагогов.

Обратим внимание на то, что следует различать несколько уровней рефлексии метаязыка науки.

А именно: уровень рефлексии, основанный на школьном представлении о термине; уровень рефлексии абитуриента; уровень рефлексии студентов 1—2-го курсов; уровень рефлексии студентов 4—5-го курсов; уровень рефлексии магистра и уровень рефлексии аспиранта.

В представляемых нами в докладе результатах исследований речь идет о студентах 2 курса и о лингвистических дисциплинах.

Обратимся к результатам дефиниционного эксперимента, проведенного нами в Современной гуманитарной академии (Москва). Для интерпретации студентам были предложены ключевые, наиболее употребительные термины сферы лингвистики Блока 1. Языкознание как наука, его предмет, разделы и методы по Обучающему тематическому словарю лингвистических терминов к курсу «Основы науки о языке» И. Куликовой и Д. Салминой [4, с. 247—252]. В роли респондентов выступили студенты 2-го курса факультета лингвистики. Полученные данные были обработаны с помощью семного анализа. Семы, выделенные в определениях студентами, сопоставлялись с семами, выделенными в вышеназванном словаре.

Результаты эксперимента продемонстрировали, что у студентов возникли трудности при овнешнении своих знаний о терминах. 26% терминов остались без определения, что может указывать на агнонимичность этих терминов; 30% терминов определялись без указания дифференциальных признаков; 44% — только через их функциональную характеристику.

Например: *ассимиляция — приспособление предшествующего звука к следующему*. Ошибки: логическая ошибка — пропуск родового признака, содержательная ошибка — подмена признаков одного понятия признаком другого (приспособление вместо уподобления / аккомодация); тавтология внутри дефиниции; неправильное управление; лексическая ошибка смешения паронимов (следующий вместо последующего); содержательная ошибка (дан только случай регрессивной ассимиляции).

Обратимся далее к результатам исследования формальной детерминированности процесса понимания. Как показывает опыт работы со студентами, вышеупомянутая фор-

мальная детерминированность процесса понимания хорошо прослеживается в контексте гуманитарных учебных дисциплин.

Дело в том, что практически все гуманитарные дисциплины отличаются тем, что в них существует множество концепций, школ и направлений, которые не только не стыкуются в рамках логических рассуждений, что могло бы составить основу понимания учебного материала студентами, но зачастую противоречат друг другу.

В этой ситуации понимание содержания учебного материала связано не столько с психологическими детерминантами, сколько с психолингвистическими особенностями студента. Это, в свою очередь, связано со способностью решения задач, которая основывается на корректном понимании метаязыка гуманитарной дисциплины (в нашем случае — лингвистики).

В Современной гуманитарной академии нами совместно с С. В. Сафоновой был проведен эксперимент на результативность студентов при решении лингвистических задач. Цель эксперимента им не сообщалась, а говорилось, что изучается процесс решения учебно-познавательных задач, чтобы получить материал для разработки новых учебных пособий и методических указаний к выполнению выпускных работ, курсовых проектов и работ по ряду специальных дисциплин.

Результаты эксперимента продемонстрировали, что корректное выполнение задания, предполагающее понимание содержания учебного материала и знание метаязыка научной отрасли (лингвистики), доступно 21,1% от общего числа участвовавших в эксперименте студентов с «очень высоким» (ОВУПД), 21 (27,6% от общего числа) студент с «высоким» (ВУПД), 27 (35,5% от общего числа) студентов со «средним» (СУПД) и 12 (15,8% от общего числа) студентов с уровнем учебно-познавательных действий ниже среднего (НУПД) [5].

Эти данные свидетельствуют о том, что сегодня мало кто задумывается о психолингвистических аспектах проблемы понимания студентом изучаемого учебного материала в рамках формирования системности знаний.

К решению этой проблемы, как нам представляется, придется обратиться в ближайшем будущем.

Список литературы

1. *Базылев В. Н.* Метатекст и его роль в интерпретации текста // Труды Современной гуманитарной академии. — 2013. — № 5. — С. 98—118.
2. *Базылев В. Н.* Диагностика понимания текста бакалаврами гуманитарного профиля // Психология обучения. — 2015. — № 10. — С. 22—34.
3. *Базылев В. Н.* Коммуникативный смысл текста и его понимание // Современная коммуникативистика. — 2015. — Том 4. — Вып. 5. — С. 31—39.
4. *Куликова И. С., Салмина Д. В.* Введение в металингвистику. — СПб.: САГА, 2002. — 352 с.
5. *Сафонова С. В.* К вопросам педагогической диагностики качества образовательного процесса в вузе // Труды Современной гуманитарной академии. — 2013. — № 12. — С. 94—100.

ХАМРАЕВА
Елизавета Александровна

доктор педагогических наук,
профессор, заведующий кафедрой
русского языка как иностранного
довузовского обучения
Подготовительного факультета для
иностранных граждан Института
филологии Московского
педагогического государственного
университета

✉ e-mail: elizaveta.hamraeva@gmail.com

KHAMRAEVA
Elizaveta Alexandrovna

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor,
Moscow State Pedagogical
University
Moscow

ПРЕДМЕТНО-ИНТЕГРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В БИЛИНГВАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN BILINGUAL CONDITIONS

Аннотация. Статья посвящена описанию возможностей предметно-интегративного языкового образования в контексте российских реалий. В ней дана классификация билингвальной школы Российской Федерации и описаны исторические перспективы сочетания языков в преподавании учебных предметов. В статье также описана система языковой интеграции CLIL, предлагаемая как модель в англоязычном образовании, ее преимущества и недостатки.

Abstract. The Article describes the possibilities of subject-integrative language education in the context of Russian realities, so called Content and Language Integrated Learning. It gives a classification of bilingual school of the Russian Federation and describes the historical prospects of the combination of languages in teaching subjects. The article also describes the system of language integration CLIL (Content and Language Integrated Learning), proposed as a model in English-language education, its advantages and disadvantages.

Ключевые слова: предметная интеграция; язык учебного предмета; билингвальное образование; дидактическая мо-

дель; общеучебные умения; международные исследования грамотности.

Key words: subject integration; language of a subject; bilingual education; didactic model; general educational skills; international literacy studies.

Информационные процессы в современном мире привели к коренным социальным изменениям, поэтому в современной отечественной дидактике значительное внимание уделяется качеству языкового образования, особенно качеству русского (государственного), родного и иностранного языков в жизни и социализации ребенка. В современном мире в условиях усиливающейся глобализации всех сфер социальной действительности возникает потребность в формировании выпускника учебного заведения, способного успешно использовать в своей практике родной, русский и иностранный языки в полном объеме и во всех сферах жизнедеятельности.

В настоящее время в Российской Федерации особо ощущается необходимость создания моделей предметно-языкового интегрированного обучения, поскольку остро актуален вопрос подготовки всех выпускников РФ к формам итоговой аттестации на русском языке. При этом язык учебного предмета у обучающегося в соответствии с законом об образовании и Конституцией Российской Федерации может быть иным, отличным от языка экзамена. В этой связи представляется перспективной модель предметно-языкового обучения, совмещающая идеи получения качественного образования на основном языке обучения ребенка и втором языке. Причем формы получения языкового образования в разных регионах РФ не являются унифицированными и связаны с многолетней образовательной традицией (от кружковой и факультативной работы до полного обеспечения всех школьных дисциплин на родном языке).

Особенность предметно-языкового соотношения компонентов в обучении — это изучение возможностей школьного образования на двух языках, причем в варианте, когда каждый язык и каждый предмет, реализуемый на нем, имеет четкое наполнение и соответствует утвержденной в школе программе, а главное — обеспечивает достижение ФГОС.

Результаты таких моделей достигаются путем разработки специальных куррикулумов, суть которых — соотношение учебного материала на первом и втором языках обучения, обеспеченное психолингвистической целесообразностью, когда, например, объяснение нового материала происходит на функционально родном языке, а его закрепление и контроль — на втором языке школьника.

При этом в предметно-языковом соотношении находят предметы как естественнонаучного, так и общегуманитарного цикла: история на двух языках, иностранный язык, литература на первом и втором языках, география, математика и пр. С этой целью имеющийся **русский опыт** организации предметно-языкового образования должен стать основой в реализации предметного обучения на русском и родном языках.

В мире существует несколько моделей предметно-языкового интегрированного образования, например **CLIL (Content and Language Integrated Learning)**. Впервые термин CLIL был предложен Дэвидом Маршем (David Marsh) в 1994 г. Первое время этим термином обозначали процесс, при котором учебные дисциплины или их отдельные части преподавались на иностранном языке. Для достижения конечных целей образовательного процесса ставилась двуединая цель: изучение учебного предмета и одновременное изучение иностранного языка. Марш проводил свои исследования в течение нескольких лет и к 2001 г. разработал методику учебно-языкового интегрирования, которую охарактеризовал следующим образом: *«CLIL рассматривает изучение иностранного языка как инструмент для изучения других предметов»* [6].

Сегодня отношение к CLIL неоднозначно. В странах, где не существовал или не был развит научный стиль родного языка, такое обучение дало возможность получить талантливым выпускникам средних школ дальнейшее образование на английском языке. В некоторых других странах (например, Нидерланды), данная модель спровоцировала уход родного (нидерландского) языка из сферы научного обращения. Именно поэтому название «предметно-языковое интегрированное обучение» мы рассматриваем в аспекте интеграции языков в учебный предмет и формулируем термин **«предметно-интегративное языковое образование»**, акцентируя тем са-

мым когнитивные результаты деятельности, достигаемые средствами всех языков в жизни ребенка. Можно утверждать, что *интеграция обоих когнитивно значимых языков в учебный предмет позволяет в билингвальных условиях достигать как металингвистические, так и метапредметные результаты*, обеспечивающие качество усвоения учебного предмета.

Под предметно-интегративным языковым обучением мы понимаем модель организации адаптивного периода перехода с одного (например, родного) языка на другой когнитивно значимый язык в условиях билингвального овладения учебными дисциплинами, позволяющую одновременно усилить мотивацию и к изучению языка, и к учебному предмету, что будет содействовать в итоге повышению качества образования. Итак, **предметно-интегративное языковое образование (ПИЯЗО) — дидактическая модель, которая позволяет сформировать у учащихся общеучебные умения (особенно познавательные и коммуникативные) средствами родного и неродного языков в образовательном контексте учебного предмета.**

В конечном счете, интеграция должна способствовать становлению когнитивных умений, воссоединению целостности мировосприятия — единство мира, языка и человека, живущего в нем и его познающего. Интеграция является хорошо изученным явлением в образовательном процессе (этот метод в российскую педагогику пришел в 80-е гг. и стал обозначать высшую форму межпредметных связей) и становится востребованным в современной школе, где развернут активный поиск деятельностных педагогических технологий. Язык же является интеллектуальным каркасом, способным обеспечить успешность ребенка в его процессах познания.

В целях организации качественной когнитивной и метаязыковой деятельности выступает **теория языкового взаимодействия — теория билингвизма**. В основе современной теории контакта языков и билингвизма лежат работы многих ученых. В нашей стране большое внимание уделялось изучению естественного двуязычия в виде проявлений исторически сложившегося «русско-национального» и «национально-русского» двуязычия. В разное время этой проблемой занимались отечественные языковеды В. А. Аврорин, Т. А. Бертагаев, Е. М. Верещагин, М. М. Михайлов, Ю. Д. Дешериев, В. Ю. Розенцвейг, Б. С. Шварцкопф и др. Результаты психолингвисти-

ческих исследований в сфере механизма овладения вторым языком в условиях естественного билингвизма изложены в трудах Н. В. Имедадзе, А. Е. Карлинского, А. А. Залевской, Е. М. Верещагина, Г. В. Колшанского, Т. А. Бертагаева, А. П. Клименко, А. Е. Супруна [2].

Известно, что понятие «билингвизм» имеет как широкое [Верещагин], так и узкое [Аврорин] толкование. Вслед за Е. М. Верещагиным, мы отталкиваемся от широкого понимания билингвизма как процесса. Он пишет, что «в отдельных случаях общения употребляется иная языковая система (вторичная). В этом случае носитель двух языковых систем общения называется билингом. Таким образом, понятие билингвизма предполагает обязательное использование двух языковых систем выражения».

Итак, билингв — это индивид, который способен осуществлять социальную функцию на двух или более языках как в монолингвальной, так и в билингвальной общностях в соответствии со своими социокультурными потребностями [3]. Поскольку период школьного образования становится для билингва временем самореализации в социокоммуникативной системе, важнейшее значение в этот период приобретает понятие социокультурной образовательной среды, которая организует жизненное пространство и позволяет ребенку пользоваться речью не только для освоения учебного материала, но и для достижения взаимопонимания путем передачи, хранения и преобразования информации. То есть билингвальная образовательная среда позволяет реализовать полноценно не только лингвистическое содержание программы обучения, но и ее когнитивный потенциал. Известно, что именно языковое развитие оказывает особое воздействие на процессы познания, способствуя успехам ребенка в его когнитивной деятельности.

Именно такое понимание мы вкладываем в организацию обучения на основе *билингвальной образовательной модели*, поскольку это проецируют метапредметные результаты в освоении разных предметов школьной программы, предполагает предметное обучение на русском языке и нацелена в итоге на металингвистическое становление разных умений.

Впервые о необходимости специальной организации обучения языкам (и на разных языках) ребенка-билингва

заговорил А. Г. Зоргенфрей (в 1932 г. он получил кафедру иностранных языков в Технологическом институте в Ленинграде, а с 1934 г. вел кафедру новых языков в Педагогическом институте им. Герцена. Его труды в этот период: «Проблема дву- и многоязычия», «Спорные вопросы методики преподавания иностранных языков» и соавторство в труде «Методика преподавания иностранных языков»). Он отмечал, что родной язык на первом этапе обучения является единственно верным средством первичной семантизации, поэтому рассматривал особенности «неорганизованного» (при одновременном овладении двумя языками в детстве) и «организованного» (при школьном обучении в 10—12-летнем возрасте) билингвизма. **Различия между ними, делает вывод ученый, в значительной степени зависят от метода преподавания второго языка в школе.** При переводном методе, когда родной язык является средством понимания иноязычной речи, он «выполняет функцию промежуточного звена между сознанием индивидуума и чужим языком», а второй язык не становится полноценным орудием мышления. А. Г. Зоргенфрей настаивал на беспереводном восприятии и понимании речи на втором языке в школьных условиях обучения, что будет способствовать, как он считал, выработке автономности языковых систем в сознании индивидуума.

Итак, *билингвальное* обучение связано прежде всего с перестройкой речевых механизмов человека и попыткой создания механизма переключения с одного языка на другой на когнитивном уровне.

Существующие типы национальных школ на территории РФ предполагают следующую систему билингвального становления:

Таблица 1

Модель школы	Тип школы	Исходный тип билингвизма	Итоговый тип билингвизма в начальной школе
1-я модель	Национальная школа с родным языком обучения с 1 по 11 класс	<ul style="list-style-type: none"> ■ Рецептивный; ■ репродуктивный; 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Продуктивный (обычно искусственный); ■ субординативный;

Модель школы	Тип школы	Исходный тип билингвизма	Итоговый тип билингвизма в начальной школе
2-я модель	Национальная школа с обучением на родном языке по 9 класс, с дальнейшим обучением на русском языке	<ul style="list-style-type: none"> ■ Рецептивный; ■ репродуктивный; 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Продуктивный (искусственный, естественный); ■ субординативный
3-я модель	Национальная школа с обучением на родном языке по 5 класс, с дальнейшим обучением на русском языке	<ul style="list-style-type: none"> ■ Рецептивный; ■ репродуктивный; ■ продуктивный 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Координативный; ■ субординативный
4-я модель	Национальная школа с обучением на русском языке, с углубленным изучением родного языка.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Продуктивный (естественный); ■ субординативный 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Координативный
5-я модель	Национальная школа, основанная с учетом этнических традиций	<ul style="list-style-type: none"> ■ Рецептивный; ■ репродуктивный 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Продуктивный (искусственный, естественный)

Таким образом, цель обучения русскому языку как государственному на территории Российской Федерации представляется как достижение *координативного* или *субординативного* билингвизма [4].

Итак, сложность материала, изучаемого в школе, возрастает, увеличивается объем информации. Обращает внимание также переход с одного языка обучения на другой, что тоже вызывает трудности. Поэтому все более необходимой становится идея интеграции языкового образования и естественно-научного миропонимания, направленная на формирование целостности знаний учащихся, их успешности и социализации на всей территории Российской Федерации.

Известно, что результаты международных исследований (PISA, TIMS) свидетельствуют о низком уровне сформированности у российских школьников навыков сравнения, со-

отнесения, сопоставления, обобщения, нахождения точек соприкосновения между разнокачественными явлениями, а также представлениями, синтезированными из совокупности знаний различной природы. Отчасти это связано с **отсутствием опыта решения схожих задач на родном языке учащихся** или невозможностью восприятия условия подобных заданий на русском языке. Достаточно часто учителя затрудняются в правильном, грамотном объяснении явлений на том или ином языке учащихся. Это приводит к когнитивным перекосям, а изучение материала других предметов на русском языке не сопровождается никаким адаптивным периодом, не предполагает словарей или предметных глоссариев, вследствие чего знания из смежных дисциплин остаются забытыми или неизвестными в силу их представления на другом языке.

Известно, что родной и русский языки в обучении билингвов РФ систематизируются в несколько основных образовательных моделей:

Таблица 2. Многообразие российских школ: модели национальных школ РФ

1	2	3	4	5
С родным языком обучения с 1 по 11 класс	С обучением на родном языке по 9 класс, с дальнейшим обучением на русском языке	С обучением на родном языке по 5 класс, с дальнейшим обучением на русском языке	С обучением на русском языке с углубленным изучением родного языка и родной литературы в каждом классе	Выездного типа, экстернаты, основанные с учетом этнических традиций
Республики: Татарстан, Башкортостан, Саха (Якутия)	Бурятия, ряд школ Северного Кавказа, <i>сельские школы*</i> Чувашии, Хакасии, Тывы	<i>Городская школа*</i> республик Тыва, Северная Осетия-Алания, Адыгея, Хакасия, Чувашия, Удмуртия, Марий Эл, Калмыкия и др.	Республики: Дагестан, Чечня, Коми, школы Севера и Дальнего Востока	Кочевая школа Заполярья, Ямало-Ненецкий автономный округ

* Сельская и городская школы отличаются сроками перехода на русский язык обучения.

Выявление потенциала предметно-языкового образования в школах с двумя языками обучения позволит определить конечные цели предметно-интегративного обучения в РФ и его перспективы.

В настоящее время в регионах РФ идет активный поиск взаимодействия языков в пространстве школьного обучения ребенка. В некоторых республиках (Татарстан, Саха (Якутия), Северная Осетия—Алания) выбраны трилингвальные модели организации школьного пространства. Русский-родной и иностранный языки представлены в системе языкового взаимодействия. Однако **модели предметно-интегративного взаимодействия** все еще остаются малоприменимыми и мало изученными.

Так, в Казани в 2013 г. открылась серия детских садов и начальных школ Бала-сити, в основе обучения которых билингвальная (а по сути полилингвальная) модель образования на разных языках (родном, русском, английском) и включением еще двух иностранных языков в обучение (китайский и французский). В Москве уже свыше 10 лет популярны билингвальные русско-британские программы, которые аккумулируют международный опыт организации билингвального образования, основанный на средовом подходе. В Республике Северная Осетия—Алания также много лет реализуется концепция **полилингвального (а по сути предметно-интегративного)** образования. Главное преимущество предлагаемой дифференцированной образовательной системы заключается в том, что решаются вопросы качественного освоения осетинского, русского и иностранного языков, с одной стороны, и поликультурного личностного формирования с опорой на национальную культуру, с другой.

Предметно-интегративное языковое обучение в билингвальных условиях обеспечивает качество образования, потому что предполагает интегративные уроки и нацелено на включение разных языков (русского, родного, иностранного) в преподавание школьных дисциплин.

Итак, можно утверждать, что основа предметно-языковой стратегии соотношения предметов в образовании так или иначе существует в пространстве российской школы, реализующей обучение на родном и русском языках, однако опыт русско-иностраных моделей предметно-языкового

соотношения (IV-бакалавриат, CLIL, международная школа и пр.) мало изучены в аспекте формирования когнитивных стратегий.

В частности, это касается общественных и социальных требований к системе образования, связанных с необходимостью достижения уровня владения государственным языком, сопоставимого с навыками субординативного билингва. Однако до сих пор прикладные исследования билингвизма концентрировали свое внимание на дидактических проблемах формирования двуязычной коммуникативной компетенции, не учитывая в достаточной степени лингвистическую и психолингвистическую стороны данной проблемы, и, в частности, функциональное взаимодействие языков в образовании и особенности когнитивного развития детей-билингвов. Нет работ, связанных с изучением проблем адаптационного периода, когда ребенок в 5 классе переходит с родного языка обучения на русский в один день (с 1 сентября). Практически не изучен контент предметов естественно-научного или гуманитарного циклов, позволяющий включить родной язык в освоение незнакомой ранее дисциплины в момент ее представления на русском языке. По сути оказывается нарушен принцип подачи языкового материала, хорошо известный преподавателям РКИ, ведущим у иностранцев язык специальности:

1) материал по учебному предмету по уровню сложности должен чуть уступать уровню знаний учащихся по этому предмету на родном языке;

2) задания должны отражать особенности изучаемого языка, отрабатывать умение употреблять те или иные лингвистические формы;

3) тексты должны быть тщательно подобраны в соответствии с темой и фактическим уровнем знаний учащихся;

4) задания должны соответствовать тематике и содержать достаточное для понимания и усвоения количество информации.

Мы предполагаем необходимость особенной организации предметно-интегративного содержания для российских школ — создания четкого инструментария для соединения целевых установок (определение языкового и предметного содержания, необходимого для реализации образовательных

стандартов, изучение специфических отличий и региональных особенностей). В противном случае многие российские национальные регионы никогда не перейдут черту успешно-го балла прохождения ЕГЭ по разным предметам на русском языке, поскольку на родном языке многие когнитивные умения не сформированы и в русский язык переносить их невозможно.

Итак, в целях достижения российских образовательных стандартов в школах РФ можно предложить оптимальную схему создания предметно-интегративного содержания и соотношения языковых компонентов в обучении. Таким образом, речь идет об **организации технологии предметно-языкового интегрированного обучения в школах с родным (нерусским) языком обучения**. На наш взгляд, в условиях преподавания русского языка как учебного предмета оптимальное когнитивное соотношение языков в преподавании школьных дисциплин может быть предложено в следующем процентном соотношении:

- 1—4 классы — 80% на родном (первом) языке и 20% на втором языке;
- 5—9 классы — 50% на родном языке и 50% на втором языке;
- 10—11 классы — 40% на родном языке и 60% на втором языке.

Схема 1. Соотношение первый (родной) язык — второй (русский) язык (в %)



В условиях обучения на русском языке и освоении учебного предмета можно говорить об оптимальной организации модели в другом соотношении **применения технологий предметно-языкового интегрированного обучения в школах с русским (неродным) языком обучения**:

- 1—4 классы — 50% на родном (первом) языке и 50% на втором языке, причем обучение организовано в рамках целого дня, по половине дня — обучение-развитие;
- 5—9 классы — 60% на русском языке и 40% на втором языке (в рамках целого дня);
- 10—11 классы — 80% на русском языке и 20% на втором языке (с учетом выполнения самостоятельных проектов).

Схема 2. Соотношение русский язык — родной язык (в %)



Причем процентное соотношение мыслится не в количественном приросте предметов на том или ином языках, а внутри содержания каждого учебного предмета. То есть это компоненты недельных или ежедневных циклов, позволяющие с помощью глоссариев, проектов, других дополнительных инструментов средового подхода организовывать освоение учебного содержания средствами разных языков [4].

Безусловно, данная методика представляет собой **новый подход к организации обучения родному, русскому и иностранному языкам, а главное — снизит стрессовую составляющую, что позволит позитивно решить многие задачи образовательного процесса.** При правильном учете всех факторов, применение методики ПИЯЗО позволит значительно повысить мотивацию учащихся, научить детей осознанно и свободно использовать разные языки в разных сферах, расширять кругозор детей, знание и принятие других культур и ценностей. Адаптированное представление учебного материала позволит подготовить учащихся к продолжению образования по выбранной специальности, станет залогом их жизненного успеха.

Список литературы

1. *Азимов Э. Г., Шужин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М., 2009. — 654 с.
2. *Ковалева С. С.* Билингвизм как социально-коммуникативный процесс. — М., 2006. — 32 с.
3. *Попкова Е. А.* Билингвизм и бикультурализм в лингвистике // Психолингвистические и лингвистические аспекты иноязычного личностно-ориентированного общения и интерпретации текста: докл. на московской межвузовской науч.-практической конф., 10—12 окт. 2005 г. / науч. ред. Е. Г. Чалкова. — М.: Изд-во МГОУ, 2006. — 111 с.
4. *Хамраева Е. А.* Теория и методика обучения детей-билингвов русскому языку. — СПб: РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. — 156 с.
5. *Шакирова Л. З.* Основы методики преподавания русского языка в татарской школе. — Казань: Магариф, 1999. — 351 с.
6. *Coyle D.* Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>

СИДОРОВА
Марина Юрьевна

доктор филологических наук,
профессор кафедры русского языка
филологического факультета,
Московский государственный
университет имени М. В. Ломоносова
Москва

✉ e-mail: sidorovadoma@mail.ru

SIDOROVA
Marina Yurievna

Doctor of Philology, Professor,
Department of Russian, Faculty of
Philology, Lomonosov Moscow
State University
Moscow

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ

LINGUISTIC EXPERTISE OF SCHOOL TEXTBOOKS

Аннотация. В РФ отсутствует такой вид экспертизы школьных учебников, как лингвистическая. Тем не менее существует как необходимость такой экспертизы, так и все необходимые для нее предпосылки. В статье цели лингвистической экспертизы учебников выводятся из современного понимания целей обучения научным понятиям, мышлению и языку. Четыре лингвистических параметра «хорошего учебного текста» предлагаются и обсуждаются в свете современных достижений мировой лингвистики и дидактики.

Abstract. In our country school textbooks are not subjected to linguistic expertise. Meanwhile, there is need for this kind of assessment as well as all the necessary prerequisites for it. In the article the goals of such assessment are derived from modern understanding of the goals of teaching scientific notions, manner of thinking and speaking. Four linguistic parameters of a 'good textbook' are proposed and discussed on the basis of the state-of-the-art in world linguistics and didactics.

Ключевые слова: школьный учебник; лингвистическая экспертиза; читабельность; научные понятия; научное мышление; язык науки.

Keywords: school textbook; linguistic expertise; readability; scientific notions; scientific thinking; scientific language.

Рассмотрение вынесенной в название статьи проблемы целесообразно начать с нескольких очевидных утверждений.

1. Тексты одного жанра на одну тему могут иметь разное лингвистическое качество, в зависимости от которого они выполняют свое функциональное предназначение с большим или меньшим успехом.

2. Качеством текста можно управлять, качество текста можно оценивать (подвергать экспертизе).

3. Критерии языкового качества текста бывают общие, не зависящие от типа текста (например, соблюдение норм и правил языка), и специфичные, определяющиеся жанром текста и его функцией в коммуникации.

4. От качества учебника, в том числе языкового качества, зависит эффективность освоения и преподавания предмета.

5. В свою очередь оценка эффективности освоения и преподавания предмета определяется современными представлениями о цели / целях обучения.

6. В мировой науке накоплен огромный опыт лингвистического анализа учебников, как школьных, так и вузовских, на основе сформулированных выше представлений, однако эта область находится на периферии внимания отечественных ученых.

7. Языковое качество российских школьных учебников может быть предметом экспертизы так же, как научное и методическое качество, но пока, в отличие от них, таковым не является.

8. Более того, на русском материале еще не выявлены лингвистические критерии **хорошего учебного текста**; не определено, какие из них имеет смысл учитывать при экспертизе, какие из них могут фиксироваться автоматическим или автоматизированным способом.

Разовьем и проиллюстрируем некоторые из этих утверждений с тем, чтобы продемонстрировать необходимость лингвистической экспертизы школьных учебников и выявить основные шаги, необходимые для ее внедрения. Сразу же оговорим, что в критериях экспертизы должны сочетаться общие для учебников по всем дисциплинам и частные, отражающие специфику отдельных областей знаний. Мы в данной статье остановимся только на первых.

Безусловно, лингвистическая экспертиза учебного текста не должна приравниваться к корректорско-редакторской работе по выявлению и исправлению языковых ошибок и опечаток. Их, увы, достаточно во многих школьных учебниках. Так, уже беглая прогулка по страницам учебника А. И. Алексеева и др. «География. 7 класс» (М.: Просвещение, 2015) позволяет собрать целый букет разнообразных прегрешений против языковой нормы: *Способом качественного (цветового) фона выделяют территории, однородные по какому-либо признаку* (с. 9); *Ареалами обозначают области распространения какого-нибудь явления* (с. 9); *Как вы считаете, посредством каких видов деятельности может зарабатывать деньги этот город?*; *Необходимые объяснения и выводы вы сможете делать самостоятельно*; *Горы приурочены к складчатым областям разного возраста* (с. 35) и т. п. Однако в идеале нам бы хотелось, чтобы лингвистическая экспертиза учебника способствовала реализации целей обучения более существенным образом, чем исправление орфографических ошибок и замена одного слова на другое.

Современные представления о цели «обучения наукам» располагаются в двух плоскостях.

1) Когнитивно-психологической, при этом цель обучения понимается как освоение основных понятий той или иной области науки: «If you ask most teachers of science what their main goal is, they will probably say: for my students to understand the basic concepts of physics, chemistry, biology, or whatever other field is being studied. The critical words here are 'understand' and 'concept', and both of these terms assume a fundamentally psychological approach to learning. They belong to the tradition of mentalism, in which concepts are mental objects and understanding is a mental process» [1].

2) Функциональной, при этом целью является научить рассуждать и действовать так, как это делают ученые, т. е. научить использованию основных инструментов и методов научного познания: «We can also say that we wish students to reason in the ways that scientists reason, that we wish them to be able to use the tools and practices that scientists use as part of their activities of problem-solving, discussing scientific issues, and participating in everyday life in a technological society. We can make the goal of science education learning

and using particular ways of making meaning about natural and technological phenomena, we can make it be engaging meaningfully in the kinds of patterns of action that scientists use in their work» [там же].

Из этих формулировок вытекают два важных следствия для определения параметров хорошего учебного текста:

1) хороший учебный текст — тот, в котором правильно представлены научные понятия;

2) хороший учебный текст — тот, который учит не только содержанию предмета, но и научному языку и мышлению.

И тот и другой параметры могут быть объектами лингвистической экспертизы, так как, во-первых, они управляемы (автор текста может их сознательно регулировать и модифицировать «по подсказке» эксперта); во-вторых, в науке уже разработаны различные способы их оценки, из которых можно выбирать.

Посмотрим, как обстоит дело с этими параметрами в современных школьных учебниках и нуждаются ли они в экспертной оценке и контроле. Начнем опять же с тривиальных утверждений:

■ в хорошем учебном тексте понятия (термины) вводятся систематично, т. е. в целесообразном порядке, концентрации и распределении по разделам учебника;

■ все новые понятия (термины) определяются, причем определения даются в соответствии с принципами научной дефиниции (четко, недвусмысленно, без логических нарушений и т. п.).

Как обстоит дело с этим в наших школьных учебниках? Единственное полноценное исследование этого вопроса, которое нам известно, выполнено на материале учебников русского языка [2]. Однако оно не только дает интереснейшие (и в то же время удручающие) конкретные данные, но и предлагает методику, по которой могут обрабатываться учебники по всем предметам. В диссертации А. М. Ильиной подсчитано количество терминов, терминопотреблений, а также процент новых вводимых терминов и семантизированных (получающих дефиницию) терминов в каждом году обучения по основным учебным комплексам, используемым для преподавания русского языка в общей и старшей школе.

Основные результаты исследования представлены в таблицах¹.

Таблица 1

Класс	Комплекс 1		Комплекс 2		Комплекс 3	
	Всего терминопотреблений	Кол-во терминов	Всего терминопотреблений	Кол-во терминов	Всего терминопотреблений	Кол-во терминов
5	5454	228	4859	198	10 161	324
6	4342	296	2943	182	6185	421
7	2572	200	2247	139	5628	446
8	1646	153	2976	203	5268	522
9	1606	160	2313	212	4752	624
Итого	15 620	511	15 338	551	31 993	1061

Таблица 2

Класс	Общее количество терминов			Введено новых терминов			Семантизировано терминов			Семантизировано новых		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
5	228	198	324	228	198	324	102	101	153	102	101	153
6	296	182	421	123	95	193	70	57	71	44	44	50
7	200	139	446	64	55	155	35	44	85	20	30	40
8	153	203	522	52	116	194	43	75	108	22	52	61
9	160	212	624	28	90	175	12	36	80	5	22	63

¹ Комплекс № 1 — учебники русского языка М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской, Л. А. Тростенцова и др. для 5—7 классов и учебники С. Г. Бархударова, С. Е. Крючкова, Л. Ю. Максимова и др. для 8—9 классов, соответствующие программе по русскому языку для 5—9 классов М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской, Н. М. Шанского. Комплекс № 2 — учебный комплекс по русскому языку для 5—9 классов, созданный в соответствии с программой В. В. Бабайцевой, А. П. Еремеевой, А. Ю. Купаловой, Г. К. Лидман-Орловой, С. Н. Молодцовой, Е. И. Никитиной, Т. М. Пахновой, С. Н. Пименовой, Ю. С. Пичугова, Л. Ф. Талалаевой, Л. Д. Чесноковой. Комплекс № 3 — учебники М. М. Разумовской, С. И. Львовой, В. И. Капинос и др. под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта для 5—7 классов и учебники М. М. Разумовской, С. И. Львова, В. И. Капинос, В. В. Львова под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта для 8—9 классов, соответствующие программе по русскому языку М. М. Разумовской, В. И. Капинос, С. И. Львовой, Г. А. Богдановой, В. В. Львова. Комплекс № 4 — учебник по русскому языку А. И. Власенковой и Л. М. Рыбченковой для средней (полной) общеобразовательной школы (10—11 классы) «Русский язык. Грамматика. Текст. Стили речи». Учебники анализировались в редакции, актуальной на 2008 г.

Таблица 3

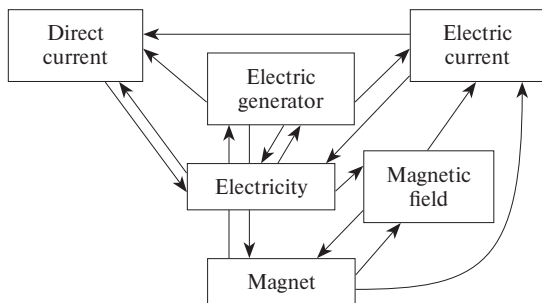
Комплекс № 4								
Классы 10—11	Общее количество терминов	Из них семантизировано	Введено новых терминов по комплексам			Из них семантизировано по комплексам		
			№ 1	№ 2	№ 3	№ 1	№ 2	№ 3
			739	130	475	434	319	79

Таблицы демонстрируют такие недостатки учебных комплексов, как неоправданное неравномерное распределение новых терминов по годам обучения, отсутствие дефиниций, несоотнесенность комплекса для старших классов с комплексами для основной школы и др., мешающие формированию нормативно-научной картины мира и овладению научным словарем.

В [3, 4, 5] предлагаются способы вычисления таких параметров учебных текстов, как **comprehension burden** (**нагрузка на понимание**) и **dispersion of key concepts** (**дисперсия ключевых понятий**). Они отражают тот факт, что на трудность понимания текста влияет не только сложность отдельных понятий или количество вводимых новых понятий, но и семантические отношения между понятиями и распределение понятий в тексте (порядок ввода, концентрация, взаимные отсылки). Если основные понятия в разделе учебного текста взаимосвязаны, то такой текст понять проще, чем тот, в котором основные понятия не связаны между собой. Для того чтобы подсчитать дисперсию ключевых понятий, сначала подсчитывается общее количество понятий (выраженных существительными или сочетаниями «прилагательное + существительное») в разделе, затем устанавливаются семантические связи между ними (по совстречаемости в текстах или по наличию ссылки в Википедии из статьи одного понятия на статью о другом). Затем строится граф, отображающий связи между понятиями, и вычисляется общее количество возможных связей между понятиями и количество реализованных в тексте связей. Дисперсия понятий рассчитывается по формуле: *1 минус (количество реализованных связей разделить на общее количество возможных связей)*.

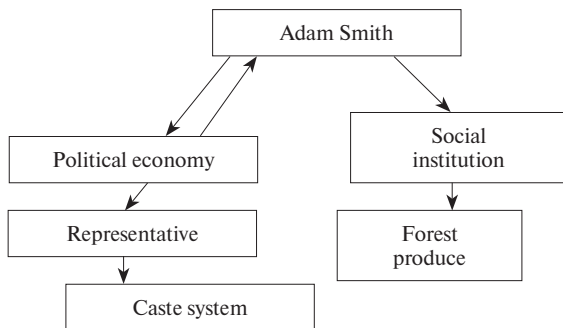
Чем больше дисперсия, тем сложнее воспринимается текст. Это наглядно демонстрируют примеры анализа понятийной структуры глав в двух учебниках [3].

Хорошо (учебник физики):



Дисперсия понятий = $1 - 15/30 = 0,5$.

Плохо (учебник экономики):



Дисперсия понятий = $1 - 3/30 = 0,9$.

Comprehension burden, нагрузка на понимание, определяется **последовательностью** и **приоритизацией** ввода и объяснения научных понятий [4]: понятие не должно использоваться прежде, чем оно адекватно определено; из двух взаимосвязанных понятий первым должно объясняться более важное. Кроме того, играет роль распределение понятий по разделам книги: в каждом разделе не должно вводиться много понятий (принцип **фокуса**) и для каждого понятия должен быть один раздел, в котором оно объясняется подробно (принцип **единства**).

Итак, **первый параметр хороших учебных текстов**, на который должна обратить внимание лингвистическая экспертиза, — это **способы введения понятий**. Текст должен рассматриваться на всех уровнях: от слова через предложение к тексту. Следует подчеркнуть, что учебник объединяет обе указанные выше цели обучения наукам: он должен не только сообщать о содержании понятий определенной области и их взаимосвязи, но и демонстрировать правильные способы оперирования ими в научном дискурсе (определение, распределение в тексте и т. п.). Сопоставление двух школьных учебников по этому параметру представлено в нашей работе [6].

Второй важный параметр хорошего учебного текста также имеет отношение и к формированию системы научных понятиям, и к научному дискурсу: это **проведение четкой демаркационной линии между повседневным, обыденным языком и мышлением и языком/мышлением научным**. Сложность здесь составляет то, что повседневный язык и язык науки не разделены непроходимой стеной: мы говорим о них как о двух разных языках со значительной долей условности. С одной стороны, за одним и тем же словом для носителя языка могут стоять и бытовое, и научное представления, и способность переключаться с одного на другое является нашим удивительнейшим свойством. С другой стороны, бытовая, обыденная аналогия — признанное средство объяснения сложных научных понятий. С третьей — тот факт, что носитель языка часто начинает освоение научных понятий и представлений, имея уже «одноименные» понятия и представления бытовые, может дезориентировать его не только на первом этапе освоения научной дисциплины [7, 8, 9, 10]. Хороший учебник должен активно опираться на те компоненты обыденного языка и обыденно-языковой картины мира, которые помогают освоению научных понятий и научного языка, и «отталкиваться» от мешающих, дезориентирующих. Лингвистические, гносеологические и онтологические трудности, возникающие при обучении школьников научным понятиям, о которых у них уже есть обыденно-бытовые представления, например *движение* и *сила*, *масса* и *вес*, *тепло*, *энергия* и т. п., усугубляются разнообразием и туманностью определений, которые дают учебники и учеб-

ные пособия. Однако эффективность обыденно-бытовых сравнений и аналогий, используемых для разъяснения научных понятий в наших учебных текстах, никогда не была предметом углубленного научного исследования, хотя общим местом в современной мировой методике является положение о том, что, прежде чем сравнивать сердце с насосом, нужно выяснить, как представляют себе учащиеся насос и знают ли они, как он работает.

Анализ этого параметра также должен охватывать все уровни: от слова (термины, метафоры) через предложение (использование сравнения, аналогии) до текста. Здесь следует обратиться к опыту учителей и учащихся, которые могут сообщить о «дезориентирующих» фрагментах учебника. К таким фрагментам, по утверждению наших студентов, относится следующий (из учебника по географии для 7 класса Е. М. Домогацких, Н. И. Алексеевского): «К концу палеозоя на суше уже шумели леса. Правда, состояли они не из привычных нам деревьев, а из огромных древовидных папоротников и хвощей. Вы встречали, наверное, в наших лесах их заросли высотой в 20—30 см (рис. 12)? Ну, а в те времена они были высотой около 30 м! Следами этих лесов являются огромные запасы каменного угля, накопившиеся именно в палеозое». В отсутствие эксплицированных причинно-следственных связей между исчезнувшими лесами и запасами каменного угля, у учащихся выстраивается в голове логическая цепочка, обусловленная связями слов «дерево» и «уголь» в обыденно-бытовой картине мира, и на вопрос «Как из палеозойских лесов образовался каменный уголь?» они отвечают: «Леса сгорели».

В некоторых учебниках рассуждения о соотношении обыденного и научного языка эксплицитно ставятся с ног на голову. Вот что написано в известном учебнике по физике А. В. Перышкина, 7 класс, по которому учатся уже поколения наших школьников: «В физике, кроме обычных слов, используют специальные слова, или термины, обозначающие физические понятия. Некоторые из таких слов постепенно вошли в нашу разговорную речь. Например, такие, как «электричество», «энергия», «сила» и др.». Не говоря даже об уровне «наивности» первого предложения в приведенном фрагменте, анекдотично предполагать, что слово *сила* вошло в разговорную речь из научного языка.

Третий важный параметр хорошего учебного текста — читабельность (доступность, простота понимания). За более чем вековую историю изучения читабельности в мире создано более 200 формул для ее вычисления, в том числе соотносящих читабельность с возрастом предполагаемого адресата и классом школы, для которого рекомендуется текст. В основном эти формулы создаются на западе, но некоторые из них русифицированы. Обзоры западных разработок см. в [3], [11], отечественных — в [12].

Интересно, что при публикации Э. Торндайком первого списка самых частотных слов английского языка [13], который лег в основу целого ряда формул читабельности, автор указывал, что опирался при его разработке на опыт немецких и русских учителей, использовавших параметр частотности слов при определении текстов, годных для обучения. К сожалению, нам до сих пор не удалось установить, о каком именно опыте говорит Торндайк. Первая же мировая методика измерения «словарной нагрузки», или «словарного бремени», учебников («a method for measuring the 'vocabulary burden' of textbooks») была предложена сразу после публикации первого списка Торндайка, в 1923 г. [14]. Авторы проверили влияние на сложность текста трех параметров:

- 1) количества разных (индивидуальных) слов на 1000 слов в тексте (range);
- 2) количество слов, не входящих в список Торндайка, на 1000 слов в тексте (zero value words);
- 3) медиану индексов слов, входящих в список Торндайка, в таком же фрагменте (weighted median).

Параметры были проверены на 15 текстах, варьирующихся по сложности: от хрестоматии для 2 класса до учебника по физике для колледжа. Наиболее релевантным оказался третий параметр. Все для компьютерного проведения подобных подсчетов в российской лингвистике сейчас имеется. Осталось только применить это к экспертизе учебников.

В то же время нам представляется, что при современном уровне автоматизации исследований текста в лингвистике возможно создание эффективного индекса читабельности для школьных учебников, учитывающего как лексическую

сложность (частотность и длину слов), так и синтаксические критерии, а именно:

- 1) количество слов в предложении;
- 2) количество номинализаций (вторичных предикатов);
- 3) количество неполнозначенательных предикатов, служащих для образования полипредикативных конструкций;
- 3) длинные субстантивные цепочки, в том числе состоящие из форм родительного беспредложного;
- 4) долю предложений с инвертированным порядком слов и именительным падежом, значительно удаленным от начала предложения, и т. п.

Индексы читабельности учебников должны быть доступны руководителям образовательных учреждений, учителям и родителям, как это, например, сделано на странице <http://www.timetabler.com/reading/#4>, где любой желающий может ознакомиться с индексами читабельности и «уровня интересности» школьных учебников по естественно-научным дисциплинам, использующимися в Великобритании.

Наконец **четвертый параметр**, на котором мы успеваем кратко остановиться в рамках данной статьи, — это **коммуникативная рамка**: отношения между автором и читателем, устанавливаемые в тексте и радикально влияющие на его стилистическую составляющую. Самое очевидное проявление этого параметра в языковой ткани учебника — средства авторизации и адресации, включая прямые обращения к читателю, риторические вопросы и т. п.

Признавая, что автор учебника решает сложную задачу — одновременно научить научному языку и мышлению, которые по определению не просты, и мотивировать школьников к освоению предмета, мы полагаем приоритетной первую часть этой задачи. Нам представляется, что недопустимо использование в учебниках уже для 7 класса средств интимизации / адресации / диалогизации, принципиально противоречащих признакам объективности и эмоциональной нейтральности научного стиля. С этой точки зрения, отрицательным примером может выступать уже упомянутый учебник по географии Е. М. Домогацких, Н. И. Алексеевского, в котором количество таких средств зашкаливает. Воображаемый авторами диалог с адресатом-семикласником постоянно выходит за пределы стилистики учебно-научного

текста: *А есть ли сумчатые хищники? Есть; Разве можно что-то рассказать о пустыне? Там же ничего нет! Еще как есть!; Они говорят не на выдохе, как мы с вами, а на вдохе! Представляете?!; Да-да-да!; А знаете что? Пока подумайте сами; Кайнозой — эра нового этапа развития жизни. Это самая короткая из всех эр — всего-то 67 млн лет! Но она еще не закончилась. Она все еще продолжается.*

Очевидно, что такая форма подачи материала не соответствует ни возрасту адресатов учебника, ни «функциональной» цели обучения предмету, постулированной нами выше. Учебный текст превращается в стилистический винегрет: в нем смешиваются элементы сугубо научного стиля (*Глубоководные желоба возникают в результате движения литосферных плит в зонах сжатия коры*), и элементы устно-разговорной речи. Таким образом, учебник не формирует (что он должен делать), а разрушает представления о единообразии научной речи и ее закрытости — недопустимости в ней определенных элементов из других стилей. А это, как свидетельствует практика преподавания русского языка и культуры речи на естественно-научных факультетах МГУ имени М. В. Ломоносова, является одной из главных проблем, которые преодолевают студенты, пытаясь овладеть правилами создания научного текста.

Гораздо более уместное языковое оформление получает коммуникативная рамка в учебнике по биологии для 6 класса Н. И. Сониной. Приведем фрагмент из лингвистической экспертизы этого учебника, выполненной магистранткой филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова Е. Ковригиной (лингвистическая экспертиза школьного учебника выполняется нашими магистрантами в качестве одного из экзаменационных заданий в курсе «Актуальные проблемы коммуникативно-функциональной грамматики» после изучения соответствующей теории): «Автор постоянно находится в диалоге с учеником, используя: 1) повелительное наклонение *присмотритесь, прислушайтесь, и перед вами откроется удивительный мир живых существ*; 2) риторические вопросы: *Что же служит сигналом к этим многочисленным изменениям?*; 3) ответы на эти вопросы, включающие вводные слова типа *оказывается, уменьшение длины светового дня...*, «сокращающие дистанцию» между учебником

и школьником. Создается впечатление, что автор вместе с учеником изучает курс. Этому способствуют также: 4) употребление местоимений *мы, наш* (т. е. автор и ученик находятся «в одном пространстве»), см., например, название последнего параграфа каждой главы «Что мы узнали о...»; 5) обозначение позиции ученика с помощью формул *как вы уже знаете* и *это вам уже известно*; 6) призывы к «совместной» работе: *давайте разберемся, давайте заглянем внутрь*. При этом такая форма диалога с учеником никак не отражается на уровне простоты/сложности подачи материала. Отмечаем обилие формул, апеллирующих к читателю, в начале учебника и заметное их сокращение к концу. Такой принцип построения учебника не порождает излишней простоты текста, а способствует его интимизации и призывает к взаимодействию с ним.

Итак, как мы видим, лингвистический экспертный анализ учебного текста доступен, при соответствующей подготовке, даже магистранту-филологу и обнаруживает существенные для выполнения учебником его функции в учебной коммуникации языковые параметры.

Перейдем к выводам.

1. Лингвистическая экспертиза учебников представляет нам необходимой процедурой для оценки их качества и формирования рекомендаций о допуске их к использованию в российских школах.

2. Такая экспертиза может и должна включать управляемые языковые параметры, т. е. те, которые авторы учебников способны сознательно контролировать, и исправлять связанные с ними ошибки и недочеты.

3. В основу концепции лингвистической экспертизы учебников должны быть положены параметры хорошего учебного текста, выявленные в мировой практике, для чего следует активизировать изучение международного опыта в этой области, выбрать те перспективные разработки, которые могут быть адаптированы для русского языка, и самостоятельно заполнить имеющиеся лакуны.

4. При том, что лингвистическая экспертиза учебников должна опираться на требования ФГОС и других нормативно-регулятивных документов, определяющих содержание

и методику школьного образования, главенствовать в ней должны современные научные представления о языковом качестве хорошего учебного текста и целях образования. Иначе она будет бессмысленна.

Список литературы

1. *Lemke J. L.* Teaching all the languages of science: Words, symbols, images, and actions // Conference on Science Education in Barcelona, 1998. URL: <http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/papers/barcelon.htm> (7.04.2018).
2. *Ильина А. М.* Лингвистический компонент нормативно-научной картины мира школьника: содержательный и методический аспекты. — Орел, АКД. — 2008.
3. *Agrawal R.* Reimaging Textbooks Through the Data Lens // Stanford Infoseminar. — February 15. — 2013.
4. *Agrawal R., Chakraborty S., Gollapudi S., Kannan A., Kenthapadi K.* Empowering Authors to Diagnose Comprehension Burden in Textbooks // ACM SIGKDD Conference on Knowledge Discovery and Data Mining, August 2012. URL: <http://cs.nyu.edu/~sunandan/diagnosingComprehensionBurdenInTextbooks.pdf> (7.04.2018).
5. *Agrawal R., Gollapudi S., Kannan A., Kenthapadi K.* Identifying enrichment candidates in textbooks // Proceedings of the 20th International Conference Companion on World Wide Web, 2011. — P. 483—492.
6. *Сидорова М. Ю.* Школьный учебник как генератор коммуникативных проблем // Филолого-коммуникативные исследования. — Барнаул, 2014. — Т. 1. — С. 14—33.
7. *Brookes D. T., Etkina E.* “Force,” ontology, and language // Physical Review Special Topics — Physics Education Research. 2009, Vol. 5 (1). URL: <http://journals.aps.org/prper/abstract/10.1103/PhysRevSTPER.5.010110> (7.04.2018).
8. *Brookes D. T., Etkina E.* The Importance of Language in Students’ Reasoning About Heat in Thermodynamic Processes // International Journal of Science Education. 2015. — Vol. 37 (5—6). — P. 759—779.
9. *Vosniadou S.* Capturing and modeling the process of conceptual change // Learning and Instruction. 1994. — Vol. 4. — P. 45—69.
10. *Vosniadou S.* On the nature of naïve physics («misconceptions» and «knowledge-in-pieces») // Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice. Springer: Netherlands, 2002. Pp. 61—76.
11. *DuBay W. H.* The Principles of Readability. Costa Mesa, California. — 2004.

12. *Сидорова М. Ю.* «Рекомендации... по сохранению и расширению сферы применения русского языка в РФ: к итогам проекта // Памяти Анатолия Анатольевича Поликарпова. — М., 2015. — С. 511—535.
13. *Thorndike E. L.* The teacher's word book. New York: Teachers College, Columbia University, 1921.
14. *Lively B. A., Pressey S. L.* A method for measuring the 'vocabulary burden' of textbooks // Educational administration and supervision. — 1923. — № 9. — P. 389—398.

ШМЕЛЕВ
Алексей Дмитриевич

доктор филологических наук,
профессор, Московский
педагогический государственный
университет
Москва

✉ e-mail: shmelev.alexei@gmail.com

SHMELEV
Alexei Dmitrievich

Doctor of Letters, Professor,
Moscow State Pedagogical
University
Moscow

ШМЕЛЕВА
Елена Яковлевна

кандидат филологических наук,
Институт русского языка
им. В. В. Виноградова РАН
Москва

✉ e-mail: eshkind@mail.ru

SHMELEVA
Elena Yakovlevna

Candidate of Philological Sciences,
Vinogradov Russian Language
Institute of the Russian Academy
of Sciences
Moscow

**РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДОТОЧИЕ
ИНТЕГРАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

**THE RUSSIAN LANGUAGE AS THE CENTRAL PART OF THE
INTEGRAL EDUCATION AT SECONDARY SCHOOL**

Аннотация. В статье рассматривается роль русского языка в интегральном школьном обучении, в установлении межпредметных связей и согласовании между собою различных школьных дисциплин. Обосновывается тезис, согласно которому при преподавании всех школьных дисциплин недостаточное внимание к собственно языковой стороне дела может вести к тому, что изучаемый материал не будет усвоен учащимися в полной мере. Высказываются предложения об установлении более тесных связей между русским языком и другими школьными предметами.

Abstract. The paper discusses the importance of the Russian language in the integral education at the secondary school, its function in the interdisciplinary relations and the agreement between different disciplines. The main point is that the lack of

attention to linguistic factors may cause an incomplete understanding of the subject under study by the students. The authors propose to relate teaching of Russian language to the teaching of other disciplines.

Ключевые слова: межпредметные связи; языковые факторы; терминология.

Key words: interdisciplinary relations; linguistic factors; nomenclature.

Интегральность в школьном преподавании русского языка имеет две стороны. С одной стороны, речь может идти об интегральности школьного курса «Русский язык». При таком понимании имеется в виду, что все темы в рамках курса согласованы между собою, подаются как единое целое и не противоречат друг другу. С другой стороны, речь может идти о роли русского языка в интегральном школьном обучении, в установлении межпредметных связей и согласовании между собою различных школьных дисциплин. В настоящей статье мы коснемся второго аспекта интегральности — речь пойдет о русском языке как средоточии интегрального школьного обучения (в статье развиваются некоторые идеи, впервые высказанные в статьях [1] и [11] и впоследствии уточненные в ряде докладов на различных конференциях).

Отвлеченно говоря, понятно, сколь велика роль русского языка в преподавании всех дисциплин: обучение ведется на русском языке, и недостаточное внимание к собственно языковой стороне дела может вести к тому, что изучаемый материал не будет усвоен учащимися в полной мере. Мы попытаемся иллюстрировать этот тезис и наметить возможные пути решения возникающих в связи с этим проблем.

Обсуждая специфику русского языка как предмета изучения, мы должны учитывать, что он представляет собою также средство обучения в других предметных областях. Что необходимо для того, чтобы решить математическую задачу, усвоить закономерности устройства растительного или животного мира? Прежде всего — хорошее владение русским языком. Понимание текста учебника, условий задачи или объяснений учителя требует не только знаний соответствующего предмета, но и определенной языковой культуры. Одна из важней-

ших задач учителя-предметника состоит в том, чтобы научить понимать тексты по математике, химии, биологии, истории; в решении этой задачи учитель-словесник может оказать неоценимую помощь. Исследования, проведенные МИОО, обнаружили, что значительная часть российских школьников (по данным этих исследований, более 40%) не понимают смысла текстов учебников по разным предметам. Имеет место как непонимание лексики и определенных синтаксических конструкций, так и общее неумение воспринимать длинный текст, в частности научный стиль речи. В еще большей степени языковые трудности возникают при попытке учащегося самостоятельно изложить изучаемый материал. Так, если ученик узнает слово только из текста учебника, он не всегда может понять, к какому роду это слово относится, как образует множественное число, как оно склоняется или спрягается.

Сходные выводы вытекают из исследований ФИПИ. Например, анализ результатов ЕГЭ 2017 г. по математике (см. [13]) показал, что одна из наиболее распространенных причин неправильных ответов — неверная трактовка или непонимание смысла задания — замечания такого рода рассыпаны по всем страницам документа, ср.: «Типичные ошибки связаны в первую очередь с неумением читать условие» [13, с. 9]; «Типичные ошибки связаны в первую очередь с невнимательным чтением условия — около 2,5% нашли вероятность выбора подтекающего насоса, не обратив внимание на частицу «не» в условии» [13, с. 10]; «Типичные ошибки связаны в первую очередь с невнимательным чтением условия (или с непониманием текста)» [13, с. 714] и т. п.

Следует отметить, что роль языковой деятельности в овладении материалом различных дисциплин, изучаемых в школе, в последнее время стала осознаваться и авторами программ и учебников по математике, физике и другим предметам. Например, в «Примерной образовательной программе по математике» среди личностных результатов выделяется «умение ясно, точно, грамотно излагать свои мысли в устной и письменной речи, понимать смысл поставленной задачи», а среди предметных результатов — «умение работать с математическим текстом (анализировать, извлекать необходимую информацию)». В примерной образовательной программе по физике среди метапредметных результатов отмечается «фор-

мирование умений... выделять основное содержание прочитанного текста, находить в нем ответы на поставленные вопросы и излагать его», а в качестве предметных результатов — важные «коммуникативные навыки: докладывать о результатах своего исследования, участвовать в дискуссии, кратко и точно отвечать на вопросы».

Ниже мы рассмотрим основные трудности, которые возникают из-за того, что при изучении в школе различных дисциплин языковым факторам часто не уделяется достаточное внимание. Учителям-словесникам языковые затруднения, возникающие у учащихся, обычно очевидны. Так, например, отмечалось, что русская классическая литература и русская литература советского времени непонятна примерно на 1/3. Проводилось сопоставление лексики произведений, обязательных для прочтения в рамках школьной программы, со словником Частотного словаря современного русского языка О. Н. Ляшевской и С. А. Шарова, который включает наиболее употребительные слова современного русского языка (вторая половина XX в. — начало XXI в.), а затем высчитывался своего рода «индикатор трудности» — доля не частотных слов в общем количестве слов, встречающихся в текстах [2]. Обнаружилось, что процент не частотных слов (лемм) в изучаемых в школе произведениях классической русской литературы весьма велик. Так, в поэме «Кому на Руси жить хорошо» он составляет 47,43%, в «Мертвых душах» — 37,34%; в «Преступлении и наказании» — 36,04%; в «Евгении Онегине» — 28,59%; в «Герое нашего времени» — 23,45%.

Часто слова в устаревшем значении понимаются в соответствии с их употреблением в современном языке, особенно в речи молодежи. Поэтому на уроках литературы нередко возникают казусы. Например был случай, когда при интерпретации фразы *Печорин загнал лошадь* большая часть класса решила, что Печорин продал лошадь! Или, пересказывая «Капитанскую дочку», ученик сообщает: «Они попали в буран. Выбраться им помог добрый гей». Так он воспринял фразу *Гей, добрый человек!* Такого рода казусы возникают и при интерпретации произведений советского времени. В классе читали следующий отрывок: *Я очень обрадовался, как увидел твое письмо, и сразу даже подумал, что оно от те-*

бя. Правда, когда распечатывал, то мелькнула такая мысль, что оно не от тебя, но потом, все-таки, я решил, что оно от тебя (Даниил Хармс «Письмо»). У учащихся возник вопрос: «А что, во времена Хармса уже были принтеры?» Так они поняли словосочетание *распечатать письмо*. А фраза из пьесы А. Вампилова «Прошлым летом в Чулимске»: *Входит Валентина с наколкой на голове* (напомним, что Валентина — официантка) вызвала вопрос: «Она что, лысая, почему наколка-то видна?»

Но непонимание может касаться не только текстов изучаемых художественных произведений предшествующих эпох. Язык современных учебников тоже зачастую непонятен школьникам. Это связано с тем, что лексика, используемая в учебниках, не соответствует лексическому запасу учащихся.

Авторы учебников иногда используют редкие и малоупотребительные слова, причем, скорее всего, не отдают себе отчет в том, что они едва ли известны современным школьникам (ср. [10]). На этот счет почти нет исследований: хотя очевидно, что лексический запас современных детей отличается от лексического запаса учителей и авторов учебников, но без специальных исследований часто не так-то легко понять, какие слова непонятны современным школьникам. Так, например, оказалось, что многие школьники не понимают значения слов *элементарный*, *периодический*, *дефицитный* (в таких сочетаниях, как *элементарная частица*, *периодическая система*, *дефицитные руды*) и др. При использовании специальных терминов, принадлежащих той или иной дисциплине, не всегда даются объяснения, отсутствуют словари терминов. Знаменательные слова, союзы, синтаксические конструкции часто используются в непривычном для ученика значении, характерном для языка науки, что не всегда осознается авторами учебника. Приведем несколько примеров, иллюстрирующих лексические отличия языка науки и повседневного языка, которым мы пользуемся в быту.

В бытовом языке *грибы* и *лишайники* относятся к растениям, а в биологии не относятся. Слово *животное* в биологии означает любое живое существо, которое может двигаться и чувствовать, т. е. животными в биологическом смысле являются и змеи, и рыбы, и насекомые. Среди *животных* выде-

ляются *одноклеточные* и *многоклеточные*; среди *многоклеточных*: *кишечнополостные, черви, членистоногие, хордовые*; среди *членистоногих*: *ракообразные, паукообразные, насекомые*; среди *хордовых*: *рыбы, земноводные, пресмыкающиеся, птицы, млекопитающие*. Но в бытовом языке *животными* называются только живущие на суше четвероногие живые существа, ср. выражения *охрана редких животных и птиц; не только животные, но и насекомые*. Именно поэтому знаменитая строчка Николая Заболоцкого *Спит животное наук* производит комический эффект: она безупречна с точки зрения биологии, но находится в вопиющем противоречии с закономерностями повседневного языка и бытовой картины мира.

В биологии *насекомое* — это маленькое живое существо с тремя парами ног, парой усиков и разделенным на части телом, а в бытовом языке — это маленькое живое существо с несколькими парами ног; часто говорят: *науки, тараканы, клопы и прочие насекомые* (хотя с точки зрения биологии, пауки насекомыми не являются). Так, в книге Леонида Пантелеева «Наша Маша» говорится: *Огорчают меня ее необъяснимые и непобедимые страхи. Боятся, например, насекомых: мух, комаров, пауков*. Ср. несколько примеров из «Национального корпуса русского языка»:

■ Вредителей уничтожают, а полезных насекомых — божьих коровок, пауков — выпускают. [Жадан П. Сад без ядохимикатов // Химия и жизнь. — 1970.]

■ Обитают там мухи, пауки и другие насекомые. [Серебрянный Л. Р., Орлов А. В. Ледники в горах (1985).]

■ Самцы пауков и некоторых иных насекомых, гибнущие сразу же после акта зачатия. [Вишневецкая Марина. Вышел месяц из тумана (1997).]

■ Пауков и других насекомых, хотя бы отдаленно напоминающих пауков, я возненавидел. [Буйда Юрий. Щина // Знамя. — 2000.]

Отнесение паука к «насекомым» в бытовом языке имеет давнюю историю; ср.: *Ему казалось, что какие-то огромные насекомые, пауки и паучихи, свившись клубом, пожирают друг друга в чудовищной похоти* (Дмитрий Мережковский); *вид имея огромного насекомого: десятиногого паука, по бумаге шуршавшего лапами* (Андрей Белый).

Разумеется, отличие научного языка от повседневного относится не только к биологии. Так, у слова *солнце* можно выделить бытовое значение (большое ярко светящееся небесное тело, от которого земля получает тепло и свет) и научное — центральная звезда Солнечной системы (то, что Солнце для нас не звезда обыгрывается в названии песни В. Цоя «Звезда по имени Солнце»). Слово *кислота* в бытовом языке обозначает нечто кислое, напоминающее по вкусу лимон, а в языке химии это химическое соединение, содержащее водород, способный замещаться металлом при образовании соли. Впрочем, неверно было бы думать, что существует какой-то единый «научный» язык, отражающий научную картину мира. Нередко бывает, что одни и те же слова имеют различное значение не только в бытовом и научном языке, но и по-разному понимаются внутри разных научных дисциплин. В качестве примера можно указать на разное понимание слова *тело* в бытовом языке, на уроках геометрии, физики и биологии. Приведем несколько цитат из школьных учебников и справочников по разным предметам:

Все окружающие вас предметы, а также растения и животные — это физические тела [3].

Все тела, находящиеся в окружающем мире и существующие независимо от человека, а также сам человек относятся к составным частям природы. Солнце, Земля, Луна, вода, воздух, песок, глина, торф, нефть — это неживые тела природы. Растения, животные, грибы, бактерии — это живые тела, или организмы [3].

Неживые тела природы и организмы тесно связаны между собой и оказывают друг на друга взаимное влияние. Например, неживое тело воздух воздуж живые тела, организмы, используют при дыхании. <...> Человек, как живое существо природы, тоже не может жить без воздуха, воды и пищи. [7]

Фигура, все точки которой не находятся на одной плоскости, называется объемной фигурой. Ограниченная часть пространства называется геометрическим телом, а множество точек, ограничивающих его от окружающего пространства, называется поверхностью этого тела. Шар — геометрическое тело, его поверхность — сфера. Спиралевидная линия — объемная фигура, но это не тело. [12]

Тело 2. Организм человека или животного в его внешних, физических формах. Части тела. 3. Часть этого организ-

ма, исключая голову и конечности, туловище [8] (эта словарная статья приводится в вопросах ЕГЭ по русскому языку 2018: <https://rus-ege.sdangia.ru/problem?id=7817>).

Можно сказать, что обучение тому или иному предмету — это прежде всего изучение языка изучаемой науки, обучение навыкам анализа соответствующего научного текста. Но в школе нет взаимодействия преподавателей разных предметов, программы и учебники по разным предметам не согласованы. Иногда на несоответствие программы обращают внимание авторы учебника. Например, в 5 классе в курсе математики учащиеся должны производить действия с многозначными числами и с дробями, а склонение числительных изучают только в 6 классе. Поэтому на первых страницах учебника математики для 5 класса под редакцией Н. Я. Виленкина [1] приводятся пять типов склонения имен числительных, склонение составных количественных, составных порядковых и дробных числительных, а в самом учебнике есть много заданий, в которых нужно записать цифрами записанные словами составные числительные. Однако чаще авторы вовсе не замечают несоответствия. В связи с этим упомянем отмеченное С. Е. Шилейко пристрастие авторов учебников математики к вводным словам и конструкциям, которыми не владеют учащиеся 5—7 классов [7].

Обращает на себя внимание также несоответствие грамматической терминологии и других видов лингвистической информации, используемой в учебниках русского и иностранных языков. Так, например, в самом начале учебника английского языка для 7 класса [5] содержится картинка с изображением дорожек, на которых написано: «общий вопрос», «специальный вопрос», «альтернативный вопрос», «разделительный вопрос». Но таких терминов нет в учебниках русского языка, и нет никаких гарантий, что эти термины понятны учащимся.

В дальнейшем эти термины поясняются на примерах.

Общий вопрос: Were they flying over Scotland at 6 p. m. yesterday? — Yes, they were.

Альтернативный вопрос: Were they flying over Scotland or were they flying over England at 6 p. m. yesterday?

Вопрос к подлежащему: Who was flying over Scotland at 6 p. m. yesterday? — He was / They were.

Специальный вопрос: What were they doing at 6 p. m. yesterday?

Разделительный вопрос: They were flying over Scotland at 6 p. m. yesterday, weren't they?

Однако никаких определений не дается, и мы по-прежнему не можем быть уверены, что все учащиеся поймут значения терминов правильно.

В этом же учебнике приводится таблица «Формы сравнения прилагательных», в которой имеется три столбца: положительная степень, сравнительная степень, превосходная степень. В курсе русского языка учащиеся знакомятся с терминами «сравнительная степень прилагательного» и «превосходная степень прилагательного», но термин «положительная степень», как правило, не упоминается. Здесь же мы сталкиваемся с таким термином, как «абсолютная форма притяжательных местоимений», причем дается немного туманное пояснение: «Притяжательные местоимения в абсолютной форме заменяют существительные, поэтому существительные после них не употребляются». Поскольку в русской грамматике отсутствует такое явление, как абсолютная форма притяжательного местоимения, такого понятия нет в курсе русского языка, и оно часто находится за пределами лингвистических знаний учащихся.

В статье [1] мы высказали мысль, что решение математических задач требует не только собственно математических навыков и умений, но и определенной языковой культуры, хорошего владения естественным языком. В частности, речь идет об умении подойти к тексту задачи (или какому-то другому математическому тексту) как к особому типу текста на естественном языке, т. е. фактически решать традиционную лингвистическую проблему, называемую анализом текста. Более того, в решении задач (например, арифметических или на составление уравнений) лингвистическая деятельность, как правило, предшествует математической, а неумение решить задачу часто бывает связано с плохим пониманием ее текста и неспособностью его проанализировать. То, что было очевидно авторам учебника или задачника, не всегда очевидно учащимся (а иногда и учителю!).

Иногда проблема осознается авторами учебника. Например, в учебнике математики для 5 класса Г. В. Дорофеева,

Л. Г. Петерсон [4] много внимания уделяется математическому языку. Даются задания, которые формулируются, например, так: «Переведите с математического языка на русский...». Приведем также пример языковых трудностей, которые могут возникнуть при чтении учебников по каким-либо предметам естественно-научного цикла. Вот несколько цитат из уже упоминавшегося учебника «Физика. Химия. 5—6 кл.» [3]:

■ В природе постоянно происходят какие-то изменения: день сменяется ночью, идет дождь, дует ветер, зеленеет трава, горит костер, нагревается вода в солнечный день — все эти изменения называются явлениями природы (с. 4).

■ Что изучает физика

Механические явления

Тепловые явления

Электромагнитные явления

Световые явления (с. 7)

■ Химические явления — это такие явления, при которых одни вещества превращаются в другие (с. 8).

(Дальше сразу же формулируется задание.)

ПОДУМАЙ И ОТВЕТЬ. В чем состоит основное отличие химических явлений от физических? (с. 8)

Из текста учебника не вполне понятно: предлагается ли считать, что «явления природы» — это и физические, и химические явления? Или это то же самое, что физические явления, а химические явления к «явлениям природы» не относятся? Конечно, люди, получившие хотя бы полное среднее образование, поймут, что, раз среди «явлений природы» упоминается горение костра, предполагающее превращение одних веществ в другие, то химическое явление тоже следует считать явлениями природы. Но учащиеся 5—6 классов едва ли могут рассуждать таким образом.

Иногда беззаботность авторов учебника по поводу лингвистических факторов не приводит к непониманию предмета, но может стать причиной языковых ошибок. Так, в этом же учебнике (на с. 12) формулируется задание для лабораторной работы: «Измерь длину бруска, ширину, высоту». При этом нигде ранее на страницах учебника малоупотребительное слово *брусок* не встречается в начальной форме. Откуда школьник может знать, какая начальная форма слова: *брусок* или *бруск*?

Что же в такой ситуации делать учителю русского языка? Нам представляется, что одно из возможных решений может состоять в том, чтобы использовать тексты из учебников различных дисциплин на уроках по анализу текста. Обычно под анализом текста в школе понимается анализ художественного текста или, в крайнем случае, публицистического текста. Представляется, что чрезвычайно важная задача школьного курса русского языка — обучение анализу учебных, научных и научно-популярных текстов. Это может способствовать лучшему пониманию текстов учебников и тем самым лучшему усвоению изучаемых дисциплин, а в дальнейшем, если учащиеся будут получать высшее образование, поможет им понимать все более сложные научные тексты и самим при необходимости порождать научные тексты.

Примеры заданий, которые при этом могли бы использоваться:

Выпишите из учебника математики односоставные предложения, в которых главный член выражен: 1) неопределенной формой глагола; 2) глаголами **ТРЕБУЕТСЯ**, **СЛЕДУЕТ** в настоящем времени в сочетании с глаголами в неопределенной форме; 3) словами **НАДО**, **МОЖНО** в сочетании с глаголами в неопределенной форме.

Примерные ответы:

- 1) Решать при помощи уравнения.
- 2) Требуется найти. Следует решить уравнение.
- 3) Надо найти x . Можно решить при помощи уравнения.

Анализ текста из учебника в целом может использовать традиционный план анализа текста. Примерные формулировки заданий:

■ Разделите текст на смысловые части, составьте для себя его развернутый план. Выпишите из каждой части «главные» слова, которые помогут подробно разобрать текст и вникнуть в его суть.

■ Определите тему текста. Соответствует ли заглавие текста теме текста?

■ К какому стилю относится подавляющее большинство слов в этом тексте? Есть ли в нем просторечные или жаргонные слова; слова возвышенные, торжественные? Почему?

■ Найдите в тексте слова, значение которых вы раньше не знали или знали не точно. Теперь вы можете объяснить значение этих слов? Как бы вы назвали эти слова?

■ Есть ли в тексте архаизмы, историзмы, неологизмы; заимствованные слова?

■ Есть ли в тексте синонимы или антонимы; слова, употребленные в переносном значении?

■ Есть ли в тексте средства выразительности (эпитеты, метафоры, сравнения, олицетворения, гиперболы, метонимии и т. д.)? Определите, для чего автор использует их в тексте.

■ Чего в тексте больше — имен существительных или глаголов? В каком времени употребляются глаголы? В каком лице?

■ Каких предложений в тексте больше: повествовательных, восклицательных или вопросительных; простых или сложных; личных или безличных; сложносочиненных или сложноподчиненных?

■ Есть ли в тексте причастные обороты? Деепричастные?

■ Определите, как и при помощи чего связаны части текста. Обратите внимание на лексические и синтаксические средства связи (повторяющиеся слова, синтаксические параллели, употребление местоимений и союзов как средств связи).

■ Как соотносится начало и конец текста? Есть ли в тексте вступление; заключение; выводы? На каких приемах построен текст (сопоставление, противопоставление, постепенное развитие мысли)?

Предполагается, что в результате анализа текста учащиеся могут прийти к определенным выводам. Чтобы помочь им сформулировать эти выводы, можно использовать «наводящие» вопросы, например, такие:

■ К какому функциональному стилю речи принадлежит текст? Почему? Приведите примеры из текста в качестве доказательства.

■ Какого типа речи текст? Найти в тексте черты, характерные для данного типа речи.

Представляется, что материал, рассмотренный в данной статье, свидетельствует, что требование интегральности школьного обучения не прихоть, а настоятельная потребность. При этом именно русский язык должен занимать центральное место при установлении межпредметных связей, поскольку обучение всем предметам ведется на русском языке.

ке. В курсе русского языка полезно предусмотреть языковые трудности, которые могут возникнуть при изучении других предметов школьного цикла.

Список литературы

1. *Виленкин Н. Я., Жохов В. И., Чесноков А. С., Шварцбург С. И.* Математика. 5 класс. — М.: Мнемозина, 2013.
2. Глазарий языка 15 декабря 2017 г. [Электронный ресурс.] https://vk.com/wall-71343900_13390?reply=13398
3. *Гуревич А. Е., Исаев Д. А., Понтак Л. С.* Физика, химия, 5—6 класс. М.: Дрофа, 2011.
4. *Дорофеев Г. В., Петерсон Л. Г.* Математика. 5 класс. Учебник. В 2 ч. — М.: Ювента, 2014.
5. *Кауфман К. И., Кауфман М. Ю.* Английский язык. Harry English.ru. М.: Титул, 2016.
6. *Крейдлин Г. Е., Шмелев А. Д.* Языковая деятельность и решение задач // Математика в школе. — 1989. — № 3. — С. 39—45.
7. *Никишов А. И.* Введение в биологию. Неживые тела. Организмы. 5—6 класс. — М.: Владос, 2014.
8. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. — М.: Азъ, 1992. — 960 с.
9. *Шилейко С. Е.* Методические приемы работы с текстом учебника на уроках // Сборник статей научно-методической лаборатории МИОО (Языкознание для всех) и школ сети городской экспериментальной площадки «Лингвистический компонент обучения в средней школе: теория и практика», Вып. 1. — М.: МИОО; ОАО «Московские учебники», 2010. — С. 145—153.
10. *Шмелев А. Д.* Увалы и овраги в языке школьных учебников истории // Отечественные записки. — 2004. — № 5. — С. 141—151.
11. *Шмелев А. Д., Шмелева Е. Я.* Русская «наивная» ботаника и ее отражение в словаре // Материалы III Международной научно-практической конференции «Проблемы прикладной лингвистики». — Одесса, 2008. — С. 249—259.
12. Электронный учебник геометрии [Электронный ресурс.] <http://www.yaklass.by/p/geometriya/10-klass/vvedenie-v-stereometriiu-3464/aksiomy-stereometrii-i-ikh-prosteishie-sledstviia-3465/re-81c0d075-c515-46db-afc5-1773c07d7d00>
13. *Яценко И. В., Семенов А. В., Высоцкий И. Р.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года. [Электронный ресурс.] <http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1476454097/matematika.pdf>

СЕКЦИЯ 1. РУССКИЙ ЯЗЫК В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ РАЗНЫМ ПРЕДМЕТАМ

АРИСТОВА

Мария Александровна

кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник Центра
филологического образования
ФГБНУ «Институт стратегии развития
образования Российской академии
образования»

Москва

ARISTOVA

Maria Alexandrovna

Candidate of Pedagogical
Sciences,
Senior Researcher of the Centre for
Literary Education «Institute for
Strategy of Education Development
of the Russian Academy of
Education»

Moscow

✉ e-mail: arismar@yandex.ru

РАБОТА СО СЛОВОМ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКА¹

WORKING WITH THE WORD OF A LITERARY TEXT IN THE PROCESS OF DEVELOPING READING LITERACY OF A PUPIL

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования функциональной читательской грамотности школьника. Автор обосновывает необходимость развивать специальные читательские умения работы со словом в процессе изучения художественного текста. На конкретных примерах показана стратегия формирования этих умений, позволяющая достигать не только предметных, но и мета-предметных результатов обучения.

Abstract. The article deals with the pressing issue of developing the functional reading literacy of a pupil. The author justifies the necessity to develop special reading skills of working with the word in the process of studying literary texts. The strategy for developing these skills, which provides for the achievement of the subject, as well as meta-subject learning outcomes, is illustrated by concrete examples.

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» на 2017–2019 гг. Шифр проекта 27.7948.2017/БЧ.

Ключевые слова: современное образование; функциональная грамотность; читательская грамотность; ключевые слова; художественный текст.

Keywords: modern education; functional literacy; reading literacy; keywords; literary text.

Проблемам чтения в эпоху бурного развития информационно-коммуникационных технологий уделяется первостепенное внимание со стороны не только ученых, педагогов, психологов, но и государственных органов во всем мире. Показательно, что за последние годы Правительством Российской Федерации был принят целый ряд стратегических документов, непосредственно связанных с этим вопросом: Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации, утвержденная 9 апреля 2016 г.; Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 3 июня 2017 г. [2, 3]. В настоящее время острые дискуссии развернулись вокруг обновленного варианта ФГОС ООО, особенно той части, которая связана с содержанием литературного образования в школе. В этом контексте со всей остротой встает вопрос об уточнении целого ряда понятий, относящихся к функциональной читательской грамотности современного школьника.

Термин *читательская грамотность (reading literacy)* в международных исследованиях PISA определяется следующим образом: «Способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [5, с. 14]. Действительно, среди видов деятельности именно *чтение* признается фундаментальным, обеспечивающим не только процесс образования, но и успешное решение дальнейших жизненных задач.

Вместе с тем, чтение художественных произведений имеет целый ряд существенных отличий, связанных со спецификой литературы как вида искусства и ее ролью в жизни общества и отдельной личности. Общеизвестно, что чтение художественных произведений является важнейшим показателем культуры любого национального сообщества, спосо-

бом хранения и переноса наиболее значимых культурных кодов. Соответственно, этот вид деятельности требует особого подхода к формированию читательской грамотности.

В этой связи следует отметить, что в международных исследованиях, связанных с изучением и оценкой чтения школьников (PISA, PIRLS, NAEP, IEARLS), художественные тексты специально не выделяются. Согласно исследованиям PISA, они относятся к категории «повествовательные», причем их доля составляет не более 15%. Такая ситуация вызвала необходимость в ходе исследований функциональной грамотности школьника, проводимых под руководством академика РАО Н. Ф. Виноградовой, выделить как отдельный (предметный) компонент читательской грамотности литературную функциональную грамотность.

В результате проведенного исследования было предложено следующее определение: *литературная грамотность (literary literacy)* — это «способность человека понимать и использовать для целей духовно-культурного обогащения личности литературные произведения, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы получать эстетическое удовольствие, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной и культурной жизни» [6, с. 48].

Как читательская, так и литературная грамотность непосредственно связаны со *смысловым чтением*, основы которого формируются еще в начальной школе как «процесс восприятия, понимания и интерпретации текста, обеспечивающий решение учебно-познавательных задач» [1, с. 146]. Смысловое чтение развивается на следующем этапе обучения, оно также основывается на понимании значений отдельных слов и высказываний (информации), но в процессе чтения художественных произведений в основной школе существенно возрастает роль контекстуальных значений и возможности читающего «декодировать» образную, субъективно-авторскую сторону вербальных единиц. При этом адекватное постижение смысла художественного текста достигается только на основе выявления авторской позиции и ее интерпретации, т. е. соотнесения ее с собственной оценкой читающего. Именно потому в художественном тексте, в отличие от научного, слово может быть не только многозначным, но и интерпретироваться по-разному: «Содержа-

ние текста принципиально полифонично, оно имеет множество степеней свободы» [4].

Это позволяет утверждать, что работа со словом в художественном тексте имеет принципиально важное значение в процессе формирования и развития читательской грамотности учащихся. Безусловно, в художественном тексте, как и в любом другом, могут встречаться незнакомые учащимся слова, которые затрудняют чтение и понимание. Такие языковые «шумы и помехи» необходимо устранять, используя хорошо известные в методике технологии и приемы.

Но в контексте литературного произведения отдельные слова, даже хорошо известные и понятные ученикам, могут приобретать особое значение, важное для понимания общей идеи произведения, — ключевые слова или слова-концепты. В этом случае необходимо развивать *специальные читательские умения* работы со словом. Стратегия формирования этих умений требует не только использования общих для любых текстов читательских действий, но и определенной направленности на выявление соотношения в художественном единстве произведения взаимосвязи каждого его компонента — даже одного слова — с общей авторской идеей. Покажем это на примере работы с ключевым словом в стихотворении А. С. Пушкина «Анчар».

В соответствии с предложенным заданием мы выделяем в стихотворении слово, на котором с помощью приема повтора автор акцентирует внимание читателя: «Но *человека человек* послал к анчару властным взглядом» (читательское умение — поиск и извлечение информации из предложенного текста). Учащиеся легко определяют, что слово *человек* употреблено в прямом словарном значении (читательское умение — понимание информации). Далее проводится работа по выявлению *контекста*, в который включено это слово в структуре стихотворения (читательское умение — толкование информации в контексте). При этом учащимся предлагается рассмотреть особенности композиции произведения (оно четко делится на две части, а предложенная для рассмотрения строка является своеобразным водоразделом: до нее речь шла о природном мире, устроенном гармонично, а после — о мире людей, где существует очевидная дисгармония: послушный раб и всесильный владыка).

На этом этапе работы рекомендуется привлекать *дополнительные источники* — в нашем случае это пушкинские черновики, наглядно показывающие, насколько напряженным был для поэта поиск именно этого ключевого слова — *человек*. Это поможет перейти к следующему читательскому умению: интерпретации выявленной информации в художественном тексте с опорой на авторскую идею.

Учащимся предлагается для этого ряд вопросов и заданий: «Сравните варианты, которые автор использовал в черновиках и окончательный вариант. Почему он выбрал не разные слова, а повторил одно и то же? Обоснуйте свой ответ, опираясь на черновик и окончательный текст стихотворения».

Обратим внимание на то, что данная работа по формированию читательских умений принципиально не должна быть направлена на выявление «правильного» или «неправильного» ответа — интерпретация, как было отмечено выше, зависит от индивидуальности читателя, а потому учитель должен быть готов получить самые разные ответы на поставленный вопрос. Главным критерием является при этом *ход рассуждений учащихся* и *убедительность аргументов*, приводимых ими в процессе обсуждения.

Подводя итог проведенной работы, учащиеся определяют смысл использованного автором художественного приема: имея богатый арсенал синонимов, поэт выбирает повтор, поскольку хочет подчеркнуть самую важную для него мысль. В естественном устройстве мира — раб и князь равны: это *человек* и *человек*. Но дальше действия каждого из них определяются тем, какое положение они занимают в общественном устройстве — владыка, который может отдавать приказы, даже самые страшные и противоестественные (в природном естественном мире никто не пойдет к ядовитому анчару), и раб, который покоряется князю, зная, что погибнет сам и принесет гибель другим людям.

Так, развивая читательские умения в процессе работы над словом в художественном единстве текста стихотворения, учащиеся постигают *главную мысль*, которую автор стремится донести до своего читателя: естественный природный мир устроен гармонично, даже зло, существующее в нем, ограничено и не может распространяться. Но вмешательство

в это гармоничное устройство *человека*, приводит к катастрофическим последствиям. Происходит это потому, что в мире людей нет равенства. Общество, построенное на рабстве и тирании, становится источником и проводником зла, которое распространяется в мире.

Безусловно, понимание этой сложнейшей философской идеи произведения во всей ее полноте учащимися 7—8 классов (в соответствии с большинством действующих программ именно в этих классах предусмотрено чтение стихотворения «Анчар») вряд ли возможно, но работа с ключевым словом на основе развития необходимых читательских умений поможет им найти свой путь к ее постижению. В заключение учитель предлагает юным читателям ряд вопросов, направленных на активизацию выражения личностного восприятия произведения: «Согласны ли вы с авторской позицией, выраженной в этом стихотворении? Актуальна ли она для нашего времени? А как вы могли бы выразить свое понимание места человека в окружающем мире — природном и социальном?»

Подчеркнем, что достигнутые в ходе работы над ключевым словом в художественном произведении результаты являются не только предметными, но и метапредметными, поскольку развивают читательские умения школьников, являющиеся *функциональными*. Безусловно, такая роль слова, которое может быть рассмотрено как наиболее значимое в контексте главной идеи высказывания, в наибольшей степени характерна не просто для художественного текста, но высокохудожественного произведения, а потому данное умение лучше формировать на уроках литературы. Но, являясь универсальным читательским умением, оно необходимо при чтении любого другого типа текста, как в учебных целях, так и в жизненной практике.

Список литературы

1. *Виноградова Н. Ф., Кочурова Е. Э., Кузнецова М. И., Романова В. Ю., Рыдзе О. А., Хомякова И. С.* Универсальные учебные действия в начальной школе: содержание и методика формирования универсальных учебных действий младшего школьника / под ред. Н. Ф. Виноградовой. — М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. — 224 с.

2. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации. — [Электронный ресурс]. URL:<http://government.ru/media/files/> (дата обращения 09.04.2018).
3. Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации. — [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/279801/> (дата обращения 09.04.2018).
4. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики. М., 1997. — [Электронный ресурс]. URL: <http://www.studfiles.ru/preview/3536647/page:9/> (дата обращения: 09.04.2018).
5. Основные результаты международного исследования PISA-2015. — [Электронный ресурс]. URL: http://www.centeroko.ru/pisa15/pisa15_pub.htm (дата обращения: 09.04.2018).
6. *Aleksandrova, O.M., Aristova, M.A., Dobrotina, I.N., Gosteva, Y.N., Vasilevyh, I.P.* Language and literary literacy as components of learner's functional literacy / International conference «Education Environment for the information Age» (EEIA–2017). // The European proceedings of social & behavioural sciences (EPSBS): Future Academy. — 2017. — Vol. 28. — P. 43–51. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.6>

ВОЛОДИНА
Елена Николаевна

кандидат филологических наук,
доцент кафедры социально-
гуманитарных дисциплин,
Тюменский областной
государственный институт развития
регионального образования

Тюмень

✉ e-mail: elena_mayak@mail.ru

VOLODINA
Elena Nikolaevna

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of social and
humanitarian disciplines,
Tyumen regional state Institute of
development of regional education
Tyumen

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ

**HERMENEUTICAL TECHNOLOGY OF FORMATION
LANGUAGE OF EXPERIENCE OF THE PERSONALITY
IN THE COURSE OF LANGUAGE EDUCATION AT SCHOOL**

Аннотация. В статье рассматривается практика использования герменевтической технологии в системе языкового образования. Представлена модель учебного занятия, ориентированного на формирование языкового опыта школьника на разных этапах языкового образования. Доказывается, что личностный языковой опыт является условием гуманитарного развития, способом выражения субъектности личности в процессе смыслоориентирования и интеграции школьника в современную социокультурную среду, позволяет противостоять примитивизации мышления, манипулированию сознанием человека и его обезличиванию.

Abstract. In the article practice of use of hermeneutical technology in the system of language education is considered. The model of the educational occupation focused on formation of language experience of the school student at different stages of language education is presented. It is proved that personal language experience is a condition of humanitarian development, way of expression of subjectivity of the personality in the course of a sense orientation and integration of the school student into the modern sociocultural environment, allows to resist to thinking

primitivization, manipulation of consciousness of the person and his depersonalization.

Ключевые слова: языковое образование; языковой опыт личности; текст; герменевтическая технология.

Keywords: language education; language experience of the individual; text; hermeneutic technology.

Становление современного школьника происходит в полифоничном мире, мире текстов — сплошных и несплошных, гипертекстов и медиатекстов, в пространстве переплетения разных «знаковых сетей». И сама личность, ее сознание представляют собой, в сущности, множественность текстов, которые она в процессе своего становления осваивает, интерпретирует, продуцирует и предъявляет. Чтобы текстоопосредованное развитие личности было эффективным, а общение с текстами — содержательным и наполненным личностно значимыми ценностями и смыслами, школьник должен владеть языком как опосредующим культурно-семиотическим механизмом и интегратором культуры (Л. С. Выготский) [3], универсальным инструментом смыслообразования, а языковое школьное образование должно быть процессом освоения и обогащения *личностного языкового опыта* — опыта понимания, истолкования и продуцирования текстов [2]. Почему это важно? Уровень освоения языка, качество процессов смыслообразования определяют и эффективность познавательной деятельности, и успешность самоактуализации, саморазвития и социализации растущего человека, который всегда «оязычивает свой мир» (Д. Мосс).

Языковой опыт личности формируется, накапливается и практически реализуется в процессе языкового образования, которое имеет, по нашему убеждению, системообразующий, комплексный характер и выступает метапредметной основой общего образования. С целью успешного развития школьника как языковой личности [5] целесообразно моделирование педагогической среды как *метаязыкового образовательного пространства* — пространства языкового и ценностно-смыслового взаимодействия всех участников образовательного процесса (педагогов, школьников, родителей) как носителей и источников языкового опыта [2]. В условиях

метаязыкового образовательного пространства на основе герменевтической методологии и механизмов знаково-символического и деятельностного опосредования смыслообразования и миромоделирования решаются задачи ценностного самоопределения и языкового самовыражения личности в социокультурных и жизненных практиках, представленных в виде типологии учебных задач проблемно-культурологического содержания, системе метапредметных дидактических заданий, актуализирующих ценностные аспекты познания, в разных видах самостоятельной социокультурной деятельности и языкового творчества. Языковой опыт является метапредметным компонентом содержания общего образования и продуктом взаимодействия всех учебных предметов (при ведущей роли языковых дисциплин), способом интериоризации культуры и личностного освоения универсальных учебных действий. Он обретается во взаимодействии школьника с разными предметными языками (физическим, математическим, историческим и т. д.) и *метаязыком* — универсальным языком культуры, имеющим междисциплинарный характер, являющимся способом широкого метанаучного построения понятий и концептуализации знаний, инструментом освоения смысловых универсалий [Там же]. Осваиваемый в разных видах текстовой деятельности языковой опыт экстраполируется на другие виды личностного опыта (опыт эмоционально-чувственного отношения и опыт деятельности, ценностно-смысловой и ментальный) и концептуализируется в виде *способов языкового освоения деятельности* (эмоционально-чувственного, интеллектуально-рационального, эмоционально-интеллектуального) и *форм языкового житетворчества* (знаково-символических и поведенческих текстов).

Не секрет, что в распространенных сегодня формах взаимодействия, в том числе и сетевых, полноценная коммуникация нередко вытесняется смысловым свертыванием, редуцированием, «спрессовыванием» информации в ущерб смыслу, оборачивается «дегенерацией живого языкового общения» (С. Одзэки), что часто оказывает деструктивное влияние на развитие личности. Становление современного школьника протекает в полидискурсивной, динамичной и разнородной информационной среде, открытой и «безбарьерной», часто

лишенной необходимых культурных, этических, языковых «фильтров». В движении мощных информационных потоков речевой памяти ребенка оказывается порой просто недостаточно для обработки, «фильтрации» и отсева второстепенной, «фоновой» информации, избыток которой приводит к регулярному недопониманию, неполноценному или частичному ее усвоению, с одной стороны, и к «зашлаковыванию», засорению индивидуального языка личности — с другой. В конечном итоге это порождает, как естественную защитную реакцию, привычку к «информационному серфингу» (В. Н. Кутрунов) [6] — модели коммуникативного поведения, в основе которой поверхностное скольжение по информационному полю без погружения в смыслы, без «осмысления значений» (А. Н. Леонтьев). Все чаще «компьютерные дети» выступают в роли «информационных потребителей» (А. Г. Асмолов), автоматически и бездумно поглощающих информацию, не пережитую, не освоенную, не становящуюся личностным знанием. Это, в свою очередь, ведет не только к оскуднению речи, но и к падению качества смыслообразования, примитивизации мышления. Дети «цифрового поколения» легко и быстро усваивают разного рода смысловые трафареты и языковые клише, фреймовые мыслительные схемы и упрощенные модели речевого поведения, ограничивающие свободу самовыражения, что обедняет духовно-смысловой континуум растущего человека. Языковое образование способно противостоять этой тревожной тенденции: личностный языковой опыт — одно из тех сущностных проявлений человека, которые реализуют феномен «быть личностью», повышают иммунитет ребенка к разнообразным проявлениям обезличенности, деформации коммуникативной сферы и речемыслительных процессов. В процессе деятельностного освоения языкового опыта у школьника вырабатывается способность к самостоятельной осмысленной работе с информацией, используя герменевтические процедуры понимания и истолкования, выстраивать продуктивное взаимодействие в самых разных дискурсах, информационных моделях и семиотических системах.

Современный школьник должен обладать способностью упорядочивать, систематизировать пестрые, «хаосные», разрозненные ощущения и представления о действительности,

собирая их в относительно целостную картину мира (герменевтический процесс «собирания мира в слово», по Х.-Г. Гадамеру), что обеспечит понимание мира и себя в этом мире. Языковое развитие личности — один из путей к интеграции когнитивной и ценностно-смысловой парадигм, синтезу гуманитарного и естественно-научного знания, мышления и воображения с целью активизации смысловых процессов личности, не ограничивающихся рамками познания «предметных» смыслов, а обеспечивающих становление обучающегося как субъекта своей жизни, открывающего мир и культуру посредством языка и текста как форм знаково опосредованного выражения человеческого духа и способного к саморазвитию в творческой продуктивной культуросообразной деятельности.

Поскольку языковой опыт имеет, в отличие от знания о языке и нормах владения им, символично-смысловую, а не инструментально-знаковую основу (А. Ф. Лосев), знаково-семиотическую информацию, изучаемую на учебных предметах, необходимо наполнять символической многомерностью и смысловой незавершенностью с целью продуцирования индивидуальных интерпретаций и создания педагогических ситуаций *личностного переживания* как деятельности (Ф. Е. Василюк) [1], выбора и ценностного самоопределения обучающегося в соответствии с личностными функциями рефлексии, избирательности и смыслотворчества (В. В. Сериков [7].) С этой целью способы понимания текстов и средства языкового самовыражения целесообразно осваивать с обучающимися в образовательной семиосфере на основе *герменевтической технологии*, представляющей собой совокупность последовательно выстроенных педагогических ситуаций / этапов в соответствии с учебными задачами: 1) мотивация личности на текстово-языковую деятельность посредством актуализации эмоционально-образного восприятия текста, герменевтического «вчувствования» и личностного переживания; 2) ситуация встречи языкового и ценностно-смыслового опыта личности школьника с языковым и ценностно-смысловым опытом автора текста, учителя, одноклассников; 3) освоение языка автора текста, предметного языка и метаязыка в процедурах понимания, истолкования и интерпретации текста, привлечение, интериоризация авторских / культурных смыслов

и соотнесение их с личностными; 4) вербализация «приращенного» языкового и ценностно-смыслового опыта личности в разных видах языкового творчества, коммуникативных и социокультурных практиках; 5) рефлексивный анализ субъектной позиции, личностной значимости освоенных ценностей и смыслов. Обучающийся выступает субъектом понимания и интерпретации смыслового континуума, «закодированного», зашифрованного в текстах и обогащающего его языковой опыт, который воплощается затем в практиках создания собственных знаково-символических и поведенческих текстов. Исходя из этого, урок / учебное занятие, ориентированные на формирование языкового опыта личности, должны иметь следующие этапы.

Таблица. Модель урока / учебного занятия, ориентированного на формирование языкового опыта личности

Этап урока / учебного занятия	Учебные задачи	Содержание учебной деятельности	Методический инструментарий
1. Организационно-мотивационный	Мотивация текстово-языковой деятельности, актуализация эмоционально-чувственного восприятия текста	<ul style="list-style-type: none"> ■ Вхождение в пространство культуры посредством учебного текста; ■ герменевтическое «вчувствование»; ■ активизация личностного интереса, личностная центрация 	«Мотивационное опосредствование», методы герменевтического «вчувствования», игра ассоциаций, образно-метафорическое определение предметов познания, вербальное ассоциирование, образная символизация, выстраивание ассоциативно-смысловых рядов
2. «Погружение» в язык текста культуры	Понимание языка текста культуры	<ul style="list-style-type: none"> ■ Семантическое декодирование информации, «осмысление значений»; ■ процесс словообразования; ■ освоение языка автора текста, предметного языка и мета- 	Семантизация слов, восстановление и осмысление внутренней формы слова как первообраза, упражнения на «обратимость мышления» («перевод» образов на язык понятий — образное осмысление понятий —

Этап урока / учебного занятия	Учебные задачи	Содержание учебной деятельности	Методический инструментарий
		языка (межпредметных понятий и концептов)	концептуализация понятий), перевод информации из одной знаково-символической системы в другую, сравнение разных словесно-символических форм представления знания
3. Активизация языкового и ценностно-смыслового опыта личности в процессе осмысления учебного текста	Включение языкового и ценностно-смыслового опыта личности в диалог с автором, текстом, культурой	<ul style="list-style-type: none"> ■ Взаимодействие (ситуация встречи) языкового и ценностно-смыслового опыта школьника, учителя, одноклассников в процедурах понимания, истолкования и интерпретации текста; ■ обогащение индивидуального языка личности новыми образами, понятиями, концептами; ■ извлечение авторских / культурных смыслов, их соотнесение с личностными 	Разные виды анализа и герменевтической интерпретации текста, процитирование конфликта интерпретационных версий и личностных смыслов, диалогические, коммуникативные, игровые технологии, технология проблемного обучения
4. Вербализация «приращенного» языкового и ценностно-смыслового опыта личности в собственном тексте	Создание собственного текста как способа выражения личностной субъектности	<ul style="list-style-type: none"> ■ Концептуализация освоенного личностного знания / культурных и личностных смыслов; ■ языковое оформление субъектной позиции; 	Семиотические, герменевтические, социокультурные и жизненные практики, создание «вторичных» и «встречных» текстов, разножанровых текстов на заданную тему,

Этап урока / учебного занятия	Учебные задачи	Содержание учебной деятельности	Методический инструментарий
		<ul style="list-style-type: none"> ■ концептуализация и развитие языкового опыта личности в практиках создания собственных знаково-символических и поведенческих текстов 	жанровая переработка текста, социально-ролевые, проектные технологии
5. Рефлексивный	Актуализация и рефлексивный анализ субъектной позиции	<ul style="list-style-type: none"> ■ Выявление личностной значимости освоенных ценностей и смыслов в индивидуальном концептуальном мире и ценностной картине мира 	Анализ продуктов языковой деятельности, результатов языкового творчества, сравнение разножанровых текстов на заданную тему, полемика с автором текста, диалоговые технологии, устные и письменные рефлексивные высказывания

Предлагаемый методический инструментарий может использоваться на разных этапах обучения с учетом возрастных, психолого-педагогических и личностных особенностей обучающихся: *на ступени начального образования* (7—10 лет) системообразующей будет *эмоционально-чувственная доминанта* в формировании языкового опыта, актуализирующая прежде всего резервы *образного* (всегда связанного с абстрактно-логическим) *мышления*, ресурсы богатого воображения младших школьников в освоении метапредметных понятий и концептов; *на ступени основной школы* (11—15 лет) — *рационально-логическая доминанта* в познании действительности на основе *понятийного мышления* в синтезе с мышлением образами и концептами; *на ступени старшей школы* (16—17 лет) — *ценностная доминанта*, активизирующая ресурсы *концептуального мышления* и предопределяющая общую направленность личности, особенности комму-

никативного поведения и социальной самореализации личности. Как доказал опыт сетевого проектирования языкового развития личности в школах Тюменской области [2], практическое применение методов *педагогической герменевтики* (А. Ф. Закирова) [4], базирующейся на гуманистических мировоззренческих основаниях и предполагающей освоение гуманитарных методов познания, обеспечивает овладение способами осуществления текстовой деятельности и организации процесса их освоения школьниками. Системное использование герменевтической технологии на уроках и во внеурочной деятельности позволяет развивать языковой опыт личности, который является необходимым условием гуманитарного развития, способом выражения субъектности личности в процессе смыслоориентирования и интеграции школьника в современную социокультурную среду.

Список литературы

1. *Василюк Ф. Е.* Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. — М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. — 200 с.
2. *Володина Е. Н.* Языковое развитие личности в условиях модернизации общего образования: теория и практика: монография. — М.: ФЛИНТА, 2016. — 247 с.
3. *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — С. 5—361.
4. *Закирова А. Ф.* Теоретические основы педагогической герменевтики: монография. — Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2001. — 152 с.
5. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. — М.: Наука, 1987. — 262 с.
6. *Кутрунов В. Н.* Словесность и математика. Необходимо восстановление былого единства. // Вестник ТюмГУ. Педагогика. Психология. — 2014. — № 9. — С. 124—135.
7. *Сериков В. В.* Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография. — М., 1998. — 182 с.

ГЕТЬМАНЕНКО
Наталья Ивановна

кандидат педагогических наук,
доцент, кафедра русистики
и лингводидактики,
педагогический факультет,
Карлов университет
Чехия

GETMANENKO
Nataliya Ivanovna

Candidate of Pedagogical
Sciences,
Assistant Professor, Department of
Pedagogy and Lingvodidactic,
Karlov University, Prague
Czech Republic

✉ e-mail: ngetmanenko@gmail.com

**МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ПОДГОТОВКЕ
ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ ПО РУССКОМУ
ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ В УСЛОВИЯХ
ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**THE META-SUBJECT APPROACH TO PREPARATION OF THE
QUALIFICATIONS DEVELOPMENT PROGRAM FOR THE SUBJECT
TEACHERS OF RUSSIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE IN THE
CONDITIONS OF POLYETHNIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON
THE BASIS OF INFORMATION TECHNOLOGIES**

Аннотация. Проблематика данной статьи обусловлена назревшей необходимостью разработки современной этноориентированной методики обучения русскому языку как неродному в контексте взаимосвязи и взаимодействия языков и культур. Представлена апробированная программа повышения квалификации для учителей-предметников по русскому языку как неродному в условиях полиэтнической образовательной среды на основе информационных технологий для географически удаленных районов Российской Федерации.

Abstract. The topic of this article is based on the essential need to develop the advanced ethnic-oriented methodology of teaching Russian as a non-native language in the context of interconnection and interaction of languages and cultures. It represents a tested qualifications development program for the subject teachers of Russian as a non-native language in the conditions of polyethnic educational environment on the basis of information technologies for geographically remote regions of the Russian Federation.

Ключевые слова: курсы повышения квалификации; дистанционное обучение; учителя-предметники, модуль; полиэтническая образовательная среда; метапредметный подход.

Key words: continued professional education courses; distantly; subject teachers; module; polyethnic educational environment; meta-subject approach.

Социокультурное пространство современного мира отличается полифоничностью. Билингвизм или полилингвизм вынуждает социум не только эффективно приспособиться к этим условиям, но и преуспеть в профессиональной деятельности. Формированием достаточно приемлемого уровня компетенций, обеспечивающих гражданам успех в обществе, профессиональную и творческую самореализацию, безопасность его жизнедеятельности, призвана заниматься современная система непрерывного образования. Для многих регионов Российской Федерации, в том числе весьма географически удаленных от центра, где система образования функционирует в условиях полиэтнической образовательной среды, основным связующим инструментом обучения является русский язык. От уровня владения русским языком зачастую зависит не только получение достаточно высоких результатов на ЕГЭ, но и возможность продолжения образования в лучших вузах России и доступ к достижениям мировой науки. Это положение актуализируется, когда рассматривается ситуация со образовательными школами, функционирующими в условиях Крайнего Севера, в труднодоступных районах Сибири и Дальнего Востока. Утвержденная Правительством Российской Федерации Концепция преподавания русского языка и литературы, целью которой является «обеспечение высокого качества изучения и преподавания русского языка и литературы в образовательных организациях в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития российского общества и экономики», [1] указывает на неравный уровень владения русским языком и предлагает ученым-методистам создать новые эффективные методики и внедрить их в педагогическую практику преподавания как русского языка и литературы, так и других образовательных предметов, преподающихся на русском языке в условиях многоязычия.

Принятая в 2016 г. Концепция преподавания русского языка и литературы среди главных задач обозначает не только

модернизацию содержания образовательных программ, которые могут быть внедрены в том числе дистанционно с учетом развития общедоступных информационных ресурсов, но и предполагают возможность повышения уровня качества работы учителей-предметников, которые ведут преподавание на русском языке в специфических условиях (малокомплектные школы, моновязычная или поликультурная среда) с учетом разного уровня владения учащимися русским языком).

Для выполнения этой задачи в структуре Глобальной сети дистанционного обучения «Образование на русском» под руководством декана факультета гуманитарных технологий «РосНОУ», профессора Ивановой О. Ю., к. культурологии, творческим коллективом АНО ВО «РосНОУ»: д. ф. н., профессором Т. А. Голиковой, к. п. н., доцентом Н. И. Гетьманенко; зав. лабораторией «Русский язык в поликультурном пространстве», д. п. н., профессором Е. А. Хамраевой; творческим коллективом Кафедры межкультурной коммуникации Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (руководитель — д. филол. наук, профессор И. П. Лысакова) в течение 2014—2016 гг. был разработан ассортимент дополнительных профессиональных программ дистанционного повышения квалификации учителей русского языка как неродного и учителей-предметников, преподающих на русском языке, в образовательных учреждениях различных видов и типов в различных регионах России.

Базирующаяся на требованиях ФГОС в области совокупности результатов освоения общеобразовательной программы основного общего образования (личностных, метапредметных, предметных) и успешно апробированная программа повышения квалификации для учителей-предметников, преподающих на русском языке (*физико-математический и естественно-научный цикл/гуманитарный цикл*), базируется на метапредметном подходе, который рассматривается нами как «совокупность содержательных и методических составляющих, которые объединяют русский язык как предмет изучения и как средство обучения других предметных областей» [2].

Реализация разработанной Программы продемонстрировала, что полное или частичное применение методического подхода (в зависимости от типа школы, моноэтнического или полиэтнического характера) может стать тем мотивационным ключом, который поможет привлечь интерес к изучению русского языка (или предмета, на котором ведется пре-

подавание) как к инструменту познания других областей знаний, как гуманитарных, так и высокотехнологичных.

С опорой на ФГОС были сформулированы главные параметры Программы. В результате освоения Программы слушатель должен:

знать: языковую ситуацию в Российской Федерации в целом и в регионах Севера в частности; теоретические положения современной филологии и русистики, статус русского языка в РФ, актуальные процессы и тенденции в его развитии; современные направления лингводидактики, основной понятийный аппарат, базовые методы и подходы лингвокультурного и межкультурного образования; сходства и различия в русском языке и языках (языке) народов Севера; вопросы информатизации образования;

уметь: выявлять уровни сформированности языковой личности, использовать в практическо-педагогической деятельности разные объекты лингвокультурологии (речевой этикет и текст как единицы культуры, адаптивно-речевое поведение и т. д.); выявлять и использовать в практике обучения русскому языку как неродному транспозиционный и интерферентный материал; использовать современные информационные ресурсы в практике преподавания русского языка как неродного; опираться в процессе формирования личности школьника на идею диалога культур, определяющую создание культурологической гуманитарной модели литературного образования учащихся-билингвов;

владеть: современными методами формирования поликультурной языковой личности обучающегося, навыками отбора дидактического материала, способствующего формированию билингвальной личности гражданина РФ; современной этноориентированной методикой обучения русскому языку как неродному в контексте взаимосвязи и взаимодействия языков и культур; навыками применения в практике преподавания русского языка как неродного новых информационно-коммуникационных технологий;

демонстрировать способность и готовность применять полученные знания на практике.

Календарно-тематический план программы (36 часов, 3 модуля) повышения квалификации учителей-предметников системы общего образования по вопросам функционирования русского языка как неродного в условиях полиэтнической образовательной среды на основе информационных технологий.

Наименование темы	Кол-во часов	Дидактический материал (в формате ЭОР)	Видео-лекция	Интерактивный семинар	Контроль
Модуль 1. Методика организации работы учителя-предметника (физико-математический и естественно-научный циклы) в сфере использования русского языка (12 ч)					
Раздел 1. Педагогические и методические приемы обучения детей-биллингов (<i>физико-математический и естественно-научный циклы с учетом возрастных особенностей</i>)					
Тема 1. Русский язык в системе метапредметных связей: его сущность и современные особенности.	2 ч	+	+	—	Тестовое задание
Тема 2. Работа с терминологией учителей-предметников (<i>физико-математический и естественно-научный циклы/гуманитарный циклы</i>)	2 ч	+			
Тема 3. Развитие устной и письменной речи на уроках (<i>физико-математический и естественно-научный циклы</i>)	2 ч	+			
Раздел 2. Русский язык как инструмент преподавания дисциплин (<i>физико-математического и естественно-научного циклов/гуманитарного цикла</i>) в условиях полиэтнической образовательной среды					
Тема 4. Урок как основная коммуникационная форма общения на русском языке между учителем-предметником (<i>физико-математического и естественно-научного циклов/гуманитарного цикла</i>) и учеником.	2 ч	+	—	—	Проект урока с обоснованием предложений
Тема 5. Речевая культура современного учителя-предметника (вербальные и невербальные средства) (биллингвальная и полиэтническая школа). Нормы языка и речи	2 ч	+			

Наименование темы	Кол-во часов	Дидактический материал (в формате ЭОР)	Видео-лекция	Интерактивный семинар	Контроль
Тема 6. Внеклассная (внеурочная) работа учителя-предметника (<i>физико-математического и естественно-научного циклов/гуманитарного цикла</i>) с детьми билингвами. Особенности неформального дискурса и сферы его применения	2 ч	—		+	
Итоговый контроль по модулю					Зачет по итогам выполнения контрольных заданий
Модуль 2. Особенности организации самостоятельной работы в специфических условиях (малокомплектные школы, моноязычная среда, поликультурная среда) с учетом разного уровня владения учащимися русским языком (4 ч)					
Тема 7. Современные подходы к организации самостоятельной работы школьников (общий обзор)	2 ч	+	—	—	Тестовые задания
Тема 8. Оценка ситуации и принципы создания алгоритма организации самостоятельной работы на основе использования русского языка как неродного	2 ч	+			
Итоговый контроль по модулю					Зачет по итогам выполнения тестовых заданий

Модуль 3. Современные образовательные технологии (физико-математический и естественно-научный циклы; возрастные особенности; региональные особенности) (8 ч)

Раздел 1. Современные образовательные технологии в работе учителя-предметника

Тема 9. Информационное общество. Информатизация образования. Пути внедрения НИТ в образовательный процесс.	2 ч	+	—	+	Проект-презентация по теме модуля
Тема 10. Технологии интерактивного обучения: Особенности удаленного общения: учитель-предметник и ученик полиэтнической школы (культура электронного общения — net-etiquette, особенности развития и функционирования электронного текста в современном виртуальном пространстве)	2 ч	+			
Тема 11. Метод проектов и его применение в учебно-воспитательном процессе (<i>физико-математический и естественно-научный циклы/гуманитарный цикл</i>)	2 ч	+			

Раздел 2. Культура подготовки создания и проведения выступлений (устных, письменных), в том числе электронных

Тема 12. Русский язык как инструмент подготовки выступления, докладов, презентаций	2 ч	+	—	—	См. выше
Тема 13. Соблюдение норм русского литературного языка при устных и письменных выступлениях	2 ч	+			
Итоговый контроль по модулю					Зачет/ рецензирование по итогам выполнения контрольных заданий

Особое внимание в Программе уделяется специфике организации урока русского языка в школах Крайнего Севера, самостоятельной и внеаудиторной работе учащихся, использованию профессиональной рефлексии в оценке своей деятельности.

Среди материалов для самостоятельного изучения учителям-предметникам предлагается хрестоматия. Данная хрестоматия представляет собой тематические тексты, которые предназначены для преподавателей-предметников, ведущих свои дисциплины на русском языке в условиях полиэтнической образовательной среды.

Тексты хрестоматии могут быть использованы как дополнительный дидактический материал в системе повышения квалификации учителей-предметников как в очной, заочной, так и в дистанционной форме обучения.

Основной дидактический принцип отбора текстов: сочетание научности и целесообразности.

Список литературы

1. <https://slovesnik.org/novosti/utverzhdena-kontseptsiya-prepodavaniya-russkogo-yazyka-i-literatury.html>
2. *Дроздова О. Е.* Метапредметный проход в школьном обучении русскому языку и его особенности в поликультурной среде // Международная конференция и VII Международный научно-практический семинар «Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века (Прага, 11—13 октября 2013 г.), серия International Conference and 7th International Scientific and Practical Seminar «Multilingualism and Intercultural Communication: Challenges of the XXI Century» (Prague, 11—13 October 2013), место издания Publ. by Fakulty of Humanities, Charles University in Prague; Printed by ERMAT Praha, Ltd Prague.

ГРИБАНСКАЯ
Елена Эдуардовна

кандидат педагогических наук,
доцент, профессор кафедры
русского языка и культуры речи,
Российский государственный
университет парvosудия
Москва

✉ e-mail: egri@yandex.ru

GRIBANSKAYA
Elena E.

Candidate of Pedagogical
Sciences,
associate Professor, Professor of
the Department of Russian
language and speech culture,
Russian state University of justice
Moscow

СЛОВАРНАЯ РАБОТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ МЕТОД ОСВОЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ РАЗЛИЧНЫХ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН

VOCABULARY WORK ON THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE AS A METADISCIPLINARY METHOD OF LEARNING THE TERMINOLOGY OF DIFFERENT DISCIPLINES

Аннотация. В статье на примере изучения раздела русского языка «Лексика» рассказывается о возможности использования словарной работы как способа освоения терминов из различных учебных дисциплин. Показываются варианты введения нового понятия, перечислены метапредметные умения и навыки, которые формируются с помощью данного метапредметного метода.

Abstract. The article on the example of studying the section of the Russian language 'Vocabulary' describes the possibility of using vocabulary work as a way of mastering terms from various disciplines. Shows the options for the introduction of new concepts, lists of interdisciplinary skills, which are formed by using the interdisciplinary method.

Ключевые слова: метапредпредметные связи, метапредметный метод, метапредметные умения и навыки, термины, понятия, омонимы, заимствованные слова.

Keywords: metadisciplinary regard, metadisciplinary method, metasubject skills, terms, concepts, homonyms, borrowed words.

Перед современным процессом обучения стоят новые требования: большой объем теоретического материала, изучаемый на разных уроках, необходимо сжать, определив общие точки соприкосновения, указав их метапредметные связи. Русский язык в этой ситуации выступает не только как объект изучения, но и как эффективное средство, помогающее овладеть знаниями по другим учебным дисциплинам. Одним из наиболее важных аспектов обучения русскому языку является формирование у обучающихся умений и навыков чтения специальной литературы с целью получения нужной информации и пользования специальной лексикой в коммуникативных целях.

Словарная работа, являясь одновременно одним из важных направлений в работе по развитию речи учащихся, выступает и как метапредметный метод освоения терминологии различных учебных дисциплин. Так, например, в процессе изучения раздела «Лексика» и освоения таких понятий, как *синонимы, антонимы, паронимы, омонимы, заимствованная лексика*, легко дать определения понятий, которые используются при изучении других учебных дисциплин.

Омонимы

Подбирать лексический материал следует так, чтобы учащиеся видели, как одно и то же слово, употребляемое в разных учебных дисциплинах, имеет абсолютно разные значения. Работа с такими словами-терминами помогает не только усвоить понятие *омоним*, но и обогатить свой словарный запас учащихся. Например:

кулон: 1) декоративное украшение — подвеска;

2) в физике: единица измерения электрического заряда.

гипербола: 1) в литературе: художественный прием, который заключается в намеренном преувеличении;

2) в геометрии: две кривые линии, получаемые при пересечении конуса плоскостью, параллельной оси конуса.

Заимствованная лексика

Уберечь язык от неоправданного насаждения иноязычной лексики — наш долг. Это легко сделать, развивая речь учащихся, обогащая их словарный запас. Заимствования могут быть положительными и отрицательными. Положительными считаются заимствования тех слов, которые не имеют в русском языке синонимов (компьютер, принтер, сканер

и т. д.). Отрицательными заимствованиями называются слова, которые имеют в русском языке синонимы [1, с. 117—127]. Объяснив это учащимся, можно предложить им выполнить ряд заданий, в которых к иноязычным словам надо подобрать синонимы или антонимы, определить их лексическое значение [2, с. 324—329].

Например

1. *К приведенным в первой колонке словам подберите антонимы из второй. Составьте с ними словосочетания.*

<i>Импорт</i>	<i>Убыток</i>
<i>Дефицит</i>	<i>Производство</i>
<i>Прибыль</i>	<i>Избыток</i>
<i>Потребление</i>	<i>Расчетливый</i>
<i>Экономный</i>	<i>Сотрудничество</i>
<i>Кредитор</i>	<i>Экспорт</i>
<i>Конкуренция</i>	<i>Должник</i>

2. *К данным словам-терминам подберите как можно больше синонимов.*

Махинация, налог, фирма, хозяйство, кризис, цена, деньги, капитал, вексель.

С помощью Толкового словаря русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой определите лексическое значение каждого слова.

Мы можем говорить о том, что термин усвоен, если знаем его значение и соблюдаем нормы употребления в письменной и устной речи. По словам В. М. Коротова, «возможны три варианта введения нового понятия.

1. Вводится новое понятие, еще четко не оформленное, но уже имеющееся в обыденном сознании человека, понятие, опирающееся на большой запас его личных представлений.

2. Учащиеся не имеют или почти не имеют представления о предметах, объединяемых новым для них понятием.

3. На момент введения нового понятия учащиеся располагают ложными, ошибочными представлениями о том или ином предмете, явлении» [3, с. 92].

Регулярно и грамотно проводимая словарная работа способствует формированию речевой личности, способной быстро и глубоко усваивать теоретический материал по любой учебной дисциплине. Каждый учебный предмет участвует

в этом сложном и многогранном процессе свойственными ему средствами, согласованными с характером программного материала.

Изложенный выше метод способствует формированию метапредметных умений и навыков:

- умение выделять главное и второстепенное;
- умение сопоставлять и обобщать;
- умение классифицировать;
- умение анализировать, вычлняя противоречия;
- умение формулировать свою позицию по данной проблеме и убедительно ее аргументировать;
- навыки работы со справочной и научной литературой;
- навыки обращения к поисковым системам Интернета для получения дополнительной информации.

Метапредметность в процессе обучения сокращает время освоения теоретического материала, освобождает время на отработку навыков и умений, расширяет кругозор, способствует целостному восприятию мира.

Список литературы

1. *Грибанская Е. Э.* Речевой этикет: экология языка или тоска по прошлому // Образовательные технологии. — 2017. — № 3. — С. 117—127.
2. *Никитина Е. С., Грибанская Е. Э.* Метапредметные связи в процессе освоения научной терминологии // Организация учебной и воспитательной работы в вузе. — Вып. 6. — М.: РГУП, 2017. — С. 324—329.
3. *Коротов В. М.* Введение в педагогику. — М., 1999. — С. 92.

ЗАБЛОЦКИЙ
Георгий Омарович

кандидат педагогических наук,
доцент

Московский педагогический
государственный университет
Москва

✉ e-mail: go.zablotckii@mpgu.edu

ZABLOTSKY
George Omarovich

Candidate of Pedagogical
sciences, Associate professor
Moscow State Pedagogical
University
Moscow

ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

LINGUISTIC ASPECT OF FORMING DIGITAL COMPETENCE

Аннотация. Статья посвящена развитию цифровой компетентности у подростков и юношей в условиях современной массовой школы средствами лингвистики и риторики. Описана специфика влияния мобильных технологий на психологическое развитие ребенка. Определены умения, образующие цифровую компетентность человека и обеспечивающие безопасность речевого поведения в виртуальной онлайн-среде.

Abstract. The article is devoted to the development of digital competence in adolescents and young people in the modern mass school by means of linguistics and rhetoric. The specifics of the influence of mobile technologies on the psychological development of the child are described. The skills that form the digital competence of a person and ensure the safety of speech behaviour in a virtual online environment are defined.

Ключевые слова: цифровое поколение; контентные, коммуникативные и процессуальные интернет-риски; мобильные технологии; речевое умение; виртуальное общение; медийная безопасность.

Key words: digital generation; content, communication and procedural Internet risks; mobile technologies; speech skill; virtual communication; media security.

Цифровое поколение — это современные дети в возрасте от 3 лет и старше, подростки и юноши, внимание которых поглощено технологиями: мобильными приложениями, гаджетами, 3D-реальностью, компьютерными играми, сетевыми взаимодействиями в виртуальной онлайн-среде. Вместо телефонных разговоров современные дети предпочитают обмен сообщениями в мессенджерах, вместо реального живого непосредственного общения — коммуникацию в социальных сетях и на различных форумах.

Интенсивное использование гаджетов и цифровых технологий сопряжено с многообразными интернет-рисками: «контентными» (видео- и фотоматериалы, содержащие сцены жестокости и насилия; обращения религиозных и политических фанатиков; пропаганда наркотиков, экстремизма, ксенофобии; сайты, инициирующие суицидальное поведение или выставляющие негативное для ребенка явление в позитивном ключе, и др.), коммуникативными (буллинг, троллинг, манипулятивное воздействие тоталитарных сект, секстинг и др.), процессуальными (чрезмерное использование гаджетов, провоцирующее возникновение интернет-зависимости, ослабляющее концентрацию внимания, память, интенсивность мышления и др.).

Воздействующий эффект названных феноменов часто оказывается настолько сильным, что у ребенка нарушается психологическое здоровье, снижается личная эффективность в обучении и саморазвитии, построении гармоничных доброжелательных отношений со сверстниками, родителями, учителями, формируются паттерны социально неуспешного поведения и деструктивного эмоционального реагирования в изменяющихся обстоятельствах жизни [1, с. 72].

Типичными особенностями детей, неограниченно и неосознанно использующих мобильные технологии и ресурсы Интернета, являются интеллектуальная ригидность и инертность психических процессов, трудности с восприятием устной речи, инфантильное восприятие мира, пассивность поведения, равнодушие и безучастность в социально-значимых ситуациях, высокая тревожность, низкая эмпатия, слабая толерантность в общении, коммуникативные страхи и ком-

муникативная беспомощность в ситуациях учебного и межличностного общения [2, с. 125].

С нашей точки зрения, современная школа должна учитывать эти новые социальные феномены и минимизировать риски, связанные с пребыванием ребенка в виртуальной онлайн-среде. Совокупность умений и навыков, обеспечивающих безопасность речевого поведения ребенка при взаимодействии с различными типами собеседников в социальных сетях, на различных форумах, а также умений, обеспечивающих эффективный поиск информации в Интернете, образует цифровую компетентность школьника. В ее структуре можно выделить следующие компоненты:

- умение фокусироваться на основной познавательной задаче с целью интенсификации механизмов отсеивания отвлекающих элементов в цифровом информационном пространстве;
- умение проводить переговоры в интернет-среде в ситуациях экстремального и конфронтационного онлайн-общения с киберпреступниками;
- умение осуществлять эмоциональный самоконтроль поведения в различных ситуациях онлайн-общения;
- умение анализировать аргументативную структуру общения при онлайн-переписке в мессенджерах и социальных сетях;
- умение проводить логический анализ письменного и устного сообщений;
- умение оценивать речевоздействующий потенциал лексических, стилистических и грамматических ресурсов языка, образующих текст сообщения;
- умение распознавать манипулятивное воздействие по лингвистическим маркерам текста и противодействовать ему, учитывая требования речевого этикета;
- умение анализировать коммуникативные стратегии, используемые киберпреступниками при взаимодействии со школьниками в виртуальном пространстве;
- умение прогнозировать коммуникативные последствия публичного поведения в сети.

Чрезвычайно важным для современной школы является также формирование у школьников осознанного, рационального, реалистично-прагматичного отношения к мо-

бильным технологиям на основе понимания возможностей их использования в общении, обучении и саморазвитии.

Реализация данных задач позволит гармонизировать личностное развитие современных школьников, укрепит их психологическое здоровье, ослабит тенденцию увеличивающегося эмоционального неблагополучия современного детства, вызванного активным, но неосторожным, стихийным, неосознанным использованием мобильных технологий и возможностей Интернета.

Цифровая компетентность школьника — первостепенная практическая и нравственная задача современного образования.

Список литературы

1. *Коатс Дж.* Поколения и стили обучения. — М.: МАПДО; Новочеркасск: НОК, 2011.
2. *Харрис М.* Со всеми и ни с кем. Книга о нас — последнем поколении, которое помнит жизнь без Интернета. — М., 2015.

КРЕЙДЛИН
Григорий Ефимович

доктор филологических наук,
профессор кафедры русского языка
Института лингвистики Российского
государственного гуманитарного
университета
Москва

✉ e-mail: ogekr@iitp.ru

KREYDLIN
Grigory Efimovich

Doctor of Philological Sciences,
Professor of Russian Chair,
Institute of linguistics at
the Russia State University for the
Humanities
Moscow

ШАБАТ
Георгий Борисович

доктор физико-математических наук,
профессор кафедры математики,
логики и интеллектуальных систем
в гуманитарной сфере Института
лингвистики Российского
государственного гуманитарного
университета
Москва

✉ e-mail: george.shabat@gmail.com

SHABAT
Georgy Borisovich

Doctor of Physico-mathematical
Sciences,
Professor of the Chair of
Mathematics, logic and intellectual
systems in humanities, at the
Russia State University for the
Humanities
Moscow

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ
THE RUSSIAN LANGUAGE IN TEACHING MATHEMATICS

Аннотация. Основная цель доклада — поделиться некоторыми соображениями, возникшими в ходе многолетней совместной научной и педагогической деятельности математика и лингвиста. В центре внимания лежат проблемы понимания математических текстов, излагаемых на русском языке с использованием знаковых систем разного вида. Среди языков, применяемых в преподавании математики, выделяются естественно-подобный язык и язык чертежей. В докладе обсуждаются некоторые проблемы, связанные со строением и свойствами этих языков; подчеркивается вклад этих языков в природу понимания математических фактов. В заключении доклада ставится общий вопрос о соотношении повседневного естественного языка и языков науки.

Abstract. The main goal of the talk is to present some ideas and reflections concerning the relationships between linguistics and mathematics. These have originated during the long conjoint scientific and educational activities of the linguist and the mathematician. The talk focuses on the concept of comprehension and on the problems arising in teaching and perceiving mathematics. The coordination of Russian and the corresponding non-verbal semiotic systems is discussed. The issues stated in the talk are exemplified by the two mathematical languages: the so-called natural-like language and the language of sketches. The structures and inner properties of these languages as well as their contributions to comprehension of mathematical facts are considered. The questions raised in the talk create the more general problem: how the everyday natural language and various languages of science interact and compete.

Ключевые слова: лингвистика; математика; преподавание; понимание; естественно-подобный язык; язык чертежей; взаимодействие языков.

Keywords: linguistics; mathematics; teaching; comprehension; natural-like language; language of sketches; interaction of languages.

Введение. Постановка задачи

В кругу математических текстов, с которыми знакомятся учащиеся в школе и в вузе, особый класс образуют формулировки теорем, часто называемые просто *теоремами*. Именно эти тексты попали в центр внимания авторов настоящей работы, один из которых профессиональный лингвист, а другой — профессиональный математик. В ходе многолетней совместной деятельности мы установили, что множество теорем составляет корпус, на материале которого удобно ставить и решать разнообразные проблемы, связанные с пониманием математических и, шире, научных текстов. Далее мы будем рассматривать только теоремы «школьной» математики.

В работе [1] мы обратили внимание на то, что существуют по крайней мере два типа представлений людей о том, что такое теорема. Одно из них мы условно назовем *профессионально-математическим*, а другое — *бытовым*, или *школьным*, причем первое отличается от второго в нескольких от-

ношениях. Профессиональные математики под *теоремой* имеют в виду истинное утверждение, кем-то уже ранее сформулированное, доказанное и представленное математической общественности. Так, для признания теоремой утверждение, именуемое *последней теоремой Ферма*, математикам недостаточно констатации Пьера Ферма: «Я владею поистине удивительным доказательством этой теоремы, но поля этой книги слишком узки, чтобы его вместить». С точки зрения математика-профессионала, доказать теорему можно лишь однажды. В случае, если кто-то предложит более красивое, короткое или ясное доказательство уже известной теоремы, математики скажут, что *найден ее новое доказательство*.

В языке школьной математики мы встречаем языковые конструкции, которые профессионал сочтет нелепыми, странными или вовсе невозможными: *докажите или опровергните следующую теорему, эта теорема неверна* и т. п. Для обычного носителя языка они вполне приемлемы, однако означают нечто другое, а именно «воспроизведите известное доказательство», «опровергните данное утверждение», «это утверждение ложно» и т. п. Таким образом, в языке профессионального математика в слове *теорема* содержится презумпция истинности, каковой нет в обычном языке.

Для профессионалов теоремы — это тексты в модусе утверждения, причем всегда истинного, в то время как математические задачи — это тексты с вопросительной модальностью. Если бы мы строили классификацию текстов по их модальности (заметим, что нам такая классификация представляется не только возможной, но и вполне содержательной), то теоремы и задачи попали бы в разные классы.

Далее мы хотим обсудить не только структуру и содержание некоторых текстов теорем, но и языки (семиотические системы), на которых они представлены. Акцентироваться при этом будет тот вклад, который каждый из языков представления теорем вносит в понимание математических фактов. Мы представим и обсудим лингвистический и математический подходы к понятию теоремы, опишем некоторые важные свойства теорем и языков их представления. И, прежде всего, нас будет интересовать одно имманентное свойство теоремы, а именно ее **понятность**. Мы обсудим, какие из возможных эквивалентных формулировок теорем более понятны учащимся.

Понятность языка и понятность текста

С самого начала нашей совместной деятельности и мы разграничили два концепта: **понятность языка**, на котором формулируется теорема, и **понятность текста** теоремы.

О понятности языка обычно говорят, когда имеется выбор из множества языков, на которых выражаются и передаются нужные смыслы. Ситуация, в которой требуется произвести выбор языка формулировок теорем (например, в целях наиболее успешного преподавания математики), выглядит гораздо сложнее, чем может показаться на первый взгляд. Причина этого состоит в том, что языки для выражения нужных смыслов могут быть разными по своему устройству и содержанию. Так, одни люди привыкли мыслить образами и для них более понятным будет язык чертежей, рисунков, схем, графиков и т. п.; другие плохо воспринимают — часто, к сожалению, действительно лексически не однозначный и сложный по своей структуре — текст теоремы на естественном языке. Поэтому всякий раз они стараются перевести формулировку теоремы на другой, скажем, формально-логический, язык, где могут найтись адекватные средства представления неоднозначности и прозрачные способы представления синтаксической, семантической и иных структур. Кроме того, выбор конкретного языка для описания текстов, как давно известно, тоже оказывает непосредственное влияние на концептуализацию и репрезентацию внешнего мира и его объектов: ведь выбранный язык всегда высвечивает только некоторые стороны описываемого объекта и фокусирует внимание только на некоторых его свойствах.

Понятность текста представляет собой концепт, плохо поддающийся формализации, что связано с семантикой и прагматикой языка представления текста. Мы полагаем, что

1) понимание текста теоремы базируется на интеллектуальных процедурах, аналогичных тем, что обеспечивают порождение нового знания, т. е. понимание текста требует креативных усилий;

2) понятность текста теоремы в значительной мере обеспечивается однозначностью формирующих его логических и языковых, прежде всего лексических, синтаксических, а в устном тексте также и интонационных, и жестовых средств;

3) среди инструментов, которые помогают проверить понимание учащимися математических утверждений, выделяются в первую очередь языковые. К ним относятся способности учащегося строить отрицание утверждения, отделять условия от заключения теоремы, привлекать нужные для понимания определения, формулировать обратные утверждения и оценивать их истинность, и др. К таким инструментам относится и построение синонимичных формулировок теорем.

Синонимичные формулировки теорем и проблема понимания

Говоря о синонимии предложений, записанных на одном и том же языке, лингвисты обычно имеют в виду тождество их смыслов. Между тем сегодня уже стала очевидной важность понятия *межъязыковой*, или, точнее, *межкодовой*, синонимии. Поскольку понимание теоремы предполагает, на наш взгляд, умение формулировать ее на разных языках, требуется развивать у учащихся умение устанавливать межъязыковую синонимию между соответствующими формулировками.

В школьном курсе геометрии обычно активно используются два языка — естественный язык и язык чертежей. Фрагментарно привлекаются также элементы координатного языка и языка геометрических преобразований. В курсе алгебры используются язык уравнений и неравенств и язык графиков.

Рассмотрим две синонимичные формулировки теоремы Пифагора. Первая из них такова: *Квадрат гипотенузы прямоугольного треугольника равен сумме квадратов его катетов*. Это формулировка дана на естественном языке и не отражает собственно геометрический смысл теоремы, являясь утверждением о равенстве двух чисел. Вторая формулировка: *Площадь квадрата, построенного на гипотенузе прямоугольного треугольника, равна сумме площадей квадратов, построенных на катетах этого треугольника* — дается тоже на естественном языке, но, во-первых, в школе она обычно дается позже, а во-вторых, в ней существенно используется понятие площади фигуры.

Вторая формулировка наполнена глубоким геометрическим содержанием, и потому, в отличие от первой формули-

ровки, хорошо переводится на язык чертежей. Впрочем, для ее полного перевода на этот язык требуются, во-первых, дополнительные средства (цвет, штриховка и др. — см. о них в [2]), а во-вторых, интерпретация суммы площадей как площади объединения непересекающихся фигур (вершина прямого угла, в которой пересекаются квадраты на катетах, имеет, как говорят математики, *меру нуль* и не влияет на площадь). Владение такого рода синонимическим перифразированием свидетельствует о более глубоком понимании учащимися этой и других теорем.

Межязыковая синонимия имеет место не только на множестве геометрических теорем. Ее можно обнаружить, рассматривая геометрические и алгебраические тексты. В школьном курсе алгебра и геометрия представлены как две отдельные дисциплины, слабо связанные друг с другом. «Горизонтальные» связи между этими дисциплинами бывают двух видов: связи между понятиями и связи между геометрическими утверждениями и алгебраическими формулами. Между утверждениями и формулами тоже существуют синонимические соотношения, на которые учителя, к сожалению, мало обращают внимание. Речь, по сути дела, идет о возможности перевода с языка геометрии на язык алгебры, и наоборот. В школе теоремы обычно формулируются на естественном языке, а алгебраические формулы — на языке уравнений и неравенств. Однако перевод, который мы имеем в виду, часто требует обращения к неязыковым знаниям. Иными словами, синонимия утверждений, записанных на разных языках математики, — не языковое, а когнитивное явление. Например, теорема *Медианы треугольника пересекаются в одной точке* может быть адекватно переведена на язык алгебраических формул, но от переводчика требуется знание определителя третьего порядка, то есть понятия, лежащего вне школьной программы.

Закончим обсуждение синонимических соотношений и перевода примером, не выходящим за рамки школьной программы. Покажем, как строится перевод геометрической теоремы: *Вокруг любого треугольника можно описать окружность, причем единственную* — на язык алгебры.

Основная когнитивная операция, с которой начинается перевод, — это введение системы координат на плоскости,

содержащей треугольник. Вторая когнитивная операция — это сопоставление окружности ее уравнения. Пусть вершины треугольника имеют координаты (x_1, y_1) , (x_2, y_2) , (x_3, y_3) . Теорема утверждает существование и единственность уравнения вида $(x - a)^2 + (y - b)^2 = R^2$, которому удовлетворяют все три пары координат вершин. Поясним данную алгебраическую формулировку. Параметры a , b , R этого уравнения однозначно определяются вершинами треугольника, при этом (a, b) — координаты центра описанной окружности, а R — ее радиус.

Заключение

На протяжении всей работы, обсуждая проблемы понимания математических текстов, мы то и дело обращались к разным аспектам междисциплинарности. Установление связей между отдельными языками геометрии, между языками алгебры и языками геометрии, а также между разными языками этих наук и русским языком открывает возможность увидеть дифференциальные характеристики как отдельных языков математики, так и особенности языков науки вообще, отличающие их от естественного языка.

Мы хотели показать, что проблемы понимания математических текстов и описываемых в них фактов не могут быть решены без учета собственно языковых явлений. В частности, изучение синонимических соотношений между утверждениями, сформулированными на разных языках математики, включая естественный, является важным инструментом для достижения более полного понимания математических и, шире, научных фактов.

Список литературы

1. Крейдлин Г. Е., Шабат Г. Б. Теорема как вид текста: I. Понятность // Вестник РГГУ. История. Филология. Культурология. Востоковедение. — М. — № 8. — 2007. — С. 102—112.
2. Крейдлин Г. Е., Шабат Г. Б. Естественный язык и язык геометрических чертежей // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам международной конференции «Диалог 2016» (Москва, 1—4 июня 2016, электронная версия).

ПУРТОВА
Оксана Ивановна

учитель русского языка и литературы
КОГОАУ,
Вятская гуманитарная гимназия с
углубленным изучением английского
языка
Киров

✉ e-mail: sistez-oms@yandex.ru

PURTOVA
Oksana Ivanovna

Teacher of Russian language and
literature,
Vyatka humanitarian gymnasia with
advanced course of English
Kirov

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНОГО КУРСА «ЯЗЫК ТЕКСТА» В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ ВЯТСКОЙ ГУМАНИТАРНОЙ ГИМНАЗИИ

APPLYING CROSS-CURRICULUM COURSE “THE LANGUAGE OF TEXT” IN THE WORK OF VYATKA HUMANITARIAN GRAMMAR SCHOOL

Аннотация. Данная статья знакомит читателей с межпредметным курсом общеинтеллектуальной направленности «Язык текста». Основное внимание автор обращает на содержание программы, освещает основные вопросы каждого раздела. Статья рассчитана на учителей-предметников общеобразовательных школ, которые хотят научить обучающихся эффективной работе с текстом.

Abstract. The given article informs the readers on cross-curriculum intellectual course ‘The Language of Text’. The main attention is drawn to the content of the course and questions raised in its every section. The article is aimed at teachers of comprehensive schools, who want to help their students learn to work with any text effectively.

Ключевые слова: текст; метапредметность; внеурочная деятельность; ИКТ-компетентность; смысловое чтение; интеграция знаний; системно-деятельностный подход; субъективизация в обучении; компьютерный текст; поисковые системы.

Key words: text; cross-curriculum concept; extra curriculum activities; IT-competence; meaningful reading; knowledge

integration; activity approach; subjective education; computer text; search engines.

Информация ежедневно поступает к нам отовсюду: с экранов телевизоров, из газет, с рекламных щитов, из социальных сетей, из инструкции по медицинскому применению препаратов и т. д. Эта информация представлена в виде текстов, которые мы не только воспринимаем, но и создаем.

Текст — это термин, использующийся в разных науках: лингвистике, биологии, физике, информатике, этнографии, семиотике, медицине, экономике и т. д. Поиск информации, ее понимание, преобразование, интерпретация и оценка — основные виды деятельности обучающихся не только в образовательном процессе, но и при решении реальных жизненных проблем.

«Язык текста» — это межпредметный курс общеинтеллектуальной направленности внеурочной деятельности обучающихся, который вводится в 5 классе для реализации целей и задач ФГОС. Курс рассчитан на 1 час в неделю и имеет продолжение в 6—9 классах.

Курс опирается на реализацию задач, поставленных в ООП ООО Вятской гуманитарной гимназии, куда входят подпрограммы «Стратегии смыслового чтения и работа с текстом» и «Формирование ИКТ-компетентности обучающихся».

Цель курса — обучение учащихся стратегиям предтекстовой, текстовой и послетекстовой деятельности для эффективного восприятия и переработки ими разнообразной текстовой информации в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей.

Задачи курса:

1. Реализация идей программ «Стратегии смыслового чтения и работы с текстом», «Формирование ИКТ-компетентности обучающихся».

2. Направление деятельности всех участников образовательного процесса на формирование единого подхода в работе с информацией.

3. Интеграция знаний о тексте как субъекте жизнедеятельности человека, способствующая успешной самореализации в социуме.

Курс «Язык текста» построен на принципах

- преемственности;
- доступности;
- усложнения (внутри навыка);
- интеграции;
- системно-деятельностного подхода;
- субъективизации в обучении.

Учебный материал курса состоит из пяти разделов, четыре из которых построены по концентрической системе.

Раздел I. Понятие о тексте как субъекте деятельности человека.

Раздел II. Чтение текста как вид речевой деятельности.

Раздел III. Текст как знаковая система.

Раздел IV. Текст в новом информационном пространстве.

Раздел V. Текст как отражение жизненного опыта.

Первый раздел рассматривает теоретические сведения о тексте с лингвистической точки зрения. Второй раздел является приоритетным при изучении программы курса. Обучающиеся осваивают всевозможные виды чтения, учатся применять различные стратегии и приемы чтения. Третий раздел является уникальным. Впервые обучающимся дается понятие «неплохой текст» и выстраивается системная работа по теме «Текст как знаковая система». Четвертый раздел позволяет обучающимся применить спектр навыков, полученных в реальной жизни при работе с ПК. Главная особенность этого раздела заключается в обучении умению составлять авторский текст, используя сетевые ресурсы информационного пространства. Чтобы обучающиеся могли применять полученные знания, есть пятый раздел. Все, что гимназисты изучили в течение года, они представляют через авторский текст определенного жанра.

Материал курса с 5 по 9 класс построен по концентрической системе с усложнением от класса к классу. Одной из основных тем первого раздела «Понятие о тексте как субъекте деятельности человека» является тема «Ключевые слова», которая включена в программу с 5 по 9 класс. Данной теме придается особое значение, так как без отработки навыка определения ключевых слов невозможно качественное декодирование текста на любом предмете. Система работы

по ключевым словам заключается в первоначальном их определении, выстраивании смысловых рядов и в отработке этого навыка до автоматизма при всех видах чтения. Очень важным видом работы для современных школьников является умение сжимать текст и представлять его в других формах. Так, в 5 классе гимназисты учатся составлять план, кластер, писать тезисы, выстраивать логические цепочки, рисовать интеллект-карту, используя ключевые слова. В 6 классе составляют конспект и аннотацию. В 7 классе — реферат и рецензию. В 8 классе учатся писать газетные статьи, очерки. В 9 классе знакомятся с жанром репортажа и интервью. К концу обучения выпускник научится осуществлять классификацию текстов по различным признакам, ориентироваться в содержании текста и понимать его целостный смысл. Решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи, требующие полного и критического понимания текста.

Во втором разделе «Чтение текста как вид речевой деятельности» в 5 классе обучающиеся осваивают такие стратегии работы с текстом, как прогнозирование, «чтение с оговорками», ведение журнала читательских реакций. В 6 классе учатся использовать сводные таблицы, путешествуют по главе книги. В 7 классе используют приемы ЗХУ, ОБЗОР, INSERT. В 8 классе гимназисты изучают методики проведения дебатов и дискуссий, а в 9 отработывают полученные навыки. К концу обучения выпускник научится использовать разные виды чтения и приемы работы с учебными текстами, структурировать и преобразовывать текст.

В разделе «Текст в новом информационном пространстве» в 5 классе гимназисты узнают, что такое компьютерный текст, учатся формулировать запросы и искать информацию в Интернете, пользоваться электронной почтой, сетевыми ресурсами. В 6 классе обучаются эффективным приемам поиска, организации и хранения информации на ПК. Изучают методику создания презентаций и других средств визуализации текста. Учатся правилам общения в цифровой среде. В 7 классе используют образовательные ресурсы отечественных поисковых систем, создают буктрейлеры. В 8 классе изучают кейс-технологии и другие гуманитарные практики гимназии, направленные на освоение текстовой деятельности.

ти; в 9 — нормы информационной культуры, этики и права, а также создают и размещают в Интернете авторские тексты различных жанров, обсуждают их.

К концу обучения выпускник научится избирательно относиться к информации в окружающем информационном пространстве, осуществлять преобразование и оценку информации, соблюдать нормы информационной культуры, этики и права.

Программа «Язык текста» универсальна, реализация ее помогает в работе на любом предмете, так как тексты звучат на каждом уроке, и на каждом предмете мы учимся сжимать текст тем или иным способом и разворачивать его, будь то схемы на уроке физики, таблицы на уроке химии или правило в учебнике русского языка.

Список литературы

1. *Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В.* Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика. Учебник; Практикум. — М.: Флинта; Наука, 2004. — 496 с.
2. *Гальперин И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования. — 5-е изд., стереотип. — М.: КомКнига, 2007.
3. *Любичева Е. В., Ольховик Н. Г.* От текста к смыслу и от смысла к тексту (Текстовая деятельность учащихся): учебное пособие. — СПб: САГА, Азбука-классика, 2005. — 368 с.
4. Практики гуманитарного образования: проектирование — событийность — текст: Учебно-методическое пособие. — М.; Киров, 2016. — 198 с.
5. *Солганик Г. Я.* Синтаксическая стилистика (Сложное синтаксическое целое): учебное пособие для студентов вузов по спец. «Русский язык и литература». — М.: Высшая школа, 1991.
6. Стратегии работы с текстом в современной школе: учебно-методическое пособие / сост. Косолапова Т. К., Тупицына Н. А. — В 2 т. — М.; Киров, 2017.

САЛЬНИКОВА
Ольга Александровна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры риторики
и культуры речи,
Московский педагогический
государственный университет
Москва

SALNIKOVA
Olga Alexandrovna

Candidate of Pedagogical
Sciences,
Associate Professor of
subdepartment of rhetoric and
speech culture
Moscow State Pedagogical
University
Moscow

✉ e-mail: oa_s06@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ НА ОСНОВЕ РИТОРИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ЗАДАНИЯ

METASUBJECT SKILLS DEVELOPMENT USING ASSIGNMENT RHETORIZING TECHNIQUE

Аннотация. В статье рассматривается соотношение понятий «коммуникативная компетенция» и «метапредметные умения», определяются метапредметные черты риторики как учебной дисциплины, а также представлены варианты риторизации учебных заданий по русскому языку, на основе которых можно формировать личностные, метапредметные и предметные умения.

Abstract. The article examines the relationship between the concepts “communicative competence” and “metasubject skills”, defines metasubject characteristics of Rhetoric as a discipline, and demonstrates the ways to rhetorize the assignments designed for the Russian language classes. These assignments provide students with an opportunity to develop personal, metasubject, and subject-specific skills.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; риторизация; метапредметные умения.

Keywords: communicative competence; rhetorizing; metasubject skills.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования наряду с другими деклариру-

ются и цели, связанные с коммуникативным развитием личности. Так, среди **личностных результатов** образования называется «формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности» [2], а среди **метапредметных результатов** — «умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью» [2].

Заявленные цели конкретизируются в Стандартах образования по конкретным учебным предметам. Так, представленное в Примерной программе по русскому языку содержание предмета обеспечивает формирование коммуникативной, языковой (лингвистической) и культуроведческой компетенции.

Коммуникативная компетенция — это знания и умения, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватного целям, сферам, ситуациям общения. Коммуникативная компетенция предполагает владение всеми видами речевой деятельности, умение переключаться в процессе общения с одного кода/стиля на другой в зависимости от условий общения, обеспечивает базовое владение современным русским литературным языком, на фоне которого целенаправленно формируются специальные знания и умения, обеспечивающие профессиональную компетенцию личности.

Русский язык занимает особое место в школьном образовании: он является не только объектом изучения, но и средством обучения, тем самым выполняет метапредметную функцию.

Метапредметные умения и коммуникативная компетенция находятся в неразрывном единстве. Коммуникативная компетенция, являясь ключевой (универсальной), лежит в основе метапредметных умений, без которых невозможны ни успешная учебная деятельность, ни гармоничная жизнь в обществе.

С 1987 г. в школы был введен новый предмет — **риторика**, который на всех уровнях последовательно реализовывал подход, позже названный компетентностным. Основная идея компетентностного подхода заключается в том, что все, что изучается, должно быть включено в процесс употребления. Все теоретические знания должны стать средством решения практических задач. Задача образования — не увеличивать информированность, а помочь самостоятельно решать проблемы в незнакомых ситуациях.

Риторика по сути является метапредметной дисциплиной, благодаря которой ученики овладевают умением эффективно общаться, становятся успешными коммуникативными личностями.

Наиболее существенными чертами риторики как школьного метапредмета стали:

- практико-ориентированное содержание;
- активные формы обучения;
- формирование коммуникативных умений, составляющих основу успешной социальной деятельности;
- интегративный характер курса (лингвистика, психология, психолингвистика, семиотика и др.);
- общекультурная ценность.

Центральное место среди приемов преподавания занимают **риторические задачи**, которые основываются на значимых компонентах речевой ситуации (адресант — адресат — предмет речи — мотив и цель высказывания — внешние условия общения). Школьникам предлагается войти в заданные обстоятельства и создать высказывания с учетом всех компонентов описанной речевой ситуации. Например:

■ Вы с другом посмотрели один и тот же фильм, но по-разному оценили его. Каждый при этом имеет свое мнение. Между вами возник разговор. Попробуйте, не ссорясь, отстаивать свою точку зрения.

■ Вам сделали замечание, что вы стали хуже учиться. Вы с этим не согласны. Выразите свое несогласие.

■ На уроке обсуждается проблема будущей специальности. Высказываются разные мнения. Вы не согласны, что главное — искать денежную работу. Как следует возразить оппоненту, доказывая свою точку зрения? [4, с. 56—57].

Наряду с учебными, предлагаются и жизненные ситуации: «У вас, наверное, есть друзья или родственники, живущие в других городах. Начните или продолжите с ними переписку. Старайтесь делиться интересной для них информацией, аккуратно отвечайте на их письма» [3, с. 65].

90-е гг. XX в. и первое десятилетие XXI в. можно назвать Риторическим Ренессансом. В одних школах риторика преподавалась с 1 по 11 класс, в других — активно вводились элективные курсы по риторике. К сожалению, сегодня риторика как самостоятельный предмет занимает весьма скромное место в учебных планах школ. При этом значение риторических знаний и умений для современного человека невозможно переоценить. Сложившееся противоречие можно попытаться разрешить, если обратиться к **риторизации**.

Термин «риторизация» ввела в научный обиход С. А. Минеева в 1992 г., и данное ею определение остается одним из авторитетных: «**Риторизация** — это механизм (процесс) переосмысления предмета и способов его преподавания, переосмысления организации образовательного процесса как полноценного диалогового общения по канонам риторики» (XX Школа риторики, 2000 г., Пермь) [Цит. по: 1, с. 125].

Термин «риторизация», несмотря на почти три десятилетия бытования в научных кругах, остается неизвестным широкому кругу специалистов в области гуманитарного образования. Парадокс заключается в том, что многие учителя, будучи незнакомыми с данным словом, успешно осуществляют риторизацию и учебной, и внеучебной деятельности и достигают прекрасных результатов.

Можно выделить 3 уровня воплощения риторизации:

- уровень задания;
- уровень предмета;
- уровень учебного процесса.

Конечно, оптимальных результатов можно добиться, если последовательно, осознанно, опираясь на знание как риторики, так и методики ее преподавания, проводить риторизацию всего учебного процесса. Те школы, в которых подобная работа ведется, существенно повышается не только уровень коммуникативной компетенции всех участников образовательного процесса, но и меняется образовательная среда: выстраиваются подлинные субъект-субъектные отно-

шения между педагогами, учениками и их родителями, воплощаются в жизнь нравственно-риторические идеи, повышается мотивация обучения, реализуются принципы развивающего обучения, устанавливаются интегративные связи между предметами. Как и все большее, риторизация начинается с малого — с переосмысления учебных заданий с позиций риторики.

Риторизация задания предполагает:

- создание жизненной (учебной) ситуации;
- перевод учебной ситуации в риторическую;
- выделение коммуникативного намерения;
- формулирование открытого задания, не имеющего однозначного ответа;
- необходимость обоснования своего решения;
- обязательную рефлексию учащихся как основу саморазвития.

Рассмотрим несколько примеров риторизации заданий **по русскому языку**.

1. Традиционное задание.

Запишите текст как диалог, вставляя недостающие знаки препинания. Придумайте заголовок, отражающий смысл шутки.

Учительница отдает Петрову домашнее сочинение и говорит Петров мне показалось что это почерк твоей сестры. Возможно. Я писал работу ее рукой.

Вариант риторизации задания

Опишите речевую ситуацию, представленную в диалоге (учительница — ученик — урок). Как вы думаете, какова коммуникативная задача учительницы? (Сделать замечание в скрытой форме). Как бы вы поступили на месте учительницы? Предложите несколько вариантов реплик. Были ли вы когда-нибудь на месте ученика Петрова? Как вы оцениваете его ответ? Что бы вы ответили на его месте? Можно ли оправдать поступок Петрова? Свое мнение аргументируйте.

Запишите предлагаемый текст как диалог, вставляя недостающие знаки препинания. Составьте и запишите свой текст-диалог, изменив либо реплику учительницы, либо реплику ученика. Будьте внимательны, расставляя знаки препинания.

Выполнение такого задания позволяет одновременно формировать личностные, метапредметные и предметные

умения. К личностным относятся размышления о своих поступках (*Были ли вы когда-нибудь на месте ученика Петрова? Как вы оцениваете его ответ? Что бы вы ответили на его месте? Можно ли оправдать поступок Петрова?*), к метапредметным — умение аргументировать свое мнение, описывать речевую ситуацию, формулировать коммуникативное намерение, к предметным — грамотно оформлять диалог.

2. Традиционное задание.

Можно ли понять текст? Почему?

Много ... можно увидеть в зимнем снежном С ... пролетит ... или поднимется тяжелый Всю кормятся на молодых ... жесткой Возьются под ... лесные Спят под Бегают по ..., гоняясь за ..., злые

Какие слова вы угадали? Почему?

А теперь уберите прилагательные.

Много чудес можно увидеть в лесу. С шумом пролетит рябчик или поднимется ... глухарь. Всю зиму глухари кормятся на ... соснах ... хвоей. Возьются под снегом ... мыши. Спят под корнями деревьев ежи. Бегают по деревьям, гоняясь за белками, ... куницы.

Что утратил текст? Какую роль играют в тексте прилагательные?

Продолжите эксперимент, опуская другие части речи.

Слова какой части речи самые нужные для выражения мысли, для сообщения о действительности, для общения?

Какую роль в речи играют слова различных частей речи?

Вариант риторизации задания

Перед вами текст, сильно пострадавший от попавшей на него воды. Попробуйте прочитать текст и восстановить утраченные слова. Слова какой части речи пропущены? Запишите свой вариант текста. Обменяйтесь текстами с товарищем. Объясните товарищу, почему вы вставили именно эти слова.

Придумайте свой вариант текста с пропущенными словами. Предложите товарищу вставить в него слова. Угадал ли товарищ ваш замысел? Можете ли вы объяснить, почему товарищ вставил именно эти слова?

Обсудите в классе, какую роль играют в языке слова разных частей речи. Можно ли утверждать, что одни части речи важнее других? Свою позицию аргументируйте.

В этом задании также можно выделить личностные умения (*Обсудите в классе, какую роль играют в языке слова разных частей речи. Можно ли утверждать, что одни части речи важнее других?*), метапредметные (аргументирование своей позиции, объяснение своего решения товарищу и т. п.), предметные (определение роли прилагательных в речи).

3. Традиционное задание.

Поставьте ударения. Проверьте себя по словарю. Подчеркните слова, в которых вы допустили ошибку. Постарайтесь запомнить их правильное произношение.

Договор, договоры, диалог, звонить, звонят, изобретение, квартал, каучук, красивее, начать, начал, начала, начали, облегчить, принять, принял, приняла, средства, углубленный, ходатайство, языковой.

Вариант риторизации задания

Однажды на уроке русского языка ученики поспорили. Одни утверждали, что нельзя допускать в речи орфоэпические ошибки, а другие защищали позицию, что в устной речи допустимы разные варианты произношения, если это не искажает смысл слова. Кого бы вы поддержали? Сформулируйте свою позицию и попытайтесь обосновать ее.

Прочитайте слова. Проверьте себя по орфоэпическому словарю. Подчеркните слова, в которых вы допустили ошибки. Составьте текст, включив в него эти слова.

Представьте себе, что вы диктор школьного радио. Прочитайте свой текст выразительно. Следите за произношением трудных слов.

Считаете ли вы себя грамотным человеком? Почему?

Предложенный вариант задания также предполагает развитие разных видов умений: личностные (*Одни утверждали, что нельзя допускать в речи орфоэпические ошибки, а другие защищали позицию, что в устной речи допустимы разные варианты произношения, если это не искажает смысл слова. Кого бы вы поддержали? Считаете ли вы себя грамотным человеком? Почему?*), метапредметные (*Сформулируйте свою позицию и попытайтесь обосновать ее. Составьте текст, включив в него эти слова. Прочитайте свой текст выразительно*), предметные — овладение орфоэпическими нормами русского языка.

Уверены, что подобные задания есть в практике любого учителя. При необходимости подобные задания можно составить самостоятельно либо изменить традиционные задания учебников. Главное — соблюдение риторических принципов сотрудничества, сотворчества, сопереживания.

Риторизация не единственный путь формирования метапредметных умений. Но именно риторизация в наибольшей степени обеспечивает развитие коммуникативной компетенции школьников на уроках всех предметов на постоянной основе.

Список литературы

1. *Тихонов С. Е.* Риторика, риторизация и общение в школе: осмысление и воплощение в период модернизации образования. — М.: Прометей, МПГУ, 2005.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. Приказом Минобрнауки от 17 декабря 2010 г. № 1897, с изменениями и дополнениями от 29 декабря 2014 г. и 31 декабря 2015 г.) <https://минобрнауки.рф/документы/938>
3. Школьная риторика: 6 класс: учебное пособие для общеобразовательной школы. — В 2 ч. / под ред. Т. А. Ладыженской. — М.: Баласс, 1999.
4. Школьная риторика: 7 класс: учебное пособие для общеобразовательной школы. — В 2 ч. / под ред. Т. А. Ладыженской. — М.: Баласс, 1998.

СУХОДИМЦЕВА
Анна Петровна

кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник,
Институт стратегии развития
образования ФГБНУ Российской
академии образования
Москва

SUKHODIMTSEVA
Anna Petrovna

Candidate of Pedagogical
Sciences, Senior Researcher,
Institute for the Development
Strategy of Education of the
Russian Academy of Education
Moscow

✉ e-mail: suhodimceva@yandex.ru

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ РАЗНЫМ ПРЕДМЕТАМ

INTERDISCIPLINARY LINGUISTIC ASPECTS OF TEACHING DIFFERENT SUBJECTS

Аннотация. Проблема межпредметности рассматривается через различные языковые аспекты, отраженные в межпредметных понятиях «аргумент», «тезис», «доказательство» и т. д. Приводится пример реализации межпредметных языковых связей на основе методологии учебной деятельности с использованием функциональных опор.

Abstract. The problem is considered between subjects through the various linguistic dimensions reflected in interdisciplinary terms 'argument', 'thesis', 'proof' etc. There is an example of realization of intersubject linguistic relations based on the methodology of educational activities using functional supports.

Ключевые слова: межпредметность; межпредметные понятия; функциональные опоры, учебная деятельность, языковые аспекты.

Keywords: interdisciplinary; interdisciplinary concepts; functional support; training activities; language aspects.

Проблема межпредметности не является абсолютно новой в отечественной научно-педагогической литературе. В 20—30-е гг. XX в. в советской педагогике межпредметность реализовывалась в контексте интеграции тематических блоков комплексных программ. Например, объединялись обычные учеб-

ные предметы в тематические блоки «Природа», «Труд», «Общество». Тем самым решались задачи: представить ученикам в обобщенном виде основы общественного мировоззрения, развить умения ориентироваться в окружающей среде и пр. [3, с. 37]. В 50—60-е гг. этот вопрос представлен, например, исследованиями М. Н. Скаткина в проблеме активизации познавательной деятельности учащихся. Затем в работах таких ученых, как И. Д. Зверев, Д. Н. Румянцева и др. В 70—80-е была разработана теория межпредметных связей как отражения межнаучных связей. 60—80-е гг. предоставили большой набор методических сборников по межпредметным связям, разработанных ко всем учебным школьным предметам. Методической основой являлась классификация межпредметных связей в рамках знаний и видов деятельности, предложенной Д. Н. Румянцевой [4, с. 5]. В 90-е гг. создаются интегративные курсы и методические пособия по отдельным предметам. В качестве примера приведем пособие для учителей истории «Внутрипредметные и межпредметные связи в обучении истории» [1], где «авторам не удалось отразить все многообразие приемов, методов, организационных форм и средств взаимосвязей междупредметами и внутри предмета «История» по содержанию, по формированию умений и способов учебной деятельности» [1, с. 5]. Проблема межпредметности разрабатывалась и в следующие года прошлого столетия. Тем самым обеспечивалось снижение уровня «предметоцентризма» в школьных образовательных программах и интеграция в учебном процессе научных знаний, их систематизация.

Однако необходимо рассматривать межпредметность в настоящем в новых аспектах, так как, во-первых, во ФГОС ОО заявлены новые требования к реализации межпредметного подхода, а во-вторых, разработанные ранее пособия идеологически устарели. В связи с этим учеными сегодня разрабатываются новые учебные пособия с отражением межпредметных понятий из разных учебных предметов и с направленностью на развитие универсальных учебных действий [5].

«Межпредметность» в данной статье рассматривается 1) как область пересечения двух или более учебных предметов и как 2) принцип обучения, в основании которого лежит взаимодействие на уровне интеграции знаний и умений.

В свою очередь «межпредметные связи» понимаются как сопряженные поля различных учебных предметов, которые взаимно учитывают общее между предметами, как в содержании, так и в учебно-воспитательном процессе.

На основании этих понятий автором статьи предложены межпредметные языковые аспекты обучения разным предметам, учитывающие «информационную структуру учебного предмета, организационно-методические элементы между учебными дисциплинами, морфологическую структуру учебной деятельности» (по И. Д. Звереву) [2, с. 162].

Первый аспект учитывает «комплексное изучение одного и того же объекта разными науками». В качестве учебного объекта, например, могут выступать такие межпредметные понятия/язык: «человек», «общество», «глобализация», «окружающая среда», «актуальные проблемы».

Второй аспект предполагает «изучение разных объектов в других науках методами одной науки». Межпредметные связи в этом случае способствуют реализации принципа научности в содержании обучения, и выражают специфику содержания и методов науки в каждом учебном предмете.

Третий аспект позволяет рассматривать «изучение различных объектов различными науками посредством одних и тех же теорий и законов». В таком случае язык теорий выражает общность всех предметов.

Четвертый аспект выделяет «развитие познавательной активности и самостоятельности школьников на основе общности методологии учебной деятельности». Рекомендуется применять специальные задания, направленные на формирование универсальных учебных действий обучающихся. Такие задания нацеливают преимущественно на формирование (или диагностику) определенных видов познавательных операций и способов деятельности (обобщение, конкретизация, сравнение, выявление логических, структурных, функциональных и иных видов связи и др.). Одним из вариантов наглядного образа данной стратегии может выступать функциональная опора. В основе опор лежит идея разделения учебной деятельности на определенные операции (функции). Операции записываются в определенной последовательности. Учащиеся используют опоры для ведения дискуссии, поэтому для каждого собеседника «прописываются» возможные функции (аргу-

мент, тезис, доказательство и пр.) в зависимости от того, каким путем планируется достижение цели. В общем построении деятельности операции выполняют тактическую функцию. Для развития учебной деятельности, жизненного опыта обучающихся, их умения общаться, отстаивать в дискуссиях свою позицию используются различные тематические поля различных учебных предметов. Языковые аспекты обучения разным предметам будут реализовываться в таком случае через функцию «высказаться», «дать аргументированный ответ», «пояснить» и т. д. Приведем пример использования функциональной опоры (рис. 1). Ученики выбирают одну из двух стратегий и поочередно высказываются по предложенной теме.

Две стратегии дискуссии «Киберспорт: “за” и “против”».

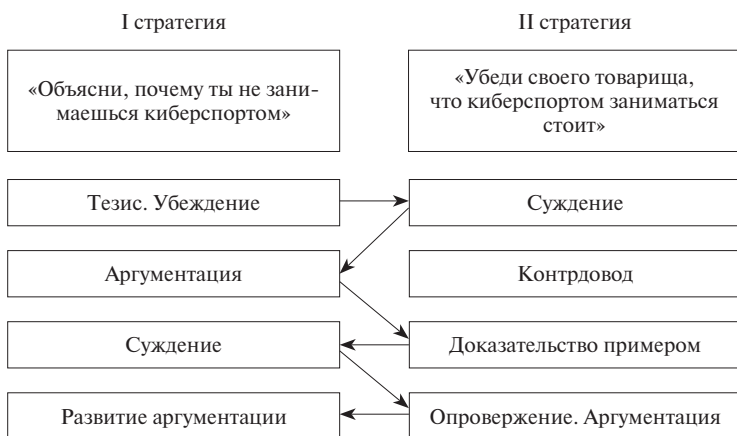


Рис. 1. Функциональная опора

Ученики на различных предметах усваивают языковые реалии межпредметных понятий. В качестве иллюстрации приведем следующие понятия, которые необходимо усвоить ученикам:

- аргумент — утверждение, приводимое в подтверждение другого утверждения (заключения), довод или факт;
- суждение — это мысль, в которой что-либо утверждается или отрицается о существовании предметов и явлений;
- тезис (расстановка, установление, положение, утверждение) — кратко сформулированные основные мысли в одном предложении.

Таким образом, можно заметить, что названные языковые межпредметные аспекты отражают целостность системы развития школьников как проявления дидактического принципа систематичности, т. е. всего того, что включает сегодня, например, п. 6 Раздела II ФГОС СОО [6, с. 4]:

■ содержательный аспект — учебный материал предмета (развивает когнитивный аспект школьника);

■ операционально-технологический аспект — учебная деятельность (развивает универсальные учебные действия);

■ личностный аспект — развивает качества личности школьника (готовность обучающихся к саморазвитию, к непрерывному образованию, стремление к осуществлению активной познавательной деятельности). В этом заключается новизна нашего подхода к реализации межпредметного подхода в школьном современном образовании.

Список литературы

1. Внутрипредметные и межпредметные связи в обучении истории / О. И. Бахтина, Н. И. Воржейкина, Н. И. Запорожец и др.; под ред. А. Г. Колоскова; АПН СССР, НИИ содерж. и методов обучения. — М.: Просвещение, 1990. — 112 с.
2. *Зверев И. Д.* Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. — М.: Педагогика, 1981.
3. *Лазебникова А. Ю.* Обновление содержания образования в советской школе: актуален ли сегодня опыт 20-х годов / А. Ю. Лазебникова, О. А. Французова // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2017. — № 8. — С. 36—41.
4. *Румянцева Д. И.* Межпредметные связи при изучении истории / Д. И. Румянцева. — Киев : Радянська школа, 1984. — 151 с.
5. Сборник метапредметных заданий: история, обществознание, география: 5—9 кл. ФГОС / Э. М. Амбарцумова, Е. А. Гевуркова, С. Е. Дюкова, Т. В. Коваль, А. Ю. Лазебникова, Т. Е. Лискова, М. Ю. Романова, И. Ю. Синельников, О. А. Французова / сост. и ред. А. Ю. Лазебникова, И. Ю. Синельников. — М.: Экзамен; ФГБНУ ИСРО РАО, 2018. — 191, [1].
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего. М., 2012. URL: http://минобрнауки.рф/документы/2365/файл/736/12.05.17-Приказ_413.pdf (дата обращения: 05.03.2018).

ФОМИЧЕВА
Надежда Васильевна

преподаватель русского языка,
Муниципальное автономное
образовательное учреждение
«Лицей № 2»

Пермь

✉ e-mail: n-fomicheva@mail.ru

FOMICHEVA
Nadezhda Vasiljevna

Teacher of Russian,
MAOU "Lycée No. 2"
Perm

ОБУЧЕНИЕ РЕДАКТИРОВАНИЮ ТЕКСТА

LEARNING TO EDIT TEXT

Аннотация. В статье рассматривается обучение редактированию текста как реализация метапредметной функции русского языка в общем образовании; раскрываются подходы к организации данного вида деятельности с помощью комплекса продуктивных заданий для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы старшеклассников.

Abstract. The article addresses the issue of editing text as the realization of the metasubject function of the Russian language in common education; approaches to organising this kind of activity with the help of a complex of productive tasks for curricular and extracurricular independent work of high school students.

Ключевые слова: редактирование; продуктивные задания; самостоятельная работа.

Keywords: editing; productive tasks; independent work.

Являясь средством познания, язык обеспечивает развитие интеллектуальных и творческих способностей человека, развивает абстрактное мышление, память и т. д. Этими и другими свойствами языка определяется метапредметная функция учебной дисциплины «Русский язык» в школьном образовании.

Обучение старшеклассников редактированию, основанному на владении речевыми нормами, понимании структуры и особенностей текста, направлено на развитие понимания речи других людей и повышение собственного речевого

мастерства — характеристик, способствующих коммуникативному успеху и социальной адаптации старшеклассника — будущего студента, специалиста.

Важным аспектом организации указанной речевой деятельности является повышение в ней роли самостоятельной работы. Анализ педагогической литературы позволил нам убедиться, что содержание самостоятельной работы однозначно интерпретируется всеми исследователями и практиками обучения в смысле целенаправленной, активной, относительно свободной деятельности обучающегося [1]; и в качестве основных признаков самостоятельной работы чаще всего указывается наличие задания, руководство педагога, выполнение задания обучающимися без непосредственного участия педагога, их активность. Принимая перечисленные признаки, мы разделяем мнение о том, что определяющим является не дистанцированность от педагога, а то, что каждое действие, выполняемое обучающимся, им осознается, подчинено цели, которую он сам поставил [3].

Основным организационным средством является комплекс продуктивных заданий для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы старшеклассников. В определении указанного типа заданий мы опирались на понимание *продуктивности* в педагогике [2]: под продуктивными заданиями понимаются задания, направленные на получение объективно нового или субъективно нового (для каждого конкретного обучающегося) *результата*, которым являются сформулированная идея, постановка задачи и ее решение, подготовленный ресурс, обозначенное противоречие, сконструированная модель, проведенное исследование, осознаваемые когнитивные и личностные изменения и др.

В контексте обучения редактированию результатом является опыт старшеклассника по самостоятельному изменению письменного текста в соответствии с требованиями логичности, правильности, точности и выразительности речи, т. е. самостоятельному редактированию, за которым понимание смысла этой деятельности, умение обнаружить логические, грамматические, лексико-стилистические ошибки в тексте и исправить их.

С помощью комплекса продуктивных заданий учитель организует не отдельные действия учащихся, а поэтапную

самостоятельную деятельность. Первый — теоретический — этап предусматривает работу по определению основных понятий: редактирование, текст, характеристики текста, абзац, алогизмы, виды нарушения норм литературного языка (грамматических — словообразовательных, морфологических, синтаксических; лексических; стилистических), признаки речевого мастерства (логичность, правильность, точность и выразительность речи).

Примером задания, организующего обсуждения цели и значения редактирования как вида деятельности, служит следующее: *«Сравните два варианта текста и определите, какой из них первоначальный, какой — отредактированный. Чем различаются эти тексты? Какие недостатки первоначального текста исправлены?»* После самостоятельного сопоставления предложенных текстов, школьники без труда указывают на отредактированный текст, ссылаясь, например, на исправление абзацного членения текста, что помогает восприятию содержания, на устранение неоправданных повторов, стилистической неуместности и т. д. Далее на основе проведенного анализа предлагается самостоятельно определить понятие «редактирование», указав на цель, способы и пр., что отличает данный вид деятельности.

Примером задания обучающего характера (в его формулировке представлена типовая структура определения понятия, которой можно пользоваться при редактировании собственных сочинений, исследовательских работ и др.) служит следующее: *«Следуя логике построения определения (определяемое понятие, предикат — то, что говорится об определяемом, родовой признак — качество, которое присуще ряду родственных предметов или явлений, видовое отличие — качество, характерное только для данного определяемого понятия, составьте определение понятия “текст”»*. Выполнение задания лучше организовать по группам, затем обсудить составленные дефиниции.

Особую группу составляют задания на овладение специальными приемами, позволяющими обнаружить и исправить ошибку. Примером задания на овладение способами обнаружения логических ошибок и правки текста служит следующее: *«Применяя прием соотнесения основания и следствия, выявите в тексте сочинения логическую ошибку; исправь-*

*те текст, дополнительно устранив ненужные повторы: Я выбрала это стихотворение, потому что своеобразие творчества Фета состоит в слиянии звука, природы и любви, что присутствует в данном стихотворении» (из сочинения)». Это задание на нарушение причинно-следственных отношений в предложении. Сопоставив основание и следствие, школьники обнаруживают неправильное употребление подчинительного союза *потому что*. Вариант правки: «Я выбрала это стихотворение потому, что в нем присутствуют основные темы творчества Фета: природа и любовь».*

Другим примером такого задания (все последующие примеры приводятся из пособия «Первые шаги в науку», одним из создателей которого является автор статьи [5]) служит следующее: «Применяя прием соотнесения слова с последующими словами и словосочетаниями, которыми оно управляет, найдите в тексте и исправьте ошибки, связанные с нарушением норм управления: *Гипотеза Рентгена того, что излучение — это продольные волны, была неприемлема по ряду причин. Нельзя было также согласиться насчет выдвигавшейся первое время гипотезы о корпускулярном характере рентгеновского излучения*».

При выполнении задания применяется указанный прием: *гипотеза* о чем? *Нельзя согласиться* с чем? и т. д. Затем обсуждается редакторский вариант: «Гипотеза Рентгена о том, что излучение, открытое им, представляет собой продольные волны, была неприемлема по ряду причин. Нельзя было также согласиться с выдвигавшейся первое время гипотезой о корпускулярном характере рентгеновского излучения».

Эффективными для понимания специфики разного типа ошибок являются задания на установление соответствия между типом ошибки и примерами ошибочного употребления.

Так, при сопоставлении устанавливаются смысловые различия алогизмов: смещения плана изложения, неверного установления причинных связей, смешения видовых и родовых понятий, сопоставления логически неоднородных понятий, неправильного выбора средств связи между высказываниями и др.

Или задача установления соответствия примеров и допущенных в них лексических ошибок (лексической несочетае-

мости, смешения паронимов, тавтологии, плеоназма, недоучет стилистической окраски слов и др.) позволяет понять причины возникновения ошибки и распознавать ее уже в других текстах. Правка текста с нарушением лексических норм связана с восстановлением точности речи и основывается на правильном понимании значений заимствованной лексики, терминов; учете норм сочетаемости слов; различении паронимов (однокоренных слов, близких по звучанию, но не тождественных по значению); точности употребления многозначных слов, антонимов, омонимов; различение оттенков смысла слов, сфер употребления, экспрессивных окрасок у синонимов и т. д.

Задания на правку текстов с грамматическими нарушениями (нарушением словообразовательных, морфологических, синтаксических норм) связано с восстановлением правильности речи и требует, помимо владения приемами редактирования, понимание процессов словообразования, словоизменения, принципов связи слов в предложении, т. е. применения знаний в новых условиях: для решения практической задачи — улучшения качества чужого или собственного текста.

Второй этап — практический — предполагает индивидуальную самостоятельную работу по правке текста, основанную на понимании логики редактирования. Рекомендуемый порядок обработки текста, по Д. Э. Розенталю, можно сформулировать так: от анализа композиции текста на отсутствие логических ошибок к исправлению нормативно-стилистических ошибок в построении сложных предложений, далее — к работе над простым предложением, далее — к словосочетанию и отдельному слову. Соблюдение такой последовательности обеспечивает эффективность редактирования, сводит к минимуму пропуск ошибок или недочетов, исключает «двойную работу» с одним и тем же словом [4].

Примером задания для индивидуальной работы по редактированию на практическом этапе является следующий: *«Найдите нарушения речевых норм, идентифицируйте их и отредактируйте текст: Вышеуказанные лексические изменения, разумеется, можно считать наиболее значительными. Стало быть, поэтому сейчас им отводится наибольшее внимание со стороны исследователей. Однако тенденции развития других*

уровней языка, к примеру синтаксиса или морфологии, также вызывают любопытство ученых. Как правило, эти изменения находят отражения в различных академических учебниках, к примеру, в используемом в данной работе в качестве теоретической базы пособия Н. С. Валгиной «Активные процессы в современном русском языке» (из работы ученицы, текст приводится в авторском варианте).

В отличие от первого этапа, где преобладала групповая форма организации выполнения заданий и обсуждения результатов, на втором этапе задания выполняются самостоятельно каждым учащимся; каждый работает в своем темпе, выбрав задание, возможного для него уровня сложности, постепенно повышая уровень. На протяжении практикума учитель выполняет роль консультанта, эксперта. Результаты работы (с комментариями по исправленным ошибкам) обсуждаются с учителем также индивидуально. Осознанность речевой деятельности обнаруживается в точном определении ошибки, причин ее возникновения и способе исправления. Примерный вариант выполнения данного задания должен выглядеть так: «В этом тексте допущены стилистические нарушения, связанные с использованием в научном тексте лексики других функциональных стилей: *«Вышеуказанные (штамп официально-делового стиля), стало быть (лексика разговорного стиля), к примеру (лексика разговорного стиля), любопытство ученых (неуместное употребление слова)»*. Отредактированный вариант: *«Лексические изменения, разумеется, можно считать наиболее значительными. Именно поэтому сейчас им отводится наибольшее внимание со стороны исследователей. Однако тенденции развития других уровней языка, например, синтаксиса или морфологии, также представляют для ученых интерес. Как правило, эти изменения находят отражение в различных академических учебниках, например, в используемом в данной работе в качестве теоретической базы пособия Н. С. Валгиной «Активные процессы в современном русском языке»*».

Третий — зачетный — этап является аналогом контрольных уроков в традиционном обучении. Принципиальное отличие состоит в характере заданий: ответы на них нельзя списать, для их выполнения нужны не только знания и отработанные алгоритмы, но и понимание логики текстов разных жанров и стилей, речевая культура и многое другое.

Примерами заданий, предлагаемых для аудиторного или внеаудиторного выполнения на этом этапе, служат следующие: А) «Проанализируйте представленные фрагменты из введений к научным работам. Укажите нарушения научного стиля и требований к содержанию введения».

Б) «1) Применяя принципы логического построения обзора литературы по проблеме исследования, отредактируйте фрагмент обзора, чтобы стала очевидной противоположность позиций критиков, авторское понимание проблемы. 2) Найдите и исправьте речевые ошибки».

[Далее следует текст — фрагмент из исследовательской работы старшеклассника, предлагаемый для правки. — *Прим. автора*].

Параметры и критерии оценивания (максимум 15 баллов).

1. *Правка текста выполнена в соответствии с содержательными требованиями задания:*

■ *Композиция отредактированного фрагмента соответствует принципам логического построения обзора литературы — до 5 баллов.*

■ *Найдены и исправлены речевые ошибки — до 5 баллов.*

2. *Внесенные в текст изменения (вновь сформулированные предложения, исправленные предложения, словосочетания и т. д.) соответствуют научному стилю и нормам литературного языка — 5 баллов».*

Вариант Б включает, помимо задания, параметры и критерии оценивания, что является ориентиром для учащихся при выполнении задания и для учителя при объяснении поставленной оценки. Предварительно на занятиях исследовательского практикума рассматривались принципы логического построения обзора литературы, готовился обзор литературы по собственной исследовательской работе. Выполняя данное задание, необходимо было проявить понимание логики построения текста: в начале обзора указать на наличие противоположных (двух, трех) точек зрения на проблему; затем каждого автора подавать как представителя определенного взгляда на проблему; собственная позиция должна быть выражена четко и соответствующим образом оформлена: «оценивая представленные точки зрения, можно сказать...» или «приходим к выводу ...». Затем исправить нарушения речевых норм на уровне сложного, простого предложения, оборотов и отдельной лексической единицы.

Таким образом, задание носит комплексный характер и вполне соответствует итоговому (зачетному) этапу работы по редактированию текстов.

Как показывает практика, системная работа по редактированию своих и чужих текстов повышает речевое мастерство старшеклассников, дисциплинирует при написании собственных текстов, то есть развивает умения, необходимые для последующего профессионального образования и роста в любой профессиональной сфере.

Список литературы

1. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: учебник для вузов. — 2-е изд., доп., испр. и перераб. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с.
2. *Новиков А. М.* Педагогика: словарь основных понятий. — М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. — 268 с.
3. *Патрушева И. В.* Организация самостоятельной работы студентов педагогического вуза с использованием кейс-метода // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 8. — С. 19—23.
4. *Розенталь Д. Э.* Справочник по правописанию и литературной правке: Для работников печати. — 5-е изд., испр. — М.: Книга, 1989. — С. 320.
5. *Фомичева Н. В.* Первые шаги в науку: практическое руководство по созданию научно-исследовательской работы. — 2-е изд., испр. и доп. / А. Д. Баландина, Н. В. Фомичева. — Пермь, 2017. — 111 с.

ШАПОВАЛОВ
Михаил Иванович

кандидат технических наук, доцент,
Московский педагогический
государственный университет
Москва

✉ e-mail: m_chapovalov@hotmail.com

SHAPOVALOV
Michael Ivanovich

Candidate of Technical Sciences,
Associate Professor,
Moscow Pedagogical State University
Moscow

СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДИСКУРСИВНЫХ МАРКЕРОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНИВАНИЯ ЛОГИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ УЧАЩИХСЯ

**STATISTICAL ANALYSIS OF DISCOURSE MARKERS AS A TOOL
FOR THE EVALUATION OF THE LOGICAL ORGANIZATION OF
WRITTEN WORK OF STUDENTS**

Аннотация. Анализируется возможность использования дискурсивных маркеров для анализа логической структуры текста. Объектом исследования являются эссе, академическое эссе и научная статья (как объект, наиболее близкий по жанру к отчету школьников по результатам проектной деятельности). Разработанные алгоритмы проверены на материалах, размещенных в сети Интернет, и предварительно оцененных экспертами. Размер корпуса порядка 90 текстов (по 30 — научные статьи, эссе, академические эссе).

Abstract. The possibility of using discursive markers for analyzing the logical structure of a text is analyzed. The subject of the study is an essay, an academic essay and a scientific article (as the object closest to the report of students on the results of the project activity). The developed algorithms are tested on materials posted on the Internet and previously evaluated by experts. The size of corpus is about 90 texts (30 scientific articles, essays, academic essays).

Ключевые слова: количественная лингвистика; дискурсивный маркер; статистический анализ; эссе.

Keywords: quantitative linguistics; discourse markers; statistical analysis; essays.

Основная дидактическая функция проверки заданий как составной части контроля — обеспечение обратной связи между учителем и учеником. На результативность оценивания, естественно, влияют оперативность и объективность оценки. С точки зрения оперативности компьютерные тесты вне конкуренции, однако объективность оценки с использованием тестов оставляет желать лучшего. Пока предпочтительным является использование в качестве инструмента контроля письменных работ. Однако, они не в состоянии обеспечить оперативную обратную связь.

Автором уже предлагались методики, которые позволяют автоматизировать проверку выполненного письменного задания по нескольким критериям [1]. В настоящей работе объектом исследования являлись эссе, академическое эссе и научная статья (как объект, наиболее близкий по жанру к отчету школьников по результатам проектной деятельности).

Отличительной особенностью академических текстов является особый формально-логический способ изложения материала. «К типичным действиям и операциям относятся обоснование вывода, выдвижение гипотезы, введение термина и понятия, приведение фактов и доказательств, подведение итогов и т. п.» [2].

Эти действия вводятся при помощи дискурсивных маркеров (слов-организаторов научной мысли).

Значительная часть дискурсивных маркеров относится к перформативным высказываниям, которые включают широкий круг перформативных глаголов (выразим, учтем, рассмотрим и т. п.), которые выстраивают содержание текста в форме рассуждения. Недостаток дискурсивных маркеров повышает неопределенность текста и затрудняет его понимание.

Еще одной задачей, решаемой дискурсивными маркерами, является неявная структуризация текста (рубрикация, абзацное членение, разбиение на разделы и подразделы). Например, неявная рубрикация «Перечислим основные цели и задачи», а заголовки параграфов можно заменить на «Перейдем к».

Именно дискурсивные маркеры структурируют дискурс, обеспечивая его связность, цельность и логичность, позво-

ляют установить логические отношения между элементами текста.

Учитывая, что одной из основных задач академического эссе является выражение отношения автора к рассматриваемой проблеме, целесообразно анализировать дискурсивные маркеры, отражающие оценку излагаемого материала. А маркеры взаимодействия автора текста с читателем позволяют направлять и облегчать интерпретацию текста, отражают способность автора убедить в правильности своей точки зрения.

Академическое эссе сближает с научной статьей структура, в которой можно выделить введение, (постановку проблемы), основную часть, где проблема анализируется, приводятся аргументы и контраргументы, и заключение, в котором обобщаются полученные результаты. Как правило, в заключении описываются направления дальнейших исследований.

К сожалению, полноценный семантический анализ текста с использованием компьютера пока невозможен. Однако, можно анализировать имеющиеся особенности структуры текста, которые предполагают широкое использование в них конструкций и оборотов, призванных подчеркнуть логическую последовательность мыслей.

Как отмечается в [3], «дискурсивные маркеры обладают транскатегориальным характером». Они могут быть представлены элементами, относящимися к различным частям речи (частицы, наречия, союзы, вводные и модальные слова и др.). Размер дискурсивного маркера варьируется от одного слова до целого предложения.

Существует значительное количество различных классификаций дискурсивных маркеров, однако большинство классификаций используют функциональные критерии.

Средства логической связи между частями текста могут быть как эксплицитными, так и имплицитными. В публицистическом тексте они по большей части не только имеют информативные задачи, но организуют воздействие: детализируют информацию, разъясняют ее, комментируют или выражают авторскую реакцию, призывают к действиям.

Анализ дискурсивных маркеров — задача сложная и неоднозначная. Так, например, малое количество связок в тек-

сте может быть объяснено малым количеством языковых маркеров соединения высказываний, или, возможно, скрытыми связями на уровне семантики и текстовой композиции. С другой стороны, большое количество в тексте маркеров, представляющих собой ссылки на различные источники информации, делает текст неоригинальным, вторичным.

Таким образом, дискурсивные маркеры являются существенным функционально-стилевым параметром текста. Анализ дискурсивных маркеров позволяет сделать вывод о логической организации текста.

Как предлагается в [4], чтобы сделать вывод о качестве работы, анализировать следует «знание-оценку», где высказывания имеют форму полных утверждений, по умолчанию наделенных модальностью, что связано с агональной моделью коммуникации в эссе. Под этим понимается стремление автора отстоять собственные взгляды и убеждения, а также повлиять на читателя и его мнение, изменить его суждения в необходимую автору сторону. «Воздействие на адресата достигается за счет использования различных ресурсов языка» [5].

Ученик должен продемонстрировать умение выстраивать логику собственного текста, каким бы коротким он ни был. При этом семантические компоненты текста имеют непосредственное отношение к его прагматике.

Анализ прагматики академических текстов показывает, что первая часть текста (описание проблемы) включает в основном фактуальную информацию, а вторая (пути решения) — концептуальную (мнения автора, оценки, предложенные по решению задачи и т. п.).

В нашей работе проанализировано несколько групп дискурсивных маркеров с точки зрения применимости для анализа письменных работ учащихся (в первую очередь академических эссе).

Введение, постановка задачи

- Маркеры введения (формулировка главного тезиса).
- Оценочные маркеры.
- Маркеры сравнения.
- Маркеры, используемые, когда необходимо привести примеры.
- Маркеры авторского отношения к сообщаемой информации (эмоциональной оценки).

Основная часть работы

- Перечисление аргументов.
- Маркеры дополнения информации.
- Маркеры противопоставления.
- Маркеры, обозначающие предлагаемое решение, контрастирующее с другими.
- Маркеры, подчеркивающие логику авторской мысли и последовательность изложения.
- Маркеры объективности (некатегоричности) изложения.
- Маркеры непосредственного обращения к читателю.

Выводы и заключение

- Маркеры причины и результата.
- Маркеры результата, основанного на условии.
- Маркеры вывода.
- Маркеры, указывающие, что действие происходит вопреки тому, что можно было ожидать.

Следует заметить, что избыточное использование дискурсивных маркеров типа «в современном мире», «всем известно» и т. п. приводит к росту «водности» текста. Поэтому параллельно со статистическим анализом дискурсивных маркеров оценивалась и «водность» текста. Для этого использовался интернет-сервис Advego [6]. Процент «воды» в Advego определяется как отношение незначимых слов к общему количеству слов. Поэтому, естественно, точно оценить влияние именно дискурсивных маркеров не представляется возможным. Однако, учитывая, что повышенная «водность» в любом случае негативно влияет на качество письменной работы, даже интегральная оценка может быть полезна.

Для анализа текстов нами была написана программа с использованием специальных функций EXCEL, позволяющая провести статистический анализ текстов.

Для удобства анализа дискурсивные маркеры были разбиты на 5 больших групп. Были введены нормирующие коэффициенты в группах. Результаты анализа представлялись графически в виде гистограммы. Таким образом, для каждого текста получался дискурсивный спектр, отражающий связность, цельность и логичность материала.

В качестве направления дальнейших исследований можно предложить анализ дискурсивных спектров с помощью метода кластерного анализа.

Список литературы

1. *Шаповалов М. И.* Эссе: возможности создания оценочного алгоритма. Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка, коллективная монография, Москва, 2017.
2. *Большакова Е. И., Баева Н. В.* Автоматический анализ дискурсивной структуры научного текста, МГУ им. М. В. Ломоносова, Факультет ВМиК
3. *Когут С. В.* Дискурсивные маркеры в научном тексте: этнокультурный и дискурсивный аспекты, Диссертация на соискание ученой степени к. ф. н., Томск 2016
4. *Кротков Е. А.* Философско-методологический анализ научного дискурса [Электронный ресурс] // Современный дискурс-анализ. — Вып. 13. — 2015. — С. 4—16. — URL: <http://discourseanalysis.org/ada13/st87.html>, (дата обращения: 17.04.2018).
5. *Силантьев И. В.* О представлении знания языком литературоведения: к постановке вопроса. Критика и семиотика. — Вып. 13. — 2009. — С. 164—169.
6. Семантический анализ текста онлайн, seo-анализ текста [Электронный ресурс]. — URL: <https://advego.ru/text/seo/> (дата обращения: 17.04.2018).

СЕКЦИЯ 2. РУССКИЙ ЯЗЫК В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ СПЕЦИАЛИСТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

БРЕНЧУГИНА-РОМАНОВА
Анна Николаевна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры методики
преподавания русского языка,
Московский педагогический
государственный университет
Москва

✉ e-mail: brenchugina@mail.ru

**BRENCHUGINA-
ROMANOVA**
Anna Nikolaevna

Candidate of Pedagogical
Sciences,
Assistant Professor, Department of
the methods of teaching Russian,
Moscow State Pedagogical
University
Moscow

ДЕНИСОВА
Лариса Оганесовна

доцент кафедры методики
преподавания русского языка,
Московский педагогический
государственный университет
Москва

✉ e-mail: denisovalarisao@list.ru

DENISOVA
Larisa Oganესovna

Assistant Professor, Department
of the methods of teaching
Russian,
Moscow State Pedagogical
University
Moscow

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ (ДИСЦИПЛИНА «РЕЧЕВЫЕ ПРАКТИКИ»)

**IMPLEMENTATION OF INTERDISCIPLINARY APPROACH IN
TEACHING OF UNDERGRADUATE STUDENTS (DISCIPLINE
“SPEECH PRACTICES»)**

Аннотация. В статье описаны некоторые приемы активизации деятельности студентов для достижения метапредметных результатов на занятиях дисциплины «Речевые практики» в педагогическом вузе.

Abstract. The article describes some methods of students' activity activation for achievement metasubject results in the classes of discipline 'Speech practices' at pedagogical high school.

Ключевые слова: метапредмет; метапредметный подход; работа со словом; знак как термин; правописание; таблицы; схемы.

Keywords: metasubject; interdisciplinary approach; working with the word; sign as the term; spelling; tables; circuitry.

Появление терминов «метапредмет», «метапредметность», «метапредметный подход» в образовательном пространстве России связано с введением новых стандартов начального, основного и среднего (полного) общего образования, где формирование метазнаний и метаспособов у обучаемых, достижение ими метапредметных результатов (освоение межпредметных понятий и универсальных учебных действий) обозначены как центральная задача обучения. Метапредметное содержание обучения, основные технологии, методы и приемы реализации метапредметного подхода в образовательной практике представлены в работах А. Г. Асмолова, С. Г. Воровщикова, Ю. В. Громыко, А. А. Кузнецовой, А. В. Хуторского и других ученых.

Метапредметное содержание обучения — это и деятельность, обеспечивающая процесс обучения в рамках любого учебного предмета (Ю. В. Громыко), и основосоздающая часть предмета (А. В. Хуторской).

А. В. Хуторской, называя метапредмет корневой основой (ядром) содержания образования и соответствующих видов учебной деятельности, к «узловым точкам» относит число, время, алгоритм, буквы, культуру, мировидение и т. д. [4, с. 159—182].

Согласно Ю. В. Громыко, к метапредметным понятиям относятся «знак», «знание», «категория», «проблема», «смысл», «ситуация» и др. Отвечая на вопрос о том, зачем нужен, например, метапредмет «знак», Ю. В. Громыко указывает, что «важнейшая характеристика метапредмета “знак” состоит в том, что в ходе работы со знаками впервые создается и выстраивается метод» [1, с. 7]. В рамках метапредмета «знак» обучаемые осваивают умение передавать с помощью знаков (схематизации), что и как понимают или хотят сказать. Это в полной мере обеспечивает требование ФГОС, ориентирующего на использование в практике обучения знаково-символических средств представления информации «для создания

моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач» [5].

Реализация метапредметного подхода в обучении студентов педагогического вуза — важная составляющая современного высшего образования. Во многих вузах страны уже введены в программы метапредметные курсы по выбору, проводятся занятия с элементами метапредметного подхода на основе использования разнообразных форм, методов и приемов работы, активизирующих деятельность студентов.

Так, на факультете дошкольной педагогики и психологии МПГУ наряду с профильными дисциплинами студенты-бакалавры 1-го курса знакомятся с относительно новыми дисциплинами: «Тренинг критического мышления» и «Речевые практики». Программа дисциплины «Речевые практики» предусматривает овладение обучаемых стратегиями читательской деятельности, развитие их критического мышления через чтение и письмо, отработку умения грамотного письма.

Опираясь на идеи А. В. Хуторского и Ю. В. Громыко, мы вводим на отдельных этапах занятий дисциплиной «Речевые практики» метапредметные понятия и термины. Каждое занятие строится на материале связного текста, к которому даются задания, формирующие навыки работы с текстом в коммуникации, развивающие умения работать с текстами учебно-научного стиля [3, с. 312—318] с учетом достижения метапредметных результатов.

В качестве примера предлагаем фрагмент занятия на тему «Стратегии текстовой деятельности. Работа со словом» и «Знаки препинания в простом предложении», включающие материалы для работы с элементами метапредметности.

Занятие строится следующим образом:

■ проводим фронтальную словарную (лексико-орфографическую) работу со словами *трибун, кентурион, капюшон, застолица, мистический, спэос, Адамова голова, масонство, ординарец*, в ходе которой актуализируются знания студентов по русскому языку (заимствования), литературе, истории; работаем над речевой культурой студентов [2, с. 181—192];

■ организуем самостоятельную проблемно-исследовательскую деятельность студентов (анализ предложений-образцов) с целью выявления значений слова «знак» (подо-

брать синоним или синонимичное выражение) и определения авторства (выборочно) предложенных примеров [6]:

1. *После этого трибун сделал **знак** кентуриону и, повернувшись, начал уходить с вершины вместе с начальником храмовой стражи и человеком в капюшоне.*
2. *Турбин нарисовал ручкой молотка на груди у больного **знак** вопроса.*
3. *Салют раздался, и пароход в **знак** траура приспустил флаг.*
4. *Все с уважением посмотрели на этот синий **знак** его доблести.*
5. *Например, проверить, как закреплен передний буфер, номерной **знак**, стоп-сигнал, фары или смазка.*
6. *Они с ним объяснялись **знаками**, и он их понимал, в точности исполнял все приказания, но права свои тоже знал, и уже никто не смел садиться на его место в застолье.*
7. *Он почти ничего не понял в профессорских формулах, но после объяснения Светловидова запомнил, как читать с листа каждый **знак**.*
8. *Все понятия со **знаком** плюса или умножения.*
9. *Ее поклонники и поклонницы чертили мистический **знак** треугольника даже на стенах спэсов.*
10. *Он увидел на нем Адамову голову, **знак** масонства.*
11. *Григорий вернулся к штабу, **знаком** подозвал ординарца с лошадьми;*

■ предлагаем студентам самостоятельно (либо в группах) подобрать примеры употребления слова «знак» в других значениях (работа со словарями и интернет-источниками), озвучить результаты (публичное выступление) и записать их;

■ подбираем синонимы к слову «знак»;

■ составляем сводную таблицу всех значений слова «знак»;

■ анализируем предложения с точки зрения орфографии (правописание приставок *пре-/при-*, на *-з/-с*; удвоенные согласные; дефисные написания; *не* со словами и др.) и пунктуации (примеры простых предложений 1, 2, 4, 8, 9, 10, 11);

■ обобщаем и систематизируем полученную информацию о знаках препинания в простом предложении в виде таблицы с примерами и указанием пунктограмм;

■ используем приемы «Кластер» (графическая схема) или «Денотантный граф» (изображение процесса понимания) для рефлексии.

Предложенные приемы работы обеспечивают взаимосвязь между разными вузовскими дисциплинами и целостное восприятие обучающимися картины мира, позволяют ввести поэтапно элементы метапредметного подхода в практику обучения, активизируют и стимулируют познавательную деятельность студентов, что способствует повышению эффективности обучения.

Список литературы

1. *Громыко Ю. В.* Метапредмет Знак. Схематизация и построение знаков. Понимание символов: учебное пособие для учащихся старших классов. — М.: Пушкинский институт, 2001. — 288 с.
2. *Бренчугина-Романова А. Н.* и др. Пути повышения речевой культуры студентов-бакалавров в процессе изучения дисциплины «Речевые практики» // Преподаватель XXI век, № 3, 2017.
3. *Денисова Л. О.* Специфика обучения студентов 1-го курса работе с научным текстом на занятиях речевыми практиками / Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка: Коллективная монография. — М.: «Спутник+», 2017. — 470 с.
4. Метапредметное содержание образования // Хуторской А. В. Современная дидактика: учебное пособие. — 2-е изд., перераб. — М.: Высшая школа, 2007. — 639 с.
5. *Скрипкина Ю. В.* Метапредметный подход в новых образовательных стандартах: вопросы реализации // Интернет-журнал «Эйдос». — 2011. — № 4. — 25 апреля. — URL: <http://www.eidos.ru/journal/2011/0425-10.htm> (дата обращения — 04.04.18).
6. LibWord. Русский язык. Большая коллекция предложений. URL: <http://ru.libword.net/?q=%E7%ED%E0%EA&n=2> (дата обращения — 04.04.18).

ГОРБУНОВА
Мария Владимировна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры риторики и культуры
речи,
Московский педагогический
государственный университет
Москва

GORBUNOVA
Maria Vladimirovna

Candidate of Pedagogical
Sciences,
Assistant Professor, Department of
the Rhetoric and Standards of
Speech,
Moscow State Pedagogical
University
Moscow

✉ e-mail: mashagorbunova88@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

STUDENTS' WRITTEN SPEECH IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

Аннотация. Статья посвящена особенностям письменной речи студентов в цифровой среде. Приводятся примеры отступлений от языковых норм, обусловленные изменениями условий функционирования языка. Охарактеризовано значение новых тенденций для методики развития речи студентов.

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of students' written speech. Examples of deviations from standards of speech caused by changes in language conditions are described. The importance of modern trends for the methodology of speech development is determined.

Ключевые слова: письменная речь; цифровой текст; речевая норма; научный стиль; цифровая культура.

Keywords: written speech; digital text; standard of speech; scientific style; digital culture.

Письменная речь студентов приобретает новые характеристики в условиях цифрового образования. Вероятно, можно даже говорить о некоторых тенденциях и особенностях, обусловленных задачами обучать студентов в цифровой среде. Сложно судить в настоящий момент, к каким последствиям может привести установка на цифровую репрезентацию процесса обучения, однако вполне возможно констатировать факты.

В письменных высказываниях студентов, созданных в процессе обучения с использованием платформы Moodle, содержится достаточное количество языковых фактов, позволяющих лингвистам и методистам составить более или менее адекватное представление об уровне речевой культуры. Поскольку изменились условия функционирования языка, появилась возможность оценить случаи расхождения речевой практики и нормативных описаний.

Регулярность и многообразие языковых фактов позволяет выявить в текстах ответов типичные случаи таких отступлений. В частности, можно говорить об устойчивом существовании ошибок в употреблении деепричастных оборотов и вводных слов и конструкций:

Наш язык постоянно меняется и развивается с приходом в наш мир новых технологий, видов животных или растений. Живя в 21 веке, этот процесс особенно стремителен и это вполне нормальное явление.

Люди пытаются использовать в речи иностранный сленг, который постепенно вытесняет русские аналоги. Так, например, очень часто можно услышать или увидеть, как люди, а чаще всего подростки, используют такие слова, как «бойфренд», «лузер», «респект», «уик-энд», «тинейджер» и др.

При очевидно существующих знаниях школьной грамматики, орфографии и пунктуации студенты в письменных ответах эти правила применяют избирательно. Возможно, среди причин появления подобного рода ошибок существует установка на свободу использования языковых средств в цифровой среде, на отсутствие ограничений в применении языковых правил. Видимо, поэтому нередко случаи нарушения пунктуации в сложных предложениях, которые можно квалифицировать как грубые ошибки:

Но, несмотря на то что я не поняла основную идею цитаты, мне вполне удалось выразить свою мысль, хоть она была и неправильна и вызывала много сомнений.

Будучи же свидетелем некоторых коммуникативных ситуаций, хотелось бы отметить, что: многим людям сложно выбрать правильное слово, не все могут донести свою мысль четко.

Некоторые контексты свидетельствуют об отступлении от норм учебно-научного стиля общения. Например, при

обобщении сказанного в ответах можно наблюдать использование разговорных конструкций вместо устойчивых оборотов научного стиля:

Таким образом, хотелось бы подвести черту. В языке существует множество проблемных явлений, способных привести человека в неистовство.

Однако от себя добавлю, что мне кажется, такие слова должны иметь либо по два варианта написания (но при этом с гиперкорректностью перебарщивать не стоит), либо один, но строго установленный для всех слов, что также представляется достаточно сложным, потому что ни в коем случае нельзя накладывать состоявшиеся представления о написании русских слов на заимствования — неологизмы, входя в язык, обретают свои собственные правила.

Иногда приходится говорить о вкраплениях в текст единиц устной разговорной речи, по-видимому, с целью создания выразительности высказывания:

Ведь несостыковка правил порождает множество споров, а принятие «оригинального» написания слова полностью решает этот вопрос.

Мне кажется, что русскую орфографию не надо смешивать с английской орфографией. Ведь и правда, если мы будем совмещать все слова, мы будем путаться в правилах правописания слов.

Вместе с просторечной лексикой в ответах употребляется и лексика, имеющая терминологический оттенок значений:

Люди не смогут сразу переучиться под новые правила и рефлекторно будут писать «неправильно».

Наиболее радикальные люди предлагают изъять все заимствования из нашего языка.

В оценке подобных контекстов важно определить, действительно ли произошло изменение норм в речи студентов (в терминологии А. Д. Шмелева «подлинное языковое изменение») [1, с. 285], или же преподаватель сталкивается с низким уровнем владения нормой.

В письменной речи в цифровой среде реализуется установка создать текст ради самого текста. Скрытые и навсегда осознанные намерения участников дистанционного обще-

ния приводят к появлению текстов с низкой информативностью, незавершенностью, стилевой неоднородностью.

Другими словами, в письменной речи студентов в цифровой форме можно наблюдать множество языковых фактов, свидетельствующих об изменении моделей порождения текста. Понимание того, что текст в цифровой среде имеет ограниченный жизненный цикл, влияет на механизм пользования языком для учебных целей. Происходит видоизменение конститутивных признаков текста (информативности, языковой связности, целостности и др.) в зависимости от условий порождения, опосредованных цифровой коммуникацией.

Для методики обучения важно использовать междисциплинарные сведения об особенностях письменных форм коммуникации в цифровой культуре. На основе интегрированных данных возможно обоснованное применение тех методов обучения, которые обеспечивают становление коммуникативно компетентной личности студента.

Список литературы

Шмелев А. Д. Распространенная ошибка или новая норма: как отличить одно от другого? // Отечественные записки. — 2014. — №2. — С. 274—285.

ГРЫЗИНА
Ольга Васильевна

кандидат филологических наук,
доцент кафедры риторики и культуры
речи, Московский педагогический
государственный университет
Москва

GRYZINA
Olga Vasilyevna

Candidate of Philological Sciences,
Assistant Professor, Department of
rhetoric and culture of speech,
Moscow State Pedagogical
University
Moscow

✉ e-mail: gry8753@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ- ДИЗАЙНЕРОВ НОРМАМ НАУЧНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ СОЗДАНИЯ РЕФЕРАТИВНЫХ СООБЩЕНИЙ)

PECULIARITIES OF TRAINING OF STUDENTS-DESIGNERS TO NORMS OF SCIENTIFIC ORAL SPEECH (ON THE MATERIAL OF CREATION OF REFERENCE MESSAGES)

Аннотация. Статья посвящена анализу реферативного сообщения как жанру научной устной речи. Раскрываются особенности работы с профессионально-тематическими первичными текстами, что позволяет студентам, обучающимся по направлению «Дизайн», повысить уровень коммуникативной компетенции, формировать навыки по обмену информацией по тематике будущей специальности, проводить собственный анализ работ и проектов, грамотно вести дискуссию и участвовать в ней, соблюдать правила речевого этикета.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the abstract message as a genre of scientific oral speech. The peculiarities of work with professional-thematic primary texts are revealed, which allows students studying 'Design' to raise the level of communicative competence, to form skills in the exchange of information on topics of the future speciality, to conduct their own analysis of works and projects, competently conduct a discussion and participate in it, observe the rules of speech etiquette.

Ключевые слова: жанр; информативно-научный подстиль; реферативное сообщение.

Keywords: genre; informative-scientific underpinnings; abstract message.

Реферативное сообщение — публичное выступление на основе предварительно напечатанного текста, содержанием которого является обобщение ранее опубликованной научно-теоретической или научно-исследовательской информации, соответствующей определенной научной теме. Иными словами, это один из важнейших жанров информативно-научного подстиля (разновидности) научного стиля речи. Главная его особенность заключается в особом (вторичном) характере преподнесения информации, основанном на переработке «исходного (первичного) текста» [1, с. 407] как закономерной реакции автора на прочитанное.

По данным «Словаря русского языка» под ред. А. П. Евгеньевой, прилагательное **«реферативный»** имеет следующее толкование: излагающий содержание чего-л. (книги, статьи и т. п.) в сжатом виде, в форме реферата. Таким образом, сообщение как жанр устной научной речи призвано донести до аудитории проанализированную и обобщенную автором информацию из определенного первоисточника. Эти же задачи ставятся и перед работой над рефератом — в сжатой форме, но при этом максимально полно, достоверно и объективно изложить сведения, заимствованные из претекста.

В настоящее время к студентам нефилологических специальностей (в том числе дизайнерам) предъявляются требования, связанные с повышением уровня их коммуникативной компетенции как в рамках непосредственной специализации будущих профессионалов, так и в условиях межличностного и группового взаимодействия. Данная целеустановка предполагает прежде всего «умение оптимально использовать средства языка при устном и письменном общении в типичных для деятельности бакалавра речевых ситуациях» [5, с. 243]. В связи с этим бакалавр-дизайнер в процессе учебной деятельности должен научиться реализовывать свои коммуникативные намерения, используя знания, полученные в ходе изучения таких важнейших гуманитарных дисциплин, как «Речевые практики», «Русский язык и культура речи».

Работа над реферативным сообщением, на наш взгляд, способствует формированию у студентов навыков работы

с профессионально-тематическими первичными текстами, формированием способностей, связанных с выделением в них главной (значимой) информации, возможностью обработки и адекватной интерпретации содержания первоисточника. Более того, реферативное сообщение как разновидность устного информационного выступления не подразумевает критический анализ излагаемого материала, что, в свою очередь, позволяет студентам, обучающимся по направлению «Дизайн», успешно подготовиться к встрече со слушателями, концентрируя внимание на организации развернутого высказывания, составлении плана, на отборе точных, продуманных, соответствующих языковым нормам выражений и, наконец, на исполнительском аспекте выступления (непосредственном произнесении). Таким образом, выступая с реферативными сообщениями, начинающие дизайнеры готовятся впоследствии разрабатывать собственные дизайн-проекты, а главное, защищать и обосновывать их.

Подготовка к выступлению с реферативным сообщением включает в себя следующие элементы:

1) выбор исходного (первичного) текста научного или научно-популярного характера для его последующего изучения и анализа. Качественным примером такого претекста для студентов-дизайнеров может служить научная статья *Т. Ю. Руденко «Понятие “графический дизайн”»*, появившаяся в печати в 2010 г. В статье приведен комплексный анализ понятия «графический дизайн» как в узком, так и в широком значении слова; «исследованы характерные черты графического дизайна... и показано его соотношение с искусством, инжинирингом, информатикой» [3, с. 154];

2) работу с текстом статьи, обоснование ее теоретической и практической значимости; формулировка цели и задач работы;

3) характеристику предмета, объекта и материала исследования. Здесь необходимо отметить, что монологический характер реферативного сообщения как жанра устной научной речи предполагает наличие элементов диалогизации, реализующихся в форме диалога (вопрос автора — ответ на него самого автора речи без смены говорящих). Это позволяет, в свою очередь, взаимодействовать с аудиторией, включить слушателей в монолог. Таким образом, благодаря диалогу информация усваивается быстрее и успешнее;

4) основные результаты и выводы работы. В заключение можно выделить дальнейшие перспективы рассматриваемой проблемы;

5) ответы на вопросы слушателей. Анализ выступления студента. Как показывает практика, часто возникают следующие ситуации: а) вопрос понятен, и студент сразу дает на него развернутый, аргументированный ответ, показывающий его эрудицию; б) вопрос непонятен. В этом случае студенту необходимо попросить уточнить вопрос у слушателя и затем отвечать на него; в) вопрос понятен, но ответить на него студент сейчас не может. В этом случае возможны реплики: «Это выходит за рамки изученной мной работы»; «Этот вопрос, к сожалению, не рассматривался нами (по какой-либо причине)» и т. п. [2, с. 54].

По нашему мнению, через подготовку реферативных сообщений реализуется «развитие риторических (коммуникативных) умений» [4, с. 97] будущих специалистов и формируются навыки применения таких форм знания и познания, как аргументация, обоснование, объяснение и т. п. Таким образом, студенты-дизайнеры учатся обмениваться информацией по тематике будущей специальности, проводить самоанализ и взаимонализ работ и проектов, грамотно вести дискуссию и участвовать в ней, соблюдать правила речевого этикета.

Список литературы

1. *Ипполитова Н. А., Князева О. Ю., Савова М. Р.* Русский язык и культура речи. — М.: Проспект, 2009. — С. 407.
2. *Рожкова Л. В.* Методические материалы для написания научной статьи: методические указания. — Пенза, 2016. — С. 54.
3. *Руденко Т. Ю.* Понятие «графический дизайн» // Вестник Московского университета МВД России. — 2010. — № 8. — С. 154.
4. *Федорова М. А.* Создание реферативной среды как условие развития научной коммуникации // Вестник Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии. — 2011. — Вып. 1(19). — С. 97.
5. *Федосюк М. Ю., Ладыженская Т. А., Михайлова О. А., Николина Н. А.* Русский язык для студентов-нефилологов. — М.: Флинта, 2001. — С. 243.

ДУТКО
Наталья Петровна

кандидат психологических наук,
доцент кафедры методики
преподавания литературы,
Московский педагогический
государственный университет
Москва

DUTKO
Natalya Petrovna

Candidate of Psychological
sciences, Associate Professor,
Department of methods of teaching
literature,
Moscow State Pedagogical
University
Moscow

✉ e-mail: natadu@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙНО- ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ- НЕФИЛОЛОГОВ

FORMATION OF CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL CULTURE OF NON-PHILOLOGICAL STUDENTS

Аннотация. В статье рассматривается система работы с языком предмета. Приводится система заданий по использованию интеграционных связей с родным языком для формирования языковых знаний и речевых умений.

Abstract. The article considers the system of work with an object language. The drive system of reference on the use of integration ties with the mother tongue for the formation of linguistic knowledge and speech skills. Synthesis of natural sciences and linguistic knowledge is scientific literacy, which is an element of linguistic culture of personality, the ability to support research and innovation.

Ключевые слова: язык предмета; речевые практики; обучение; интеграция; дифференциация; естественно-научная грамотность.

Keywords: object language; speech practice; training; integration; differentiation; scientific literacy.

В контексте модернизации высшего образования наметилась тенденция усиления практической направленности в обучении студентов. Современная система высшего образования ориентирована на формирование практических навы-

ков речевой культуры будущей специальности, где особая роль отводится работе с языком предмета: понимание учебно-научного текста; владение специальной лексикой предметной области, поскольку увеличивается ее объем с каждым годом и происходит интенсивное развитие науки.

Формирование понятийно-терминологической культуры студентов-нефилологов традиционно связывается с формированием логического мышления. Между тем и гуманитарные дисциплины имеют значительный потенциал для решения этой проблемы. В частности, огромные возможности заложены в учебной дисциплине «Речевые практики». В ее основе лежит лингвистика, которая тесно связана с логическим мышлением. Поэтому можно утверждать, что формирование понятийно-терминологической культуры не только возможно в курсе «Речевые практики», но и обязательно для эффективного погружения в язык будущей специальности [1]. За основу данной работы взяты труды выдающихся лингвистов М. В. Панова, А. А. Леонтьева, считавших, что «развивать интерес к изучению родного языка следует средствами самого языка. Русский язык дает для этого огромные возможности: он богат, системен, эстетичен, ярк и выразителен» [3]. Обращение к языку предмета предполагает усвоение и освоение большого количества научной информации, с которым связана напрямую понятийно-терминологическая культура.

Под этим термином понимается:

- 1) знание и освоение научных понятий, выражаемых и формулируемых терминами;
- 2) осознание полисемантизма, омонимии терминологических единиц;
- 3) освоение терминосистемы соответствующей области знания.

Опираясь на вышеприведенное определение, можно выделить несколько направлений формирования понятийно-терминологической культуры студентов-нефилологов.

Первое: работа над первичным и вторичным значением отдельных терминов, взятыми вне контекста. Важен вопрос о том, какое место занимает терминологическое значение в семантической структуре, является ли оно первичным или вторичным. Например, название животных: *волк как вид хищных млекопитающих из семейства псовых; лисица — общее*

название нескольких видов млекопитающих семейства псовых выступает в своем первичном значении. А вот названия некоторых видов рыб, грибов представляют собой вторичное значение терминов, таких как: *волк, лисички* и др.

Для отработки умений отличать в терминах первичные и вторичные значения, используются следующие задания:

1. Распределите в две группы по первичному и вторичному значению названия животных: тигр, лиса, заяц, белка бык, еж, рыба-еж, морской конек, жук-тигр, жук-бык.

2. Распределите в две группы по первичному и вторичному значению названия грибов: лисички, белый гриб, лисички, вешенка, рыжик, опята, моховик, сыроежка, трутовик, трюфель, боровик, грузди, масленок, подосиновик, подберезовик, польский гриб, рядовка, шампиньоны, чайный гриб.

Не менее интересная работа связана с определением прямого значения, которое термин получил из метафорических и метонимических вторичных значений.

Например, названия рыб: *игла, пила, колючка* и т. д. Данные названия рыб образовались на основе метафоры (сходство объектов). По такому принципу образуются названия сортов растений. Например, огурцы: *апрельские, лилипут, парад, электрон*. Или сорта клубники: *заря, зефир, талисман*.

Новые терминологические значения образуются у слов в результате переноса того или другого признака по сходству: кувшинка (по форме напоминает кувшин), колокольчик (по форме напоминает колокольчик). Новые терминологические значения создаются на основе уменьшительных суффиксов. Например, сорт клубники назван *журавлик*. Грибы *лисички* и т. д.

Работа над первичным и вторичным значением термина способствует пониманию студентами его семантических признаков.

При изучении содержательной структуры термина особую важность имеет вопрос о том, почему так выражено понятие.

Второе направление работы связано с выявлением языковой мотивированности. Так из трех названий растений *львиный зев, лисохвост, медвежье ухо* все являются мотивированными по внешнему сходству.

В ономаσιологических и топономастических работах, анализирующих закономерности названия в различных группах лексики, постепенно складывается понятие типа мотивировочных признаков.

В каждой тематической группе названий отражаются «повторяющиеся, устойчивые, типичные этимологические признаки для членов данной группы» [2]. Так, при номинации химических элементов таблицы Д. И. Менделеева выделяются типы мотивировочных признаков, отражающих: название страны (америций, германий), цвета (индий, золото, цинк, сера), запах (бром).

При номинации растений в основу положен мотивировочный признак — вкус, запах растения: кислица, солодка, душица, медуница и т. д. Могут быть и другие мотивировочные признаки.

При номинации грибов встречаются следующие мотивировочные признаки: *моховик* (по месту произрастания), *волнушка* (по внешнему виду), *дрожалка* (по особенности строения) и др. Взаимосвязь терминологических подсистем находит практический выход в способности переносить принципы функционирования одного научного термина для нужд другой науки, умении адекватно понимать как значение отдельного термина и терминологического сочетания, так и целостного текста, а также в развитии у студентов-нефилологов способности проводить аналогии.

Поскольку многие термины при переводе изменяют мотивировочный признак, студентам предлагаются задания на сравнения. Так, студентки из Китая и Вьетнама перевели названия цветов с русского языка на китайский и вьетнамский, затем сравнили мотивировочный признак. При переводе он изменился (примеры рассмотрены в таблице).

Название растения	Мотивировочный признак русского термина	Перевод на китайский, вьетнамский языки	Мотивировочный признак переведенного слова
Василек	От др.-гр. Βασίλειος — персидский царь, князь, правитель. Родина произрастания	矢车菊	Форма похожа на вертушку, эту вертушку зовут 矢车
		Thanh cúc	Цветковое растение

Название растения	Мотивировочный признак русского термина	Перевод на китайский, вьетнамский языки	Мотивировочный признак переведенного слова
Гвоздика	От «гвоздь». Внешний вид	石竹	Условия роста
		Dinh hu'o'ng	Формы растения: формы цветочных почек, которые очень похожи на маленькие гвозди

Студенты из Татарстана перевели названия растений с русского языка на татарский, затем сравнили мотивировочный признак. При переводе он также изменился.

№	Название растения	Мотивировочный признак	Татарское слово	Мотивировочный признак
1	Земляника	Ягоды лежат на земле	Каен жилаге-земляная ягода	Место произрастания
2	Клубника	Клубневидная форма ягод	Жир жилаге-земляная ягода	Место произрастания
3	Малина	Из малых зернышек	Кура жилаге-малиновая ягода	Цвет плодов
4	Ландыш	Восходит к <i>ладнь</i> — «ладан», назван за душистый запах	Энж чачак-жемчужный цветок	Цвет цветов

Такая работа способствует расширению кругозора обучающихся и обогащает их речь. В процессе рассмотрения структуры термина важно обращать внимание студентов на содержанную сторону: семантику и мотивированность [2]. Знания данной лингвистической информации способствуют лучшему запоминанию терминов.

Третье направление связано с источниками появления терминов. Зная источники терминов, можно понять, почему именно так, а не иначе, обозначено то или иное понятие, почему данное слово выбрано в качестве термина.

В сферу терминов попадают слова из неспециальной лексики — литературного языка. Например, сорт огурцов

назван *миг* (короткий промежуток времени), сорт клубники *золушка*. Из диалектов и общего просторечия могут также появляться термины, например, сорт огурцов *зозуля* (укр. зозуля — «кукушка»).

Взаимосвязь терминологических подсистем находит практический выход в способности переносить принципы функционирования одного научного термина для нужд другой науки, умения адекватно понимать как значение отдельного термина и терминологического сочетания, так и целостного текста, а также в развитии у студентов-нефилологов способности проводить аналогии.

Следует также обращать внимание студентов на названия новых химических элементов таблицы Д. И. Менделеева, в основу их наименования положены имена известных всему миру ученых: Эйнштейна, Ферми, самого создателя таблицы — Менделеева, Жолио Кюри, Резерфорда, Курчатова и Нильса Бора. Таблица Менделеева может рассказать не только о химических элементах, их свойствах, их месте в периодической системе, но и о странах, городах, людях, которые в ней «скрыты».

Например, названия химических элементов *америций*, *германий*, *европий*, *калифорний*, *скандий*, *франций* соотносятся с топонимами Америка, Германия, Европа, Калифорния, Скандинавия, Франция.

Четвертое направление связано с разбором лексического значения греко-латинских морфем.

Например, *молекула*.

Молекула	Происходит от латинского <i>moles</i> — тяжесть, глыба, громада, массивная структура — с уменьшительным суффиксом <i>-cul(a)</i> .	Маленькое тело
Пелликула	Оболочка одноклеточных организмов	Маленькая шкурка
Кутикула		Тонкая наружная пленка у растений
Туберкула		Маленький узелок в тканях, отсюда — туберкулез)
Корпускула	Раньше так называли молекулы	Маленькое тело

Акцентирование внимания студентов на лингво-теоретических категориях в конечном итоге способствует не только формированию понятийно-терминологической культуры, но и общей культуры, что играет значительную роль в успешной социализации обучающихся.

Подводя итог, следует отметить, что формирование понятийно-терминологической культуры студента-нефилолога повышает общий уровень речевой культуры и способствует решению задач эффективной коммуникации.

Список литературы

1. *Дутко Н. П.* Обучение языку предмета в рамках курса «Речевые практики» // Актуальные вопросы методики преподавания русского языка и русского языка как иностранного. — М.: Спутник, 2016. — С. 661—666.
2. *Лейчик В. М.* Терминоведение: Предмет, методы, структура. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2014. — 264 с.
3. *Русова Н. Ю.* Логическая и терминологическая культура школьной филологии (к проблеме дидактического материала). — СПб; Пушкин, 1998. — 134 с.

ЕРОХИНА
Елена Ленвладовна

доктор педагогических наук,
профессор кафедры риторики
и культуры речи,
Московский педагогический
государственный университет
Москва

✉ e-mail: lenusha@rambler.ru

ERONINA
Elena Lenvladovna

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Department of the
rhetoric and culture of speech,
Moscow State Pedagogical
University
Moscow

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ

NEW APPROACHES TO THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FIRST-YEAR STUDENTS

Аннотация. В статье рассмотрен инновационный подход к развитию коммуникативно-речевых умений студентов первого курса, основанный на интегративной модели речи. Раскрывается основное содержание курса «Речевые практики», реализующего данную модель. Перечислены условия эффективного внедрения данного курса в образовательный процесс вуза.

Abstract. The article describes an innovative approach to the development of communicative and speech skills of first-year students, based on an integrative model of speech. The main content of the course 'Speech practices', implementing this model, is revealed. The conditions for the effective implementation of this course in the educational process of the University are named.

Ключевые слова: речевые практики; коммуникативное пространство; коммуникативная компетенция.

Keywords: speech practices; communicative space; communicative competence.

Анализ коммуникативно-речевой подготовки студентов, поступающих на программы бакалавриата МПГУ, свидетельствует о несформированности у них умений эффективно взаи-

действовать в академическом коммуникативном пространстве. Налицо серьезный разрыв между школьным и вузовским дискурсом. Первокурсники не владеют приемами конспектирования, не умеют писать рефераты, выступать с самостоятельно подготовленными докладами, участвовать в дискуссиях и т. д.

Анализ причин сложившейся ситуации не является целью данной статьи [1]. Мы сосредоточимся на способах устранения указанного коммуникативного разрыва.

Безусловно, один из возможных путей — обновление содержания дисциплины «Русский язык и культура речи», традиционно преподаваемой на первых курсах организаций высшего образования, усиление ее практической направленности. Однако попытка такого изменения, по нашим наблюдениям, не приводит к ожидаемому результату.

Речь должна идти, полагаем, о радикальном пересмотре принципов развития коммуникативной компетенции первокурсников.

Так в МПГУ в течение трех лет реализуется учебная дисциплина «Речевые практики», входящая в базовую часть учебного плана. Содержание дисциплины многоаспектно, включает четыре тематических блока: «Стратегии чтения», «Приемы создания текстов различных жанров в ситуации учебно-научного общения», «Основы языка учебного предмета», «Орфографический и пунктуационный тренинг».

Одним из методологических оснований разработки данного курса явилась интегративная модель речи (термин И. М. Румянцевой) [2]. Речь рассматривается в совокупности разнонаправленных явлений: как знаковая система, как средство общения, как психофизиологический процесс, как деятельность, как особое свойство личности. В лингводидактике доказана продуктивность данной модели как основы обучения иностранной речи, однако на примере инновационного курса «Речевые практики», реализующего задачу адаптации первокурсников к особенностям академического дискурса, нами доказана эффективность интегративного подхода к развитию речи носителей языка.

Раскроем основное содержание блоков дисциплины «Речевые практики».

Блок «Стратегии чтения». Чтение в информационном обществе, читательская культура, ее составляющие; стратегии

читательской деятельности; разновидности источников информации в современном обществе (аудиовизуальные, электронные, гипертекстовые, мультимедийные); способы работы с различными источниками информации; фазы работы с текстом; стратегии чтения и понимания учебного и научного текстов; способы изложения сведений в учебных текстах; соотношение текстовой и нетекстовой информации (графической, табличной, знаковой) в научных документах; логическая и композиционная структура текста научного документа; стратегии предтекстовой и текстовой деятельности при работе с учебными и научными текстами; стратегия послетекстовой деятельности при работе с учебными и научными текстами; основные способы интеллектуальной работы с текстом.

Блок «Приемы создания текстов различных жанров в ситуации учебно-научного общения». Самопрезентация: речевые ситуации, в которых востребована самопрезентация, избегание самовосхваления в самопрезентации; реферат: ситуации учебной деятельности, в которых необходимо умение реферировать; разновидности рефератов; сообщение: доклад, ситуации учебной деятельности, в которых необходимо умение выступать с сообщением или докладом, способы установление и поддержания контакта с аудиторией во время доклада; диалог, интервью: слушание, условия эффективного слушания, выбор собеседника для интервью, речевое поведение интервьюера, типичные ошибки начинающего интервьюера; рецензия, отзыв: чем различаются рецензия и отзыв, способы выражения аргументации авторской оценки в рецензии, обязательные композиционные части рецензий, виды современных рецензий; публичное выступление: способы и приемы поддержания контакта со слушателями во время выступления, виды публичных выступлений, основные способы воздействия на аудиторию, приемы разработки речи.

Блок «Основы языка учебного предмета». Язык предмета: выявление (распознавание) общенаучной и профессионально ориентированной лексики в учебных научных текстах, анализ общенаучной и профессионально ориентированной лексики в учебных научных текстах, приемы мнемотехники для эффективного запоминания терминологического аппарата предметно-профессиональной области (терминов и их

определений); специфика понимания текстов предметной области: формирование умений и навыков, обеспечивающих адекватное понимание текстов учебников и учебных пособий по общеобразовательным и специальным предметам, интерпретация текста с точки зрения его коммуникативной целеустановки.

Орфографический и пунктуационный тренинг. Трудные случаи орфографии; трудные случаи пунктуации.

Многоаспектность содержания данного курса предполагает создание специальных условий для его реализации. Не побоимся преувеличений и назовем эти условия коммуникативно-развивающей средой. Требуется радикальный пересмотр коммуникативного пространства кафедр, их открытость, децентрация с собственных узкопрофессиональных проблем, создание специальной лаборатории речевых практик, которая аккумулирует деятельность всех преподавателей, реализующих данную дисциплину, гармоничное сочетание аудиторных, внеаудиторных и дистанционных форм взаимодействия студентов и преподавателей и др.

Таким образом, формирование коммуникативной компетенции современных студентов должно осуществляться в ходе освоения ими специального практикоориентированного курса, примером которого является курс «Речевые практики».

Список литературы

1. *Ерохина Е. Л.* Педагогический и академический дискурс: проблема преемственности // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. — 2016. — № 21. — С. 104—106.
2. *Румянцева И. М.* Психология речи и лингвопедагогическая психология. — М.: ПЕР СЭ; Логос. — 2004. — 320 с.

КАШКАРЕВА
Елена Алексеевна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русского языка
и методики преподавания русского
языка,
Мордовский государственный
педагогический институт
им. М. Е. Евсевьева
Саранск

✉ e-mail: kashea@mail.ru

KASHKAREVA
Elena Alekseevna

Candidate of Pedagogical
Sciences, Associate Professor,
Department of the Russian
language and methods of teaching
Russian language,
Mordovian State Pedagogical
Institute named after M. E. Evsevjev
Saransk

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ- НЕФИЛОЛОГОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

INTERPRETATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS AS A METHOD OF STUDYING RUSSIAN LANGUAGE OF NON- PHILOLOGICAL STUDENTS IN THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Аннотация. В статье описывается опыт применения интерпретации профессионально ориентированных текстов как метода обучения русскому языку студентов-нефилологов в педагогическом вузе.

Abstract. The article describes the experience of applying the interpretation of professionally oriented texts as a method of teaching the Russian language to non-philological students in a pedagogical university.

Ключевые слова: метод обучения русскому языку; интерпретация; профессионально ориентированные тексты.

Keywords: method of teaching the Russian language; interpretation; professionally oriented texts.

Опыт преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» на факультете физической культуры Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева позволяет говорить о специфике обучения русскому

языку данной категории студентов: внутреннюю убежденность таких студентов (зачастую им навязываемую) в том, что приоритетными в их обучении являются профессионально направленные курсы, убежденность, основанную на очевидной невербальной особенности педагогической деятельности учителя физической культуры, преподавателю по русскому языку и культуре речи не то, чтобы сломить, но даже «пошатнуть» очень сложно... Но возможно! К занятиям по «Русскому языку и культуре речи» на этом факультете приходится готовиться с особенной тщательностью, с пониманием того, что воспитательная задача на них должна преобладать. Парадоксально, но это именно так! Вся современная действительность нацелена на осознание возрастания роли русского языка, его метапредметной функции. Сегодня многие, к счастью, понимают, как важно владеть знаниями об особенностях языка и речи, чтобы перевести их в умения эффективной речевой и текстовой деятельности. Мы же обучаем студентов физического воспитания основным понятиям курса (язык и речь, современный русский литературный язык и нелитературные варианты языка, коммуникативные качества речи, жанры речи учителя физической культуры и многое другое), прежде всего, ради формирования у них навыков осмысленного построения речевого поведения и ради укрепления (а у некоторых и ради создания) чувства ответственности за свое речевое поведение. В конце наших занятий приходим к выводу, что мы в своих целях приблизились к их реализации. Как нам это удалось на таком специфичном факультете? С помощью наименее эффективнейшего метода обучения русскому языку — интерпретации текста, применяемой в процессе осмысления «чужих» текстов (профессионально ориентированных) и создания собственных. Специфика использования интерпретации профессионально ориентированных текстов при обучении русскому языку в ходе построения профессиональной педагогической текстовой деятельности частично описана в работе Н. А. Беловой и Е. А. Кашкаревой [1].

Как известно, закономерной особенностью сегодняшнего состояния гуманитарной науки и культуры является смена этапа накопления «мозаичной» информации во всем ее эклектичном многообразии эпохой «всеобщей герменевти-

ки». Тенденции распространения и развития культуры понимания, осмысления практик освоения «чужих» представлений о мире (объективированных в текстах), преобразующих социум и раскрывающих внутренние ресурсы человека, отражаются и в сфере современного образования. Совершенно справедливо в этом смысле утверждение великого интерпретатора М. М. Бахтина о том, что где нет текста, там и нет объекта для исследования мышления. Ни один из имеющихся в современном образовательном пространстве методов по обучению русскому языку не может не замыкаться на текстах.

С целью поиска профессионально ориентированных текстов обращаемся к специальным журналам: «Физическая культура в школе», «Мир спорта» и другим, анализ которых приводит к сомнению, что слово — это инструмент профессиональной деятельности исключительно филолога. Так в результате внутренней интерпретации текстов, содержащихся в подобных специальных журналах, в результате их осмысления формулируется цель занятий — довести студентов — будущих учителей физической культуры до осознания специфики (а может быть и уникальности) осваиваемой ими профессии. Прокомментируем данную методическую установку первого этапа занятий по русскому языку и культуре речи.

Еще до непосредственной интерпретации текста, для его верного понимания предлагаем студентам серию вопросов, реализующих *прием создания проблемной ситуации*, который включает *механизм антиципации* и позволяет осуществить *предпонимание текста*:

— Каково отношение в современной школе к урокам физической культуры?

— Как повысить статус предмета?

— В чем исключительное преимущество уроков физической культуры?

— Как и для чего должен использовать свои знания учитель физической культуры?

После такой беседы выясняется, что студенты-первокурсники выбор профессии связывают лишь с так называемым личным фактором, что они сосредоточены в большей степени на себе (*хочу развить свои физические данные, мечтаю стать тренером* и т. п.), а потому предлагаем обучаемым следующий профессионально ориентированный текст.

Урок физкультуры очень отличается от других школьных предметов. Ребенку, конечно, сложно осознать, что незнание какой-либо орфограммы, таблицы Менделеева или закона Бойля—Мариотта еще не определяет жизненные критерии человека. Большую часть из изученного в школе ребятам придется забыть, поскольку профессия, которую они выберут, вряд ли потребует знаний по всей школьной программе. А вот правильное и полноценное физическое развитие каждого из учеников, умение правильно реагировать на нагрузки и восстанавливаться за счет собственных ресурсов, умение снимать стрессы за счет внутренних резервов, да и просто самоутверждение, которое появляется при изучении предмета «Физическая культура», наверняка все это будет иметь значение в течение жизни. Те умения и навыки, которые закладываются в сознание детей на уроках физкультуры, не только улучшают их физическую форму, но и дают возможность проверить свои силы, развить чувство собственного достоинства, что в дальнейшем конечно скажется на качестве жизни и отразится на воспитании будущего поколения. Поэтому единственный и лучший вариант сохранения здоровой и жизнеспособной нации — это развитие физической культуры именно за счет общеобразовательных учреждений... (текст создан по материалам журнала «Физическая культура в школе»).

На следующем этапе занятия с помощью вопросов, приводящих в действие механизм компрессии, организуется беседа по данному тексту:

- Какую проблему выдвигает автор текста?
- Какова его позиция по обсуждаемой проблеме?
- Согласны ли вы с позицией автора? Обоснуйте свои мысли, приводя аргументы из текста и из собственного опыта.

Требуем пристального внимания к каждому слову, просим приводить в качестве обоснования авторские фразы. Получаемые ответы студентов иллюстрируют развитие их компрессионной возмужности по осмыслению текста, сжатия его до ответа на конкретный вопрос и в конечном итоге позволяют судить о степени понимания текста: *Автор говорит о важности урока физкультуры в школе, он убежден в исключительности этого урока. С его аргументами не поспоришь: знания понадобятся в жизни не по всем урокам, а вот здоровое состояние организма — это то, что нужно человеку любой профессии: спасателю, врачу, бизнесмену, строителю; Приятно,*

что говорят о нужности нашей профессии, так высоко ее ценят: «Поэтому, единственный и лучший вариант сохранения здоровой и жизнеспособной нации — это развитие физической культуры именно за счет общеобразовательных учреждений...»; Я согласен с автором на сто процентов, я даже теперь по-другому смотрю на задачу учителя физкультуры... и др.

На этапе работы по интерпретации профессионально ориентированных текстов предлагается задание по созданию на основе «чужих» текстов собственного о специфике выбранной профессии. На данном этапе работы становится реальным все мысли, рожденные в беседах до чтения текста и после, но может быть не всеми произнесенные, выстроить в определенной последовательности и дать им законченное словесное оформление.

Обсуждение вопросов: «Какие профессиональные требования предъявляются к учителю физической культуры? Какое место среди них занимает качество его речи?» — открывает следующий этап занятий по формированию коммуникативных умений профессионального характера — работаем над требованиями к речи учителя физической культуры, формируем знания и умения строить свою речь в соответствии с коммуникативными качествами, с общепринятыми достоинствами речи. Очевидно, что на каждом уроке и внеклассном занятии учителю физической культуры приходится подавать команды (именно речевой приказ, команда — самый распространенный жанр речи учителя), сообщать теоретические сведения, объяснять технику упражнений, анализировать и оценивать качество их выполнения, подводить итоги и т. п. Во всех этих учебно-речевых ситуациях используется именно живое слово, сила воздействия которого на детей неотразима. Эффективное обучение двигательным действиям и развитие физических качеств детей во многом зависит от культуры речи учителя, от достоинств звучащей речи — к таким выводам приходим со студентами. Поэтому именно работе над выразительностью речи будущего учителя физической культуры, над такими компонентами выразительности устной речи, как темп, тон, динамика звучания голоса, ударение, паузы, интонация, дикция, уделяем особое внимание.

Еще одним возможным этапом работы по формированию коммуникативных умений будущего учителя физиче-

ской культуры и ОБЖ может стать информирование о жанрах педагогической речи, их разновидностях, о жанровом анализе текстов. Оставляя методический принцип — опора на профессионально ориентированные тексты, их истолкование, предлагаем будущим учителям преобразовать исходные тексты и трансформировать их в педагогически значимые. Так, например, интерпретация статьи из журнала «Физическая культура в школе» (раздел «По курсу ОБЖ») «Предотвращение нападения в домашних условиях. Предотвращение нападения на улице» дает возможность студентам свои истолкования реализовать в тексты совершенно конкретного жанра: в тексты-инструкции, содержащие перечень правил поведения — защиты учащихся в различных ситуациях нападения на улице, дома, в общественном транспорте. Работа над языковыми средствами текста данного жанра (особая лексика: *предупреждение, опасность, внимательность*, особые морфологические категории: глаголы в повелительном наклонении: *укрепите, обзаведитесь, оборудуйте, включите, спланируйте маршрут, избегайте короткой дороги через двор, не слушайте плеер, остерегайтесь*; особые синтаксические конструкции: сложносочиненные предложения с придаточными условия: если ..., то) помогает и создать планируемое, интерпретируемое (а значит, и реализовать уже сформированные коммуникативные умения по «текстосозданию»), и еще раз убедиться в уникальности выбранной профессии, ее особой значимости для общества.

Таким образом, одним из эффективных методов обучения русскому языку студентов-нефилологов в педагогическом вузе считаем интерпретацию профессионально ориентированных текстов, осознанно применяя которую, преподаватель имеет возможность включить у обучаемых основные механизмы речи и привести таким образом как к пониманию интерпретируемого текста, так и к усвоению специфики функционирования в тексте языковых средств современного русского литературного языка.

Список литературы

Белова Н. А., Кашкарева Е. А. Опыт внедрения методической мастерской при обучении бакалавров профессиональной текстовой деятельности в изменяющейся образовательной среде // Сибирский педагогический журнал. — 2011. — № 8. — С. 111—122.

КРИВОШАПОВА
Наталья Викторовна

кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка
и межкультурной коммуникации,
заместитель декана по научной
работе филологического факультета
Приднестровского государственного
университета им. Т. Г. Шевченко

✉ e-mail: krivoshapova2012@gmail.com

KRIVOSHAPOVA
Natalya Viktorovna

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor, Department
of the Russian language and
Intercultural communication,
Deputy Dean for research, Faculty
of philology, Pridnestrovian State
University named after
T.G.Shevchenko

РОЛЬ ЧТЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

ROLE OF READING IN EDUCATION OF RUSSIAN LANGUAGE OF NON-PHILOLOGICAL STUDENTS

Аннотация. В статье приводятся обоснования необходимости оптимизации работы по чтению на русском языке на неязыковом факультете. Представлены некоторые обучающие техники, основанные на чтении и ведущие к развитию речевых навыков студентов.

Abstract. The article brings the reasons of the necessity of improving reading activities in Russian language in a non-linguistic higher educational establishment. It describes some teaching techniques based on reading activities and aiming the development of speaking skills of students.

Ключевые слова: чтение на русском языке; воспроизведение информации; дискуссионный вопрос; анкетирование; тексты из интернет-источников; этапы учебной деятельности.

Keywords: reading in Russian language; reproduction of information; controversial issue; interview; texts from Internet sources; stages of learning activities.

Современные требования, предъявляемые к получению высшего образования Федеральным государственным образовательным стандартом, четко обозначают задачи овладения родным языком в вузе. Родным для многих студентов уни-

верситета является русский, болгарский, гагаузский, украинский, молдавский. Русский язык продолжает оставаться языком межнационального общения.

Рассмотрим роль чтения в обучении русскому языку студентов-нефилологов, для которых русский язык неродной.

Обучение чтению и внедрение разных видов чтения в учебный процесс связаны в первую очередь с овладением русским языком как инструментом коммуникации для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Важным является овладение такой профессиональной компетенцией как участие в исследовательском процессе, способность готовить научные тексты для публикации в научных изданиях и выступления на научных мероприятиях. Достижение хорошего уровня владения данной компетенцией во многом связано с чтением как видом постижения языковых средств неродного языка. Чтение представляется одним из наиболее важных источников не только изучения русского языка в вузе, но и получения информации, связанной со сферой профессиональных интересов, а также научно-исследовательскими интересами студентов бакалавриата и магистратуры.

На современном этапе прослеживается склонность методической науки к более интегрированному подходу к обучению русскому языку, для которого характерно объединение, формирование навыков говорения, чтения и письма с целью актуализации задач устного общения. Путем оптимизации работы по чтению осуществляется более интенсивное овладение навыками говорения. [2]

Приведенные далее виды учебной деятельности создают для студентов дополнительные возможности улучшить навыки в области чтения и говорения. Зачастую студентам необходимо помочь почувствовать разницу между тем, что они сказали, и тем, что они имели в виду, таким образом, стимулируя их сконцентрировать внимание на оформлении высказывания, а не только на смысле сказанного. Заметим, многие студенты продолжают думать и мысленно выстраивать свои высказывания именно на родном языке. Целесообразно фиксировать внимание обучающихся на смысле высказывания и его форме.

Чтение для последующего воспроизведения.

Такой вид обучающей техники позволит студентам воспроизвести или сыграть историю, имеющую конкретный сюжет или развитие действия, прочитанную в учебнике или другом источнике. Основной задачей является представление сюжета посредством диалогов («Я — программист», «Математика — королева наук»). Принимая во внимание уровень владения русским языком (многие студенты оканчивали школу на украинском, болгарском, молдавском, румынском, гагаузском), можно предложить студентам додумать и внести дополнительные детали или изменения в действие.

Условно такой вид работы делится на этапы.

Первый этап связан с организацией ролей в группе и назначении ответственного, иногда групп может быть две и более. Далее студенты читают текст, фокусируясь на сюжете, который впоследствии будет ими воспроизведен. На этом этапе студенты не делают записей.

Следующий этап связан с обсуждением ролей, реплик, фраз, необходимостью по памяти воспроизвести прочитанную информацию. После студенты вновь работают с текстом, уточняя структуру фраз, делая записи, которыми при необходимости будут пользоваться.

Финальный этап связан с непосредственным представлением истории, исполнением ролей, итоговым обсуждением проделанной работы. В случае, если групп две и более, определяется победитель.

Чтение для последующего обсуждения.

Такой вид обучающей деятельности предполагает участие студентов в обсуждении статьи из учебника или другого источника. Текст должен быть посвящен дискуссионному вопросу и касаться сферы интересов конкретной группы обучающихся («Интернет — лучший инструмент для получения знаний», «Люди скоро населят другие планеты», «Астрономия или астрология?», «Робот или человек?», «Экономика должна быть экономной»).

В начале работы студенты читают текст, концентрируясь на спорной, допускающей различные точки зрения, теме. Студенты делятся на пары для защиты противоположных мнений, приводя идеи из текста в поддержку своих аргументов. Далее студенты вновь читают текст, выписывают полезные выражения и ключевые слова.

Завершающим этапом является групповое обсуждение темы. Участники дискуссии приводят доводы, используя текстовый материал, личный опыт, дополнительную информацию. Подобный вид работы помогает углубить понимание вопроса, представленного в тексте, а также рассмотреть тему с разных сторон.

Чтение с последующим анкетированием.

Подобный вид работы является более гибким, чем описанные выше и организуется на основе текстов различных жанров. Предпочтение отдается статьям текстам, которые носят профессиональный или научный характер («Экономическая безопасность страны: способы реализации», «Семейный бюджет», «Математическое моделирование в интернете»).

На начальном этапе студентам необходимо прочесть текст и запомнить максимальное количество информации без осуществления записей. Далее студенты делятся на пары, в которых один партнер задает другому вопросы по содержанию текста, при ответе второй студент пользуется текстом.

Далее студентам предлагается вновь прочесть текст и составить определенное количество вопросов по содержанию, касающихся деталей, не охваченных при первом этапе составления вопросов. На этот раз они могут делать записи на основе текста. Высшую оценку получает пара, наиболее полно представившая материал в вопросно-ответной форме.

Особое место в обучении русскому языку как неродному языку в неязыковом вузе (или факультетах) занимает работа над текстами из различных интернет-источников.

При планировании подобной учебной деятельности необходимо нацелить и сориентировать студентов на осуществление основных видов чтения, представленных в классификации известного ученого-лингвиста С. К. Фоломкиной, с мнением которой совпадает мнение многих современных методистов, относящих к основным видам чтения *просмотровое, поисковое, ознакомительное и изучающее* [3, с. 29].

Предлагая студентам выбрать текст для дальнейшего изучения и анализа, целесообразно ограничить их выбор определенными параметрами, например темой и критериями публикации. При работе с интернет-сайтами студент осуществляет просмотровое чтение для формирования самого

общего представления о главной теме, затронутой в той или иной статье. В дальнейшем, определив круг текстов, отвечающих заданным параметрам, необходимо перейти к этапу ознакомительного чтения, когда интересны не только тема и основные факты, приведенные в статье, но моменты, связанные с уровнем сложности материала, актуальностью, полезностью и оригинальностью идей текста. Выбрав из представленного многообразия один текст, возникает необходимость поискового чтения, для определения и конкретизации содержания статьи согласно пунктам дальнейшего анализа, где речь идет о датах, цифрах, конкретных фактах. Контроль и оценивание работы со статьей предполагает максимальное овладение студентом информацией, изложенной в тексте, чему способствует изучающее чтение, в результате которого обучающийся будет готов дать разъяснения, касающиеся любого вопроса, связанного с содержанием выбранной им статьи, например дать объяснение термину или явлению, упомянутому в тексте.

Такой взвешенный метапредметный подход К. С. Фоломкиной к чтению как основе трихотомии «язык — профессия — личность» позволяет преподавателю дать студентам нефилологического профиля (в нашем случае экономистам и программистам) достаточно прочные знания о языке, культуре речи и актуализировать знания студентов о литературном творчестве, истории, обществознании, полученные в рамках школьной программы. Работа со специальными текстами лишь подчеркивает метапредметный характер русского языка в вузовском обучении, формирует на их базе необходимые для программиста или экономиста умения, учит применять эти знания и умения в спроектированных и реальных профессиональных ситуациях.

По мнению профессора А. В. Кореновой, важным условием реализации метапредметной функции русского языка в вузе является формирование профессионально-коммуникативной компетенции студентов в соответствии с принципом текстоориентированного обучения, принципом обучения с опорой на речевую ситуацию, принципом жанрового подхода к обучению речевой деятельности и принципом личностно-ориентированного обучения. [1]

Эти принципы позволяют подготовить не узкого специалиста, а разносторонне развитую и высокообразованную личность, обладающую культурой принятия решений в проблемных вопросах своей профессиональной деятельности на основе всестороннего анализа ситуации в сочетании с глубокими конкретными знаниями.

С целью усиления прагматического аспекта русского языка для студентов-нефилологов на первый план выдвигается метапредметная функция русского языка, которая заключается в осознании студентами родного языка как основы интеллектуального, духовного, социального и, наконец, профессионального развития личности.

Реализация метапредметной функции русского языка в вузе не только обеспечивает целостность общекультурного, личностного и познавательного развития обучаемых, но и способствует преемственности школьного и вузовского обучения, позволяя осуществить преподавание курса в русле ориентации современной школьной методики на метапредметный подход.

Студенты-математики, программисты, экономисты хорошо владеют современными компьютерными технологиями и являются активными пользователями сети Интернет, это расширяет их возможности, но вместе с тем усложняет задачи, связанные с поиском, отбором и использованием информации, поэтому чтение, в том числе на русском (неродном) языке, является актуальным инструментом при выполнении этих задач.

Список литературы

1. *Коренева А. В.* Теоретические основы профессионально ориентированного обучения речевой деятельности студентов-филологов: монография. — Мурманск: Изд-во МГТУ, 2009. — 418 с.
2. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Мирюлова. — Обнинск: Титул, 2010. — 464 с.
3. *Фоломкина С. К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. — М., 2005. — 207 с.

ЛИПАТОВА
Вера Юльевна

доктор педагогических наук,
доцент, профессор кафедры
риторики и культуры речи,
Московский педагогический
государственный университет
Москва

✉ e-mail: juljevna@yandex.ru

LIPATOVA
Vera Yulievna

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Department of rhetoric
and culture of speech,
Moscow State Pedagogical
University
Moscow

**АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ
АСПЕКТЫ РАССМОТРЕНИЯ ТРИАДЫ ПОНЯТИЙ
«СФЕРЫ — СТИЛИ — РЕГИСТРЫ ОБЩЕНИЯ»**

**AXIOLOGICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS
CONSIDERATION OF THE TRIAD OF CONCEPTS «SPHERE —
STYLES — REGISTERS OF COMMUNICATION»**

Аннотация. Статья посвящена анализу стилистико-риторических понятий (сферы общения, функциональные стили, регистры общения) в различных аспектах, а также рассмотрению методов изучения данных понятий в вузе. Представлены фрагменты студенческих эссе, посвященных изучаемой теме.

Abstract. The article is devoted to analysis of stylistical and rhetorical concepts (areas of communication, functional styles, registers of communication) in various aspects as well as the methods of teaching these concepts in high school. Presents excerpts of student essays on the subject.

Ключевые слова: сферы общения; функциональные стили; регистры общения; аксиологический аспект; методический аспект.

Keywords: areas of communication; functional styles; registers of communication; the axiological aspect; the methodological aspect.

Разграничение всего массива русского национального языка на пять функциональных стилей (научный, официально-де-

ловой, публицистический, стиль художественной литературы, разговорный) остается актуальным для лингвистических исследований, востребованным для ежедневной речевой практики. Студенты-дизайнеры, у которых мы ведем курс «Речевые практики», знают о данном стилистическом разграничении, могут привести классификацию функциональных стилей, даже дать краткое описание каждого стиля. В ежедневной речевой практике бакалавров в стенах университета это лингвистически выверенное разграничение стилей не находит, к сожалению, своего применения. Студенты постоянно смешивают регистры, стили и даже сферы общения, не различают нормы устной и письменной речи, распространяют законы неофициального общения на все коммуникативные ситуации, зачастую не соблюдают этические и коммуникативные нормы общения, постоянно используют (с соответствующей фамильярной интонацией) десемантизированные речевые фрагменты, провинциализмы, жаргонизмы, варваризмы, вульгаризмы, в том числе, к сожалению, нецензурную лексику. В целом, можно констатировать, что в своей ежедневной речевой практике студенты-дизайнеры, минимально используя неограниченные возможности родного языка, тем самым демонстрируют приближение к обыденному языковому сознанию.

Обыденное (стандартное, усредненное) языковое сознание, по мнению ряда исследователей, — это языковое сознание рядового человека, являющегося обычным пользователем языка и не имеющего филологического образования, но, тем не менее, претендующего на правильность своих устойчивых (но не всегда верных) представлений и суждений о языке и речевом употреблении [4, с. 320]. В отличие от обыденного языкового сознания, филологическое языковое сознание — это языковое сознание филолога (по образованию или от рождения), не только грамотно, умело и выразительно использующего язык, но и рефлексирующего, размышляющего над языком, речью, речевой деятельностью [2, с. 35], воспринимающего слово не только как структурную единицу языка, но и как инструмент общения, воздействия и взаимодействия, как механизм речи, требующий особого внимания к себе.

Учет всего вышесказанного подтолкнул нас к поиску методов формирования из обыденного языкового сознания со-

знания филологического (или приближающегося к филологическому). Один из путей решения данной задачи подсказали экспериментальные исследования, направленные на описание языкового сознания носителей языка. Данные исследования показывают, что детальной стилистической классификации лексики, построенной лингвистами на основе описания стилистического значения различных типов слов, обыденное сознание носителей языка противопоставляет гораздо более простую картину: «На самом деле оно различает лексику литературную, культурную, которая уместна в официальных ситуациях и может быть использована как в устной, так и в письменной речи; лексику разговорную, допустимую в устной речи между своими, и лексику грубую, то есть нежелательную в общении, оскорбляющую собеседника» [4, с. 320]. Испытуемые «почти не затрудняются при распределении предъявляемого им списка разностилевых слов по данным группам, оказываются способными прокомментировать сферы употребления предъявляемых им разностилевых слов. Именно данная классификация позволяет достаточно эффективно объяснять разницу между употреблением слов разных стилистических разрядов в рамках требований культуры речи» [4, с. 320].

Мы предлагаем на занятиях по дисциплине «Речевые практики» изучать стилистическую и прагматическую дифференциацию — одно из эффективных условий построения и произнесения успешной речи — на основе градации в сторону конкретизации свойства ситуации. Необходимо начинать анализ ситуации общения с разграничения общественной сферы и частной сферы общения, затем переходить к функциональным стилям, а далее — к регистрам общения. Схему можно представить упрощенно следующим образом: «сфера — стиль — регистр».

Представим краткое описание основных сфер общения. Общественная сфера — это деловая, официальная, иногда формальная, в целом, публичная коммуникация между коллегами, партнерами, коммуникация с руководителями, подчиненными, клиентами и т. д. Схематически данную сферу можно представить следующими формулами: Вы — Вы (по горизонтали) и Вы — Вы (по вертикали). В свою очередь, частная сфера — это неофициальное, неформальное, непри-

нужденное общение с родственниками, знакомыми, приятелями, друзьями, соседями в бытовой, «домашней» обстановке, в ежедневном обиходе и т. п. Схематически данную сферу можно представить следующими формулами: Ты — Ты (по горизонтали) и Ты — Вы, Ты — Ты (по вертикали).

Прагматические цели общественной сферы обобщенно можно обозначить как обеспечение функционирования социума на каждом конкретном участке (в том числе исполнение должностных обязанностей), как реализацию личностного потенциала (самореализация), как приобретение различных ресурсов (в широком смысле слова). Цели частной сферы общения — фатика (контакт, поддержание речевого взаимодействия), релаксация (расслабление, снятие психического напряжения), рекреация (отдых, восстановление сил). Психологический механизм функционирования человека в общественной сфере, как правило, — концентрация, сосредоточение на субъектах и объектах деятельности; в частной сфере — деконцентрация.

Поскольку общественная сфера — это сфера «повышенной речевой ответственности», то средства коммуникации должны отбираться более тщательно, чем в частной сфере. В общественной сфере используется в основном литературная лексика с добавлением разговорной, в частной сфере — по преимуществу разговорная лексика с добавлением литературной. Воспользуемся следующими определениями [5, с. 435]. Литературная лексика — это лексика культурная, куда входят книжная, научная, официально-деловая лексика и часть традиционно выделяемой разговорной лексики (так называемая литературно-разговорная); может быть использована в любой ситуации, как в устной, так и в письменной речи; допустима в публичной речи, в общественном месте и в СМИ. Разговорная лексика — часть лексики, уместная и допустимая преимущественно в устной речи между своими, в узкой коммуникации близких, хорошо знакомых и равноправных в общении людей; не принята к официальному употреблению в общественных местах, в официальной речи, в письменной речи, не предназначена для использования в СМИ. Таким образом, литературная и разговорная лексика образуют лексику нормативную. В свою очередь, необходимо отграничивать сферы нормативного употребления языка от ненормативного. Не-

нормативная лексика включает: вульгарную, бранную, нецензурную; негативно характеризует говорящего, в связи с чем в общественном мнении рассматривается как подлежащая исключению из публичного употребления.

Литературная и разговорная лексика лежат в основе литературного языка. Общеизвестно, что литературный язык — высшая, обработанная «форма исторического существования национального языка, принимаемая его носителями за образцовую; исторически сложившаяся система языковых элементов, речевых средств, прошедших длительную культурную обработку в текстах (письменных и устных) авторитетных мастеров слова, в устном общении образованных носителей национального языка» [1, с. 303]. Литературный язык многогранен и полифункционален, поскольку его языковые средства «наиболее точно, ясно и дифференцированно выражают диалектически сложный мир идей, представлений, чувств его носителей, все многообразие предметов, понятий, явлений действительности в их взаимообусловленности и соотносительности с человеком» [1, с. 303].

В лингвистике под регистром общения понимается языковая подсистема, детерминированная параметрами ситуации общения (типом ролевых отношений, видом коммуникативного акта, характером обстановки) [3]. В нашем понимании это система отбора языковых средств в зависимости от компонентов (коммуниканты, обстоятельства, цели и содержание общения) и факторов (организация пространства общения, осуществление установления, поддержания и завершения контакта, управление речевым поведением) ситуации общения.

Носителя, пользователя языка с точки зрения его проявленной способности к речевой деятельности принято называть языковой личностью. Языковая личность — это «индивидуация, т. е. проявленное состояние языковой способности отдельно взятого носителя языка в его речевых произведениях (текстах)» [6, с. 587]. Именно языковая личность осуществляет (осознанно или неосознанно) мониторинг, отслеживание каждой текущей речевой ситуации, определяет сферу общения, функциональный стиль, регистр общения и отбирает в соответствии с этим вербальные и невербальные средства коммуникации.

Необходимо отметить, что в своих итоговых эссе (после изучения предложенной в данной статье схемы стилистико-риторических понятий) студенты подтверждают необходимость разграничения общественной и частной сфер общения: *«Очень важно чувствовать грань между сферами и использовать уместную лексику», «Чистую, правильную и корректную речь воспринимать приятно и легко, что способствует облегчению общения и взаимодействия».* Студенты объясняют причины этой необходимости: *«Каждый день мы сталкиваемся с людьми, которые неверно определили сферу, в которой они находятся, и поэтому выбирают неверную лексику. Неправильное использование лексики может привести к тому, что люди могут не понять или неверно понять друг друга во время разговора, а также ранить или оскорбить друг друга во время контакта, сами того не желая».* В написанных эссе можно встретить объяснение студентами причин нарушения норм общения: *«Русский язык — это язык, на котором говорили знаменитые полководцы и цари, ученые и писатели, это язык, на котором написаны “Война и мир”, “Преступление и наказание”... Мы, его носители, обладаем невиданным богатством, доставшимся нам (прошу заметить) даром, быть может, поэтому мы и относимся к нему с пренебрежением».*

Студенты предлагают свои проекты улучшения ситуации: *«На мой взгляд, было бы очень хорошо, если бы не только в МПГУ, но и в школах, и в других общественных местах люди следили за своей речью. Очень приятно слушать чистую, литературную речь»; «Я считаю, что образованный человек умеет управлять собой и своей речью. И вполне можно обойтись без нецензурной лексики, которая никого не красит. Я поддерживаю идею о запрете нелитературных слов в стенах вуза. Испортить язык можно всегда, а вот поддержать его в наше время стало трудно»; «Невозможно полностью искоренить использование нелитературных слов и выражений в обществе, но мы можем начать с себя, своих детей и всех, кто готов к нам прислушаться».*

Резюмируя сказанное, можно утверждать, что усвоение бакалаврами схемы анализа ситуации общения «сфера — стиль — регистр» проявилось не только на уровне знаний (см.: фрагменты написанных эссе), но и на уровне умений. Студенты-дизайнеры после изучения данной темы стали са-

мостоятельно (без подсказки преподавателя) использовать схему «сфера — стиль — регистр» при анализе предложенных различных ситуаций педагогического общения.

Список литературы

1. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. — М.: Флинта; Наука, 2003. — 840 с.
2. *Липатова В. Ю.* Рефлексивная риторика: учебное пособие. — СПб.: Алетейя, 2013. — 292 с.
3. Словарь лингвистических терминов / под ред. Т. В. Жеребило. — 4-е изд., испр. и доп. — Назрань: Пилигрим, 2010. — 486 с.
4. *Стернин И. А.* Обыденное языковое сознание и обучение культуре речи // Роль риторики и культуры речи в реализации приоритетных национальных проектов: Материалы XII Международной научной конференции по риторике. — М.: МПГУ, 2008. 384 с.
5. *Стернин И. А.* Обыденное языковое сознание и культура речи // Современная риторика в общественно-речевой и педагогической практике: Материалы XVII Международной научно-практической конференции. — М.: Ярославль: Ремдер, 2013. — 512 с.
6. Эффективная коммуникация: история, теория, практика: словарь-справочник / отв. ред. М. И. Панов. — М.: КРПА Олимп, 2005. — 960 с.

НОВИКОВА
Лариса Ивановна

доктор педагогических наук,
доцент, заведующий кафедрой
русского языка и культуры речи,
ФГБОУ ВО «Российский
государственный университет
правосудия»

Москва

✉ e-mail: linovikova1959@gmail.com

NOVIKOVA
Larisa Ivanovna

Doctor of pedagogical Sciences,
Associate Professor, Head
of the Department of the Russian
language and the culture
of speech FGBOU,
Russian State University of Justice
Moscow

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОГО И КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

FORMATION OF INTEREST IN SPEECH CULTURE STUDENTS OF LAW SCHOOLS

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования интереса к речевой культуре и русскому языку у студентов юридических вузов в русле метапредметного и культуроведческого подходов. Автор анализирует сходные черты подходов, поскольку работа по формированию интереса к речевой культуре идет в обоих направлениях. В статье предлагаются конкретные пути решения проблемы. Подробно раскрывается такой путь, как подготовка специальных книг для чтения, совмещающих языковые, правовые, культуроориентированные сведения.

Annotation. The article deals with the problem of formation of interest in speech culture and Russian language among law students in the mainstream of metasubject and cultural approaches. The author analyses similarities of the approaches, since the work on formation of speech interest in culture goes both ways. The article suggests specific ways to solve the problem. The author reveals in detail such a way as preparation of special books for reading, combining linguistic, legal, cultural information.

Ключевые слова: метапредметный подход; культуроведческий подход; формирование интереса; речевая культура;

русский язык; студенты юридических вузов; книга для чтения.

Keywords: metasubject approach; cultural approach; the formation of interest; speech culture; Russian language; law students; a book for reading.

В XXI в. наблюдается тенденция интеграции наук, многие открытия совершаются на стыках наук, что вполне естественно. Однако естественно и то, что пересекаются разные подходы, связанные с процессом обучения русскому языку различных категорий обучающихся.

Метапредметный и культуроведческий подходы, используемые в процессе обучения русскому языку, имеют, по нашему мнению, больше сходных черт, чем отличий. Если под метапредметным подходом понимается «система обучения русскому языку, представляющая собой совокупность содержательных и методических составляющих, которые объединяют русский язык как предмет изучения и как средство обучения в других предметных областях» [1, с. 15–16], то культуроведческий подход (аспект) в методике преподавания русского языка предполагает «такую направленность обучения языку и речи, которая позволяет транслировать культурную информацию, не заслоняя ею языковые факты и изучаемые закономерности. Это возможно лишь в том случае, когда трансляция культурной информации не будет являться самоцелью, а будет служить средством для обогащения внутреннего мира школьников, их языка и речи, поможет организовать диалог на уроке и содержательно наполнить монологические высказывания учащихся» [3, с. 133].

Если обратиться к принципам метапредметного и культуроведческого обучения, то и здесь сходство очевидно. К специфическим принципам метапредметного обучения относятся такие, как интеграция, связь с базовыми предметами обучения, открытое образование, принцип культуросообразности, влияние на обыденное метаязыковое сознание» [1, с. 118–127], а в числе принципов культуроведческих выделены такие, как культуроведческий, ценностноориентированный, принцип синхронности, эстетический, коммуникативно-деятельностный, принцип личностной значимости [3, с. 140–144].

Кроме того, сходство наблюдается и в механизмах реализации обоих подходов, поскольку и в одном и в другом подходах предполагаются изменения личности ученика в контексте языкового развития.

В данной статье мы говорим о процессе обучения русскому языку и культуре речи будущих юристов. Те направления, которые мы определяем и реализуем в нашей работе, являются одновременно и метапредметными, и культуроориентированными. Кратко охарактеризуем оба направления.

Первое направление: обучение русскому языку и культуре речи через интеграцию содержания юридических дисциплин, русского языка, культуры речи и недисциплинарной области — культуры.

Форма работы со студентами — внеаудиторная.

Способы реализации:

- проведение конкурса «Слово в языке, культуре и праве» [6, с. 157—161];
- проведение студенческой конференции «Язык и право»;
- реализация проекта «Речевой портрет юристов» и др. [2, с. 291—299];
- подготовка акций «Говорить и писать правильно модно».

Второе направление: создание пособий, книг для студентов, которые ориентированы одновременно на профессиональную и языковую области.

Формы работы со студентами — аудиторная, внеаудиторная.

Реализация:

- подготовка учебных пособий по русскому языку для студентов-юристов с учетом профильной направленности, культуроориентированного содержания отдельных материалов, текстов [7];
- подготовка справочников, ориентированных на культуру речи юристов, содержащих лингвистические этюды, очерки, рассказывающие об отдельных фактах языка, связанных с правовой тематикой [5, 6];
- подготовка книг для чтения, совмещающих языковые, правовые, культуроориентированные сведения.

Остановимся на последнем положении — книги для чтения. Нами подготовлена к печати одна из таких книг: «Язык и право: прошлое и настоящее слов и выражений в очерках и рассказах». Обращаясь к заявленной в названии теме мы отталкивались от того, что прошлое (языковое, профессиональное) увековечивается в слове. Многие фразеологизмы, устойчивые выражения, слова, которыми мы пользуемся до сих пор, несут на себе отпечаток времени, культуры, истории. К сожалению, слова прошлого молчаливы, они не могут рассказать, как возникли, кто первый их произнес, как они отозвались в чьем-то сердце. Не может этого сделать и Интернет, поскольку информация там по данному вопросу подается разрозненно, несистемно, фрагментарно. А значит только мы, преподаватели, ученые, можем рассказать нашим ученикам о словах и выражениях, которые связаны с правом, имеют культуруориентированный характер, обладают явным метапредметным потенциалом. Принцип отбора устойчивых выражений и слов был таким: мы стремились собрать такие языковые единицы, чье прошлое или настоящее связано с правом, отражает историю права и его сегодняшнюю жизнь.

Исследуя данный вопрос, мы собирали слова и устойчивые выражения и объединяли их в группы. Было выделено 6 групп:

1) язык и право в Библии и мифологии (бросить камень, весы Фемиды, рука Немезиды, взойти на Голгофу, нести свой крест, око за око, зуб за зуб и др.);

2) отражение в языке системы наказаний в России (в ногах правды нет, в три погибели согнуть, десятая вина виновата, доносчику первый кнут, на лбу написано и т. п.);

3) от истории языка к истории права в России (бить челом, в долгий ящик отложить (положить), Ванька-Каин, взятки гладки, Иван, не помнящий родства, круговая порука, очная ставка, заведомая ложь и т. д.);

4) язык и право дней минувших (авторское право, вернемся к нашим баранам, гражданский брак, джентльменское соглашение, места не столь отдаленные, сухой закон и т. д.);

5) язык и право нашего времени (уважаемый суд, громкий процесс, детектор лжи, золотые парашюты, лицо кавказской национальности, правовое государство, правовой

нигилизм, фиктивная регистрация, резиновые квартиры и др.);

б) нормативность на перекрестке языка и права (знаки препинания в судебные документы, идентификация человека с помощью шибболета, оперативно-разыскные мероприятия, юридические канцеляризм и др.).

Рассматривая привычные слова, обычные обороты речи, частотно употребляемые фразеологизмы, крылатые слова, мы стремились осветить их как некое зашифрованное послание наших предков, пришедшее к нам из прошлого. Ведь даже те фразеологизмы и лексемы, которые характерны для современного русского языка, являются для современных студентов тайной за семью печатями. А потому мы рассматриваем и современные, только возникшие или существующие несколько лет выражения и слова, своеобразные языковые «прецеденты», появление или употребление которых обусловлено правом. А поскольку язык и право оперируют нормами, то мы рассмотрели и такие языковые и правовые факты, в которых норма затрагивает две сферы — язык и право.

Читая о словах, фразах, будущие юристы познают и историю, и особенности культуры, быта различных народов; от «первого лица» могут прочувствовать какие-то давние события, запечатленные словом; понять взгляд наших предшественников на мир, человека, правосудие; осознать, каким было понимание добра и зла; познать самого себя. Для этого мы создавали тексты для чтения, опираясь на следующие принципы:

- культууроориентированное содержание текста;
- интегративный, метапредметный подход в освещении устойчивого выражения или слова;
- ориентация на формирование интереса к языку, речевой культуре, профессии юриста.

Реализация данных принципов дала нам возможность создавать тексты, которые соединяют:

- собственно языковую информацию о слове или выражении (этимология языковой единицы, употребление данной единицы в истории, значение ее для культуры, языковые особенности и т. д.);
- профессиональную сферу (использование в праве прошлого и настоящего);

- историю и современность (описание исторических или современных ситуаций, связанных с употреблением такой единицы);

- широкий культурный контекст, в который «вписывается» лексема или рассматриваемое выражение. Покажем на примере «территориальных» канцеляризм, как конструируются такие тексты.

1) Рассказ о выражении «места не столь отдаленные»: опора на юридические документы («Уложение о наказаниях уголовных и исправительных» 1845 г., ст. 22), в котором впервые встретилось выражение «места не столь отдаленные»:

- цитирование документа;
- культуроведческий комментарий, поясняющий смысл выражения;

- современный смысл исторического канцелизизма.

2) Рассказ о выражении «черта оседлости»: опора на документы времен Екатерины II («Положение об устройстве евреев», 1791 г., 1835 г.):

- видоизменение выражения в названных документах («черта постоянной еврейской оседлости»);

- использование в речи усеченного варианта;

- время «действия» и отмены документа («Черта оседлости» фактически перестала действовать вскоре после начала Первой мировой войны, а после Февральской революции была отменена Временным правительством);

- употребление выражения в произведении В. Короленко «Братья Мендель».

3) Рассказ о выражении «101-й километр», заменившем официальное выражение «черта оседлости»:

- использование выражения до революции 1917 г. по отношению к «неблагонадежным» категориям граждан (например, революционерам);

- использование выражения после революции применительно к людям, осужденным по политическим или иным причинам, которым запрещалось жить в столицах;

- упоминание о людях, которых в разное время высылали за 101-й километр (поэты Осип Манделъштам, Иосиф Бродский, писатели Николай Рыбаков, А. И. Солженицын, академик А. Д. Сахаров и др.);

■ активизация процесса высылки за 101-й километр во время проведения Олимпиады в 1980 г.;

■ упоминание о 101-ом километре в песнях Розенбаума, группы «Лесоповал».

Собранные материалы об отдельных «территориальных» фразеологизмах объединялись в единый текст. Таким образом, обучение русскому языку будущих юристов предполагает гармоничное соединение метапредметного и культуроведческого подходов, что позволяет заинтересовать студентов фразеологией и отдельными лексемами прошлого и настоящего, объединить в сознании обучающихся языковую и профессиональную сферы.

Список литературы

1. *Дроздова О. Е.* Метапредметное обучение русскому языку в школе: теория и пути практического воплощения: монография. — М.: Издательский дом «Международные отношения», 2016. — С. 15—16.
2. *Новикова Л. И.* Актуальные вопросы методики правового воспитания и обучения: учебно-методическое пособие. — М.: РГУП, 2017.
3. *Новикова Л. И.* Культуроведческий аспект обучения русскому языку в 5—9-х классах как средство постижения учащимися национальной культуры: монография. — М.: Прометей, 2005. — С. 133.
4. *Новикова Л. И.* Правильность русской речи: справочник по культуре речи. Ч. 1. — М.: РГУП, 2016.
5. *Новикова Л. И.* Правильность русской речи: справочник по культуре речи. Ч. 2. — М.: РГУП, 2016.
6. *Новикова Л. И.* Работа с концептами в рамках интернет-проекта «Слово в языке, культуре и праве» // Методическая лингво-концептология: итоги и перспективы развития: монография. — СПб.: ООО «Книжный дом», 2017.
7. *Новикова Л. И., Соловьева Н. Ю., Фысина У. Н.* Русский язык: Практикум для СПО. — М.: РГУП, 2017.

ПРЕСНУХИНА
Надежда Борисовна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русского языка
и методики преподавания русского
языка, ФГБОУ ВО «Мордовский
государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева
Саранск

PRESNUKHINA
Nadezhda Borisovna

Candidate of Pedagogical
Sciences, Associate Professor
in academic Department of
the Russian language and the
methods of teaching Russian,
Mordovian State Pedagogical
Institute
Saransk

✉ e-mail: dalena1305@mail.ru

**ТЕКСТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ**

**TEXT AS THE MEANS OF FORMATION COMMUNICATIVE
COMPETENCE OF NON-PHILOLOGICAL STUDENTS ON THE
LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF SPEECH**

Аннотация. В статье представлен опыт работы по формированию коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза на занятиях по русскому языку и культуре речи.

Abstract. The article presents the work experience on the formation of communicative competence of pedagogical university students on the lessons of Russian language and culture of speech.

Ключевые слова: компетенция; коммуникативная компетенция; коммуникативно-речевые умения; текст; анализ текста.

Keywords: competence; communicative competence; communicative and speech abilities; text; text analysis.

Планируемые результаты образования, сформулированные в Федеральном государственном образовательном стандарте высшей школы, нацеливают на то, чтобы формировать у будущего специалиста-нефилолога способность организовывать свою профессиональную деятельность, направленную

прежде всего на обучение, передачу знаний учащимся. Особенности профессиональной коммуникации учителя предполагают высокий уровень владения речью, во-первых, и умение создавать речевые высказывания, адекватные различным коммуникативным ситуациям, во-вторых. На решение этой важнейшей задачи педагогического образования направлен курс русского языка и культуры речи. Обучение русскому языку в вузе предусматривает формирование не только лингвистической (языковой), но и коммуникативной (речевой) компетенции студентов, связанной с овладением всеми видами речевой деятельности, а также с культурой устной и письменной речи, правилами и способами использования языка в разных сферах общения.

И дисциплина «Русский язык и культура речи», изучаемая на всех факультетах педагогического вуза, не только способствует решению задачи лингвистического образования будущего педагога, но и закладывает основы профессиональной коммуникативной компетентности учителя, что предполагает формирование готовности и способностей решать множество разнообразных коммуникативных задач, возникающих в учебно-воспитательном процессе.

К числу важнейших коммуникативно-речевых умений, наряду с другими, относится умение создавать высказывания разных стилей и жанров и умение анализировать собственную и чужую речь. В этой связи одним из эффективных видов работы на практических занятиях по культуре речи со студентами-нефилологами представляется анализ текста.

Анализ текста — это не только вид упражнений, направленных на формирование коммуникативно-речевых умений, но и одна из форм контроля за знаниями и развитием речевых умений студентов. Анализируя речевое высказывание, они демонстрируют и знание теории, и умение оперировать терминологией. Одновременно формируются умения анализировать речь, создавать собственное высказывание в устной или письменной форме и продуцировать его, что также важно для будущего педагога. Все это обуславливает использование анализа текста на каждом практическом занятии. В зависимости от рассматриваемой темы текст может быть проанализирован с разных позиций.

Для того чтобы создать собственное речевое произведение, нужно иметь четкое представление о том, что такое

текст и каким требованиям он должен отвечать. Поэтому тема «Текст как речевое произведение» занимает важное место в системе работы по культуре речи. На лекции актуализируются и пополняются знания студентов о тексте, его признаках, единицах, способах и средствах связи единиц в тексте, особенностях и структуре текста, текстовых категориях, рассматриваются функционально-смысловые, функционально-стилистические и жанровые разновидности текстов. На практическом занятии студенты получают задание проанализировать с этих позиций тот или иной текст.

Необходимым качеством подобных текстов должна быть познавательная направленность: тексты-образцы являются источниками информации, знакомят читателя или слушателя с разнообразными явлениями общественной жизни, с природными явлениями, явлениями культуры и т. д. Хорошие возможности для подобного анализа заложены в текстах Д. С. Лихачева. Его «Письма о добром и прекрасном» адресованы современному читателю, это письма-обращения к молодым читателям. Предлагаем студентам естественно-технологического факультета один из них.

Письмо сорок первое ПАМЯТЬ КУЛЬТУРЫ

Человек живет в определенной окружающей среде. Загрязнение среды делает его больным, угрожает его жизни, грозит гибелью человечеству. Всем известны те гигантские усилия, которые предпринимаются нашим государством, отдельными странами, учеными, общественными деятелями, чтобы спасти от загрязнения воздух, водоемы, моря, реки, леса, чтобы охранить животный мир нашей планеты, спасти становища перелетных птиц, лежбища морских животных. Человечество тратит миллиарды и миллиарды не только на то, чтобы не задохнуться, не погибнуть, но чтобы сохранить также ту окружающую нас природу, которая дает людям возможность эстетического и нравственного отдыха. Целительная сила природы хорошо известна. Наука, которая занимается охраной и восстановлением окружающей природы, называется экологией и как дисциплина начинает уже сейчас преподаваться в университетах.

Но экологию нельзя ограничивать только задачами сохранения природной биологической среды. Для жизни человека не менее важна среда, созданная культурой его предков и им самим.

Сохранение культурной среды — задача не менее существенная, чем сохранение окружающей природы. Если природа необходима человеку для его биологической жизни, то культурная среда столь же необходима для его духовной, нравственной жизни, для его «духовной оседлости», для его привязанности к родным местам, для его нравственной самодисциплины и социальности. А между тем вопрос о нравственной экологии не только не изучается, он даже и не поставлен нашей наукой как нечто целое и жизненно важное для человека. Изучаются отдельные виды культуры и остатки культурного прошлого, вопросы реставрации памятников и их сохранения, но не изучается нравственное значение и влияние воздействующей силы на человека всей культурной среды во всех ее взаимосвязях, хотя сам факт воспитательного воздействия на человека его окружения ни у кого не вызывает ни малейшего сомнения [1].

В предварительной беседе выясняется общее впечатление от прочитанного текста:

— О чем рассказывается в тексте? Кто является автором? Что вы о нем знаете? Какие еще его работы вам знакомы? Почему автору удалось заинтересовать читателя?

Следующий этап работы — анализ содержательной стороны текста, определение его тематической и структурной целостности. С этой целью предлагаем ответить на вопросы:

— Какова тема текста? (Тему определяем после того, как выделили ключевые слова высказывания.) Как соотносится заглавие с темой текста? Выделить основные этапы развития текста: а) как начинается текст; б) как он заканчивается; в) связаны ли между собой начало и концовка текста; г) как соотносится заглавие текста с его содержанием в целом и особенно с заключительной частью.

Так приходим к выводу о смысловой целостности текста.

Далее следует обратить внимание на особенности композиции текста:

— Какова композиция текста, его строение: на какие составные части делится текст? Каким способом (последовательная или параллельная связь) и с помощью каких средств соединяются предложения в тексте, а также элементы композиционного плана — начало, основная часть и заключительная часть? Какова главная мысль, объединяющая весь текст? Возможна ли другая концовка?

Отвечая на предложенные вопросы, студенты приходят к выводу о структурной целостности и связности текста.

Заключительным этапом работы будет анализ стилистической принадлежности данного текста, в связи с чем необходимо определить цель автора текста, адресата, сферу деятельности и языковые особенности речевого высказывания.

Результатом такой совместной аналитической деятельности должно стать создание каждым студентом собственного письменного текста, который позволит преподавателю оценить не только знание теории, но и уровень сформированности умений по созданию связных высказываний на заданную тему.

Далее в продолжение такой работы может быть обращение к другим текстам подобной тематики и сопоставительный анализ их с точки зрения стилистической и функционально-смысловой принадлежности. Например:

1. Экология (от греч. *oikos* — жилище, местопребывание) — наука, изучающая организацию и функционирование популяций, видов, биоценозов (сообществ), экосистем, биогеоценозов и биосферы. Другими словами — это наука о взаимоотношениях организмов между собой и окружающей средой. Термин «экология» был предложен немецким зоологом Э. Геккелем в 1866 г., но широкое распространение получил только в начале XX в. Сам предмет этой науки не отличается новизной. Изучением животных и растений в естественных условиях обитания ранее занимались, по определению старых авторов, «естественная история» и «биономия».

В течение многих лет экология оставалась сугубо специальной научной дисциплиной, мало известной широкой публике. Однако с конца 1960-х гг. экологи все чаще стали предупреждать о неблагоприятных изменениях в окружающей среде, вызванных быстрым ростом населения и развитием промышленных технологий. Состояние среды обитания стало волновать общественное мнение, а природоохранные и государственные организации начали обращаться к экологам за помощью в решении проблем, вызванных загрязнением воды и воздуха или бездумным применением гербицидов и пестицидов [2].

2. Говоря об экологии, думают обычно о том, чем мы дышим, что пьем и что едим. С недавних пор появился, однако, новый термин — «видеоэкология», который тоже имеет прямое отношение к окружающей человека среде.

Хорошо известно, что глазу — самому активному и чувствительному из всех наших органов чувств — вовсе не безразлично,

на что смотреть. Неподвижное напряжение быстро приводит к усталости глаза, и ему требуется постоянная смена изображения на сетчатке. Осматривая даже неподвижный предмет или образ, человек беспрерывно переводит взгляд на разные его участки, а в результате картинка, которую воспринимает глаз, никогда не остается неподвижной. Эти движения глаз происходят рефлекторно и незаметно для самого человека — так же, как дыхание или вестибулярное поддержание равновесия.

Бывают, однако, и случаи, когда никакие движения глаз не спасают их от быстрой утомляемости, например при рассмотрении больших, монотонно окрашенных поверхностей, на которых глазу «не за что зацепиться». Особенно сильно проявляется это в полярных широтах, где заснеженная равнина сливается по цвету с таким же небом, и ничего, кроме рассеянного белого света, вокруг не видно, а также, например, в угольных шахтах, темное сверкание угля в которых может вызывать у шахтеров профессиональное заболевание глаз — углекопный нистагм.

В последние десятилетия человек все чаще сам создает вредную для себя среду: голые торцы зданий, большие площади остекления, заборы, крыши, асфальт. И не только они. Ничуть не меньше зло — видимые поля, покрытые простым повторяющимся рисунком: сетки, решетки, фасады с длинными рядами одинаковых окон и многие другие элементы городской архитектуры [3, с. 26].

Таким образом, подобная работа, с одной стороны, предоставляет преподавателю возможность контролировать освоение теоретического материала студентами, и с другой — совершенствовать умения читать и слушать, вникая в смысл речи, создавать собственные тексты в устной и письменной форме, подбирать оптимальные языковые и речевые средства для выражения мысли, т. е. формировать важные для профессиональной деятельности педагога коммуникативно-речевые умения, лежащие в основе коммуникативной компетенции.

Список литературы

1. *Лихачев Д. С.* Письма о добром и прекрасном. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <http://knigosite.org/library/read/26069>
2. Наука и техника: Биология // Энциклопедия «Brama.ru» — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <http://www.krugosvet.ru>
3. *Филин В.* Глаз не любит гомогенного поля // Вести Союза архитекторов России. — 1998. — № 9. — С. 26.

РЕДЬКО**Наталья Александровна**

аспирант кафедры русского языка
филологического факультета,
Московский государственный
университет имени М. В. Ломоносова
Москва

✉ e-mail: nataliairedko@rambler.ru

REDKO**Natalya Alexandrovna**

Graduate student, Department of
Russian, Faculty of Philology,
Lomonosov Moscow State
University
Moscow

**МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ
КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»
СТУДЕНТАМ-НЕФИЛОЛОГАМ****META-SUBJECT APPROACH IN TEACHING
“THE RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF SPEECH”
TO STUDENTS-NON-PHILOLOGISTS**

Аннотация. В статье демонстрируются варианты практического применения метапредметного подхода к преподаванию в МГУ имени М. В. Ломоносова курса «Русский язык и культура речи» студентам-нефилологам. Рассматриваются метапредметность базовой и вариативной частей рабочей программы, способы соединения двух и более дисциплин в рамках одного занятия и курса в целом.

Abstract. The article demonstrates the options for the practical application of the meta-subject approach to teaching ‘The Russian Language and Culture of Speech’ to students-non-philologists of Lomonosov Moscow State University. Meta-subjectivity of the basic and variational parts of the work programme, methods of joining two or more disciplines within the framework of one lesson and the course as a whole are considered.

Ключевые слова: метапредметный подход; метапредметность; педагогика высшей школы; «Русский язык и культура речи»; функциональная грамотность.

Keywords: meta-subject approach; meta-subjectivity; high school pedagogy; ‘The Russian Language and Culture of Speech’; functional literacy.

С принятием нового Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) развернулась широкая научная дискуссия об использовании метапредметного подхода в системе основного общего образования. В Приказе Министерства образования и науки РФ № 1897 от 17.12.2010 указано, что «метапредметные результаты» обучения подразумевают «освоение межпредметных понятий и универсальных учебных действий, <...> способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике...» [5].

Иными словами, **метапредметность** — это то, что находится **над** другими предметами, некие универсальные навыки, которыми должен овладеть ученик общеобразовательной школы.

Не менее важно уделять внимание таким универсальным навыкам и в высшей школе. Выпускник вуза должен уметь применять совокупность полученных фундаментальных знаний на практике, проводя параллели между науками, активизируя тот или иной навык, полученный за время обучения. Использование преподавателем метапредметного подхода позволяет студентам пробовать свои силы в решении практических задач на стыке нескольких теоретических дисциплин. Рассмотрим некоторые варианты реализации данного подхода на примере курса «Русский язык и культура речи» (далее — «РЯиКР»), который читается преподавателями филологического факультета всем студентам-нефилологам Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова.

I. Метапредметность базовой части программы

Курс «РЯиКР» корректируется в зависимости от специализации и подготовки учащихся (подробнее о концепции преподавания данного курса см. в [3, с. 1545—1549]). Учитывать уровень студентов необходимо, так как эта дисциплина, согласно рабочим планам факультетов, предусматривается на разных курсах. Например, на факультете фундаментальной медицины мы работаем с первокурсниками, недавно сдавшими ЕГЭ, а на механико-математическом факультете — с третьим курсом, когда учащиеся уже определились с направлением своей научной деятельности. Однако и базовая часть рабочей программы [2, с. 6—30], обязательная для всех

студентов, сама по себе является метапредметной в узком смысле слова, поскольку перед преподавателем стоит задача соединить лингвистические и литературоведческие дисциплины в рамках одного учебного курса. Так, содержание семинарских занятий охватывает три аспекта.

1. Русский язык: фонетика, лексика, морфемика и словообразование, морфология, синтаксис. Все эти разделы не повторяют школьную программу и не изучаются подробно, как на филологическом факультете, но работают на функциональную грамотность (уделяется внимание орфоэпическим и грамматическим нормам, сочетаемости слов и др.).

2. Стилистика. Обязательной задачей курса является ознакомление студентов с характерными чертами всех функциональных стилей (научный, официально-деловой, публицистический). Выпускник МГУ, как и любой другой квалифицированный специалист, должен уметь работать с текстами разной направленности: от рекламного слогана до научной монографии. Для этой же цели студентам предлагается теория коммуникативных регистров (из курса «Грамматика и текст» [1] для филологического факультета), улучшающая навыки письма.

3. Анализ художественной литературы. Студенты отмечают, что на первом занятии, получая список литературы на семестр, они относятся к нему без энтузиазма, ожидая традиционного школьного разбора сюжета, героев и пр. Однако постепенно они все больше увлекаются чтением и обсуждением литературы. У такой метаморфозы две причины: а) студенты получают возможность высказать свое мнение о том, нравится или не нравится им произведение и почему; б) преподаватель использует литературоведческие методики анализа текста и привлекает внимание учащихся не только к содержанию, но и к форме анализируемого текста. Многие студенты с удивлением обнаруживают, что не понравившийся им сюжет может быть описан в гениальной языковой манере, и наоборот.

Помимо указанных аспектов, на занятиях также затрагиваются вопросы из области истории русского языка, общего языкознания, теории дискурса и коммуникации и др. Для успешного проведения занятий преподаватель-русист использует метапредметный подход внутри круга филологиче-

ских дисциплин, развивая в студентах универсальные навыки: общую и функциональную грамотность и умение анализировать текст.

II. Метапредметность вариативной части программы

Кроме универсальных филологических навыков рабочая программа «РЯиКР» в своей вариативной части [2, с. 31—36, 77—123] ориентирована на специальность учащихся. «Данная программа, предназначенная для всех нефилологов, представляет собой модель, матрицу, которая наполняется иллюстративным материалом, соответствующим профилю факультета» [2, с. 5].

Так, например, программа курса для факультета фундаментальной медицины включает обязательное овладение репродуктивным регистром (т. е. умением правильно составлять описание наблюдаемого фрагмента действительности), необходимым для успешного проведения диагностики пациентов. Список обязательной литературы дополнен художественными произведениями, в которых поднимаются вопросы о долге врача, о гуманном отношении к пациенту, сочувствии ему и т. д. А в программе для факультета политологии «делается акцент на овладение навыками публичной ораторской речи, навыками создания публицистических текстов, ведения диалога и дискуссии» [2, с. 78].

Метапредметный подход в вариативной части курса «РЯиКР» реализуется в двух направлениях:

1. Филологический предмет как средство овладения навыком — специальный предмет как содержание занятия (Phil-Med + Spec-Cont¹).

Пример: выявление учащимися факультета фундаментальной медицины черт научного стиля по статье на медицинскую тематику. Студенты читают привычный для них по содержанию специализированный текст, но анализируют его с точки зрения формы, осваивая необходимый набор признаков научного стиля для грамотного написания в дальнейшем собственных научных текстов.

¹ Здесь и далее для краткости будут использоваться следующие сокращения: Phil — филологический, Spec — специальный, Gen — общеакадемический, Cont — содержание, Med — средство, Skl — навык.

2. Филологический предмет как содержание занятия — специальный предмет как средство овладения навыком (Phil-Cont + Spec-Med).

Пример: вычисление студентами механико-математического факультета индекса читабельности текста при помощи математических формул и графиков функций. Индекс читабельности определяет сложность текста или возраст, необходимый для понимания текста, и позволяет выяснить, подходит ли написанное для целевой аудитории или нет. Овладев навыком вычисления индекса, студент сможет контролировать сложность собственного текста при написании курсовых и дипломных работ или, например, статьи в научно-популярный журнал.

III. Метапредметность в широком смысле

Приставку *мета-* впервые использовал Андроник Родосский для систематизации трудов Аристотеля. «Метафизикой» он назвал то, что поместил после «Физики», — трактат о первопричинах, абстрактных, надприродных сущностях. В широком понимании **метапредметность** — это свойство нацеленного на практику обучения **после** освоения основных предметов.

Среди методических пособий для основного общего образования такое понимание метапредметного подхода демонстрирует сборник задач по русскому языку «Формирование функциональной грамотности» [4], рассчитанный на учеников 8—11 классов, которые стремятся к углублению понимания изучаемого материала и готовятся к олимпиадам. Например, в теме «Бабочки писателя Набокова» [4, с. 152—162] школьнику предлагается прочитать интервью с энтомологом Анатолием Крупицким, который рассказывает о вкладе Владимира Набокова в науку о бабочках. Текст снабжен задачами, различными по направленности и уровню сложности: подобрать эпитафию к статье, проанализировать мотивированные лексемы (рус. *бабочка*, англ. *butterfly*, исп. *mariposa*, укр. *метелик* и др.), познакомиться с таксономическими описаниями биологических видов, узнать про «эффект бабочки», рассмотреть схемы завязывания галстука-бабочки и плавания стилем баттерфляй. Курс из 20 подобных уроков, по мнению авторов пособия, позволит ребенку грамотно формулировать

свои мысли, «различать разные типы аргументов», «давать оценку факту, явлению, мнению другого человека», «интерпретировать графические и визуальные данные» [4, с. 8] и др.

Эти задачи созвучны тем, которые заложены в программу «РЯиКР» для высшей школы: «повышение общей культуры речи студентов», выработка «умения... творчески организовывать свою речевую деятельность... и решать возникающие в профессиональной, общественной и личной жизни задачи», «формирование способности... преодолевать трудности в понимании текстов, аргументированно отстаивать позицию в спорах» [2, с. 5].

Метапредметный подход в широком смысле — это привлечение разнообразных областей знаний для овладения универсальными навыками. В сфере высшего образования такими навыками являются общеакадемические навыки письма и ведения научного дискурса. Комбинация предметов может варьироваться. Приведем несколько примеров из собственной педагогической практики.

1. Текст по специальности сначала анализируется с содержательной стороны. Затем при помощи лингвистического инструментария студенты учатся правильно оформлять список литературы (табл. 1).

Таблица 1. Овладение общеакадемическим навыком

Spec-Cont	Phil-Cont	Phil-Med	Gen-Skl
Научная статья по юриспруденции	Поиск ключевых слов, выделение главной мысли текста	Правила оформления списка литературы по ГОСТу	Оформление научной статьи (аннотация, ключевые слова, библиография)

2. Оригинальный способ вспомнить биографию писателя перед анализом художественного произведения — отработка на ней умения конспектировать на слух, используя современные технические возможности (табл. 2). Преподаватель читает биографию, а студенты записывают, по их мнению, ключевые для творчества писателя вехи. Затем преподаватель просит студентов сфотографировать свои конспекты и выложить снимки в общую группу в социальной сети. После занятия студенты анализируют свои работы и

голосуют за наиболее удачный конспект. Преподаватель комментирует все конспекты, дает список общепринятых сокращений и символов.

Таблица 2. Использование технических устройств

Phil-Cont	Phil-Med	Spec-Med	Gen-Skl
Биография писателя	Список общепринятых сокращений	Смартфоны или др. подобные технические устройства	Умение конспектировать

3. Еще один нетривиальный метод в рамках метапредметного подхода — проведение панельной дискуссии. Панельная дискуссия — это обсуждение некоторой темы группой людей перед аудиторией на научных, деловых или академических конференциях или телевизионных шоу.

Преподаватель ставит дискуссионный вопрос, предлагает материалы для ознакомления с проблемой (книги, аудио- или видеоматериалы). Устанавливается порядок и регламент проведения дискуссии. Назначается ведущий дискуссии, который выбирает трех докладчиков. Они заранее готовят сообщения на указанные ведущим темы. Также назначается комментатор, которому докладчики заранее присылают свои сообщения. Аудитория готовится к участию в вопросно-ответной сессии.

В таблице 3 приведен пример панельной дискуссии на факультете фундаментальной медицины.

Таблица 3. Панельная дискуссия

Spec-Cont	Phil-Cont	Spec-Med	Phil-Med	Gen-Skl
Статья по нейролингвистике		Фильм или вебинар по теме	Риторические приемы	Навык публичных выступлений

Проведение среди студентов дискуссий такого рода развивает у них умение выражать и аргументировать свою позицию, укладываться в регламент во время произнесения речи, внимательно слушать выступления других, анализировать информацию и делать выводы.

Приведенные примеры — лишь малая доля того, как творческий преподаватель может применять метапредметный подход в преподавании «РЯиКР». Методы проведения одного семинара или целого курса могут варьироваться в зависимости от того, на что мы хотим сделать акцент:

а) на русский язык и культуру речи: чтение текста → поиск синонимов, антонимов, фразем и т. п. → обогащение лексикона;

б) на специализацию студента (например, «Фундаментальная математика и механика»): чтение текста → создание инфографики → применение математических функций для создания гистограммы;

в) на практическое применение знаний: чтение текста → разработка рекламного текста, написание рецензии на книгу, отзыва на товар и др.

Список литературы

1. *Золотова Г. А., Ониненко Н. К., Сидорова М. Ю.* Коммуникативная грамматика русского языка. — М.: Азбуковник, 2016. — 250 с.
2. *Сидорова М. Ю., Николенкова Н. В.* Русский язык и культура речи. Программы дисциплины. Учебно-методический комплекс. — М.: Издательство «Доброе слово», 2014. — 128 с.
3. *Сидорова М. Ю., Николенкова Н. В.* Концепция преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» в Московском университете: содержание программ // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. — Вып. 5. — СПб.: РОПРЯЛ, 2016. — С. 1545—1549.
4. *Формирование функциональной грамотности. Сборник задач по русскому языку. 8—11 классы / С. В. Богомазова [и др.].* — М.: Просвещение, 2018. — 190 с.
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт.* URL: <https://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 5.04.2018).

СЕЛИВАНОВ
Михаил Павлович

магистрант кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова
Москва

SELIVANOV
Mikhail Pavlovich

Master student, Department of didactic linguistics and theory of teaching Russian as a foreign language, Lomonosov Moscow State University
Moscow

✉ e-mail: selivanov-michele@yandex.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНАЛОГИЙ БЫТОВОГО ХАРАКТЕРА В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГЕНЕТИКИ

USING ANALOGIES TO TEACH GENETICS: LINGUISTIC FORECAST

Аннотация. Язык науки является одним из важнейших инструментов вертикальной передачи знаний. В этом контексте обучение следует рассматривать как закрытую систему. Введение новых элементов в ее структуру может дезорганизовать или улучшить корреляцию элементов уже в ней существующих. Данная работа предлагает оценить тенденцию описания терминов в генетике посредством метафоры с лингвистической точки зрения.

Abstract. The language of science can probably be identified as one of the most important science acquisition tools. In this context studying should be defined as a closed system. Any invasion into its structure can both detune and improve a certain correlation. This study takes a linguistic perspective and investigates whether an approach of genetics terms using analogies can impact the very process of studying.

Ключевые слова: аналогии; метафора; язык науки; концептосфера; генетика; обучение.

Keywords: analogies; metaphor; language of science; frame of references; genetics; studying process.

*Слово относится к сознанию, как малый мир к большому,
как живая клетка к организму, как атом к космосу...*
[Выготский 1934: 318]

За последние 30 лет исследования в области методики преподавания естественных дисциплин показали, что особого внимания заслуживает академический дискурс в процессе вертикальной передачи знаний [Driver et al., 1994]. Учащийся должен освоить принятый язык науки, приобрести и развить понятийное поле [Урысон, 2017], относящееся к предмету. Обучение также характеризуется переходом от бытового представления (informal knowledge) об изучаемом к построению научной концептосферы, системы понятий (scientific conceptual knowledge) в индивидуальном сознании. В настоящее время эти цели определяют эволюцию методики как взаимосвязанной с лингвистическими дисциплинами науки [James, 2013].

Владение научной концептосферой определяется способностью оперировать понятиями абстрактного характера. Начиная с 90-х гг. прошлого века, в науках естественного цикла (физике, математике, биологии) прослеживается тенденция описания абстракций посредством метафоры [Седов, 2000]. Ученый-естественник, внесший большой вклад в осмысление метафоры «изнутри научной дисциплины», доктор биологических наук, ведущий научный сотрудник Института истории естествознания и техники РАН, А. Е. Седов в своей фундаментальной работе «Метафоры в генетике» отметил: «Сопоставляя наиболее значительные публикации о структурах и функциях различных генетических систем за более чем 20 лет, я обнаружил, что именно метафоры лежат в основе новых формулировок» [Седов, 2000, с. 526].

Метафора в науке требует особого внимания лингвиста [Бурмистрова, 2005], [English, 1997]. Наша цель — освещение дидактического аспекта использования одного из видов научной метафоры, который можно назвать «бытовыми / обыденными / повседневными аналогиями»: «The familiar domain is often referred to as the “analog” domain; the domain that needs to be learned is usually referred to as the “target” domain» [Orgill, Bodner, 2004, с. 15].

Использование бытовой аналогии в генетике наглядно иллюстрируется в работе американских ученых-биологов,

членов Национальной ассоциации преподавателей биологии (National Association of Biology Teachers), С. Вуди и Э. Химельблау «Understanding & Teaching Genetics Using Analogies». Объясняя различие в употреблении синонимичных в генетике терминов *локус* и *ген*, преподаватель дает учащемуся план воображаемого города Rustic (рис. 1), на одной из улиц которого находится некое строение 267, которое, очевидно, выполняет некоторую функцию. В данном случае строение может именоваться *локусом*. Если известно, что это строение является рестораном «Good Eats» (*ген*), то возможно детализировать функцию строения 267, принимая во внимание отношение жителей соседних домов к заведению, средний счет, качество предлагаемых блюд.

Подобной же урбанистической метафорой предлагается объяснять корреляцию терминов *локус* и *аллель*, уже не употребляющихся как синонимы. Учащемуся предлагается представить, что к югу от Rustic располагается город Desolation, построенный по тому же плану. Он является точной репликой Rustic, за исключением факта, что рестораны и заправочные станции в этом втором городе в настоящее время отличаются. В первом городе в ресторане вы сможете выпить только чашечку кофе, в то время как в Desolation ресторан представляет собой пиццерию. На заправочных станциях Rustic — бензин. В Desolation — дизельное топливо. Но самое невероятное впереди: по адресу 321 в Rustic находится банк, а в Desolation — заправочная станция!

Далее преподаватель оставляет муниципальные особенности и возвращается непосредственно к генетике. Здание 125, точно так же, как и здания 173, 211, 245 и 267 (все — *локусы*), при попарном сравнении являются *аллелями*. Жилые дома (125, 173) и кинотеатры (245) идентичны, не являются *альтернативными аллелями* (alternative alleles). Заправочные станции (211) и рестораны (267) отличаются, но функции их похожи, поэтому они являются *аллелями* при *гетерозиготном* своем *происхождении*. Загадка здания 321 объясняется феноменом *эволюции*. Возможно, что в Desolation по адресу 321 тоже изначально находился банк. Но жители этого города, например, предпочли хранить свои сбережения у себя под подушкой. Банк за ненадобностью снесли, а на его месте построили заправку, где, в отличие от заправок Rustic, продают

только дизельное топливо, потому что, храня свои сбережения под подушкой, жители Desolation не отдавали процент банку, а следовательно, накопили денег на более современные и дорогие машины [Woody, Himelblau, 2013].

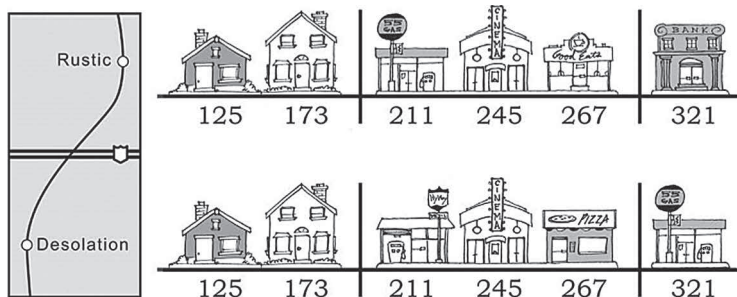


Рис. 1. [Woody, Himelblau, 2013: 665]

Справедливым кажется вопрос: нет ли ошибки в самом стремлении изложить изначально сложное явление путем введения множества дополнительных «простых» аналогий? По утверждению авторов, экспериментальные апробации методических моделей с подобными бытовыми аналогиями в аудитории показали, что *analog domain* действительно помогает учащемуся в развитии и коррекции индивидуального понятийного поля, сопряженного с той или иной дисциплиной: «...can play a role in promoting conceptual change by helping students overcome existing misconceptions» [Orgill, Bodner, 2004, с. 16—17]. Использование аналогии бытового характера позволяет преподавателю доходчиво объяснить заведомо сложное для восприятия понятие абстрактного характера, чей референт обладает условно динамичной природой хотя бы потому, что наука не стоит на месте: «Понятие не живет изолированной жизнью и что оно не представляет собой застывшего, неподвижного образования, а напротив того, всегда встречается в живом, более или менее сложном процессе мышления, всегда выполняет ту или иную функцию сообщения, осмысливания, понимания, решения какой-нибудь задачи» [Выготский, 1934, с. 105].

Процесс освоения подобного метода работы при вертикальной передаче знаний не может быть рассмотрен в отрыве

от лингвистики, каким бы компетентным в своей области не был преподаватель соответственной дисциплины: «Острая необходимость в структуралистском диалоге между генетиками и лингвистами назрела вновь, теперь уже в новом контексте — с позиций когнитивной психологии. Для понимания проблем, дискуссий и “белых пятен” самой генетики следует концепции генетических систем, созданные разными авторами, в разных странах и в разные годы, представить в виде когнитивных моделей» [Седов, 2000, с. 532]. Подобное суждение также подтверждается необходимостью введения особой «концептуальной карты» при создании любой методической модели курса / отдельно взятого урока: ««Expert skeleton» concept maps serve as a guide or scaffold or aid to learning in a way analogous to the use of scaffolding in constructing or refurbishing a building [Novak, Саñas, 2006]. Естественно, что определяющая успешность перехода к scientific conceptual knowledge концептуальная карта не может быть разработана преподавателем естественной дисциплины самостоятельно, без участия лингвиста, владеющего знанием о взаимосвязи когнитивной психологии и функционирования, реализации академического курса.

Список литературы

1. *Бурмистрова М. А.* Когнитивная метафора в научном тексте: автореф. на соиск. ученой степ. канд. филолог. наук. 10.02.04. — германские языки М., 2005. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <http://cheloveknauka.com/kognitivnaya-metafora-v-nauchnom-tekste> (дата обращения 08.04.2018).
2. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. — М.: Государственное социальное-экономическое издательство, 1934. — 324 с.
3. *Седов А. Е.* Метафоры в генетике // Вестник Российской академии наук. — Т. 70. — № 6. — 2000. — С. 526—534.
4. *Урысон Е. В.* Проблемы исследования языковой картины мира: Аналогия в семантике. — М.: Книга по требованию, 2017. — 224 с.
5. *Driver R., Asoko H., Leach J., Mortimer E., & Scott P.* Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher* 23(7). — 1994. — P. 5—12.
6. *English Lyn D.* Mathematical reasoning: analogies, metaphors, and images. L. Erlbaum Associates. — 1997. — P. 384.

7. *James J.* Not using scientific terminology? A study that investigates language and concept development in the primary science classroom. Proceedings of the ESERA 2013 Conference. — 2013. — P. 3010—3020.
8. *Novak J. D. & Cañas A. J.* The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them. Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008, Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2008. URL: <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf> (дата обращения 08.04.2018).
9. *Orgill M., Bodner G.* What research tells us about using analogies to teach chemistry. Chemistry Education: Research and Practice, 5. — 2004. — P. 15—32.
10. *Woody S., Himelblau E.* Understanding & Teaching Genetics Using Analogies. The American Biology Teacher. — Vol. 75. — № 9. — 2013. — P. 664—669.

СОЛОВЬЕВА
Наталья Юрьевна

кандидат искусствоведения,
доцент кафедры русского языка
и культуры речи,
Российский государственный
университет правосудия
Москва

✉ e-mail: nayusol@rambler.ru

SOLOVEVA
Natalia Yurjevna

Candidate of Art Criticism,
Associate Professor of the
Department of Russian language
and speech culture,
Russian state University of justice
Moscow

**РУССКИЙ ЯЗЫК КАК МЕТАПРЕДМЕТНАЯ
СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ
«РЕЖИССУРА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ»
ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

**RUSSIAN LANGUAGE AS A META-COMPONENT IN THE STUDY
OF "DIRECTING IN THE EDUCATIONAL PROCESS" FOR HIGH
SCHOOL TEACHERS**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с деятельностью преподавателя высшей школы как драматурга, режиссера и артиста, даются практические советы по организации работы по русскому языку на занятиях юридического профиля.

Abstract. The article deals with the issues related to the activities of the higher school teacher as a playwright, Director and actor, gives practical advice on the organization of work in the Russian language in the classroom legal profile.

Ключевые слова: русский язык; метапредмет; высшее образование; педагогика; театральная педагогика.

Keywords: Russian language; MetaFrame; higher education pedagogy; theatre pedagogy.

Вопрос о том, что суть педагогики возможно постигнуть не только с научных, но и художественно-эстетических позиций, с позиций искусства, очень давно волновал многих педагогов, психологов, философов — ученых самых разных предметных областей. Есть множество книг (например, «Пе-

дагогическая поэма» А. С. Макаренко, «Поэзия педагогики» М. О. Кнебель, «Педагогическая симфония» Ш. А. Амонашвили), сами названия которых свидетельствуют о постоянном стремлении теоретиков и практиков педагогики представить ее объемно, с разных точек зрения. Педагогика предстает в этих трудах не как скучная наука, а как синтез зачастую полярных представлений о мире, причем синтез весьма неожиданный и гармонический.

Поисками новых путей в педагогике вызван всплеск интереса к направлению «Режиссура в педагогическом процессе» в 90-е гг. XX в. Именно в это время интеграция искусства и педагогики породила разработку новых направлений на границе театральной и общей педагогики:

«школьная театральная педагогика» (О. А. Антонова);
«драмогерменевтика» (В. М. Букатов, А. П. Ершова);
«актерско-режиссерская педагогика» (О. С. Булатова (Задорина));

«гносеодрама» (В. В. Воробьев, В. Ю. Пузыревский);
«акмеодрама» (И. В. Юстус).

Сегодня курс «Режиссура в педагогическом процессе» читается в Российском государственном университете правосудия для преподавателей высшей школы по программе переподготовки ППС. Будучи юристами, они должны не только овладеть основами методики, дидактики, педагогики и психологии, но и в целом осознать образовательный процесс как единое пространство. И неслучайно в качестве основы, развивающей среды для формирования метапредметных умений, мы будем говорить о русском языке — не как о предмете, изучаемом в юридическом вузе, но как о некоем метапредмете, знания о котором необходимы каждому правоведа в его профессиональной деятельности.

Овладение компетенциями, направленными на адекватное решение коммуникативных проблем, возникающих в процессе педагогической деятельности, становится для преподавателя высшей школы в этой связи одной из основных задач. Поэтому первый этап нашей работы — это, естественно, работа над терминами. Чтобы избежать терминологической путаницы в разговоре со студентами, преподаватели должны сами хорошо ориентироваться как в педагогической, так и в юридической терминологии. К сожалению, на сегодня

няшний день в современной науке достаточно проблем, связанных с терминологией. Это и большое количество терминов как таковых, и различные толкования одного и того же термина, и наличие нечетких или неверных толкований терминов в отдельных науках, и избыточная наукообразность определений и характеристик термина и др. Кроме того, работая со студентами мы сталкиваемся с рядом других проблем:

- отсутствие интереса (или хотя бы внимания) к терминологии, что затрудняет освоение учебного материала;
- механическое употребление студентами того или иного термина, смешение сходных;
- непонимание определения термина студентами, связанное с его формулировкой.

Преподаватель высшей школы должен уметь справляться с этими проблемами, используя в своей деятельности различные методические приемы. Их классификацию мы найдем в статье Л. И. Новиковой «Некоторые приемы введения в активный словарь студентов юридических и экономических факультетов терминов, используемых в процессе преподавания общеобразовательных дисциплин» [1, с. 209]. Данную ниже таблицу можно дать на лекции в качестве наглядной иллюстрации того, как можно активизировать внимание студентов, организовать на семинаре дискуссию, да и просто расширить их кругозор студентов. Преподаватели-юристы не всегда владеют именно методикой, поэтому всегда с интересом воспринимают этот материал.

Методическая проблема	Пути решения проблемы	Методические приемы
Отсутствие интереса к терминологии	Приемы, позволяющие формировать интерес к изучаемому термину	Использование анекдотов, филологических задач, детских загадок; использование лингвистических сказок, рассказов; «олицетворение» термина; орфографические, культуроведческие экскурсии; попутная презентация лингвистических сведений; презентация этимологической справки; собственные размышления по поводу термина

Методическая проблема	Пути решения проблемы	Методические приемы
Механистическое использование в речи студентов сходных терминов	Приемы, нацеленные на разграничение, дифференциацию сходных терминов	Сравнение, сопоставление; дискуссионность в преподнесении термина, показ развития значений термина; образование неологизмов, окказионализмов на основе корневой морфемы; рассмотрение иноязычных аналогов терминов; рассмотрение слова-термина с лингвистических позиций
Непонимание определения термина	Приемы, направленные на объяснение термина	Анализ термина; демонстрация классификационных парадигм; противопоставление научному определению термина метафорического; сопоставление нового термина с ранее изученным; сопоставление определений терминов, приведенных в различных словарях; работа со словарями, справочниками

Данная работа над термином должна быть продумана преподавателем еще на уровне замысла занятия. *Преподаватель-драматург* должен создать своеобразный сценарий педагогического действия — его партитуру. Определив свой «замысел» и свою «сверхзадачу», преподаватель должен отобрать материал к занятию, рационально расположив его и продумав возможные композиционные составляющие («интригу» и «эмоциональную завязку» в начале, средства подчеркивания кульминации занятия, его финал). Тогда ему будет понятно, что именно может дать студенту работа над термином, куда ее можно поместить и как ее построить. Только в этом случае преподаватель-драматург достигнет необходимого результата.

В своей второй ипостаси *преподаватель-режиссер* также должен опираться на работу со словом. Здесь мы можем го-

ворить о нормативности речи, нуждающейся в отработке. Будучи юристами, наши преподаватели зачастую считают «профессиональным жаргоном» явные ошибки — « возбу́ждено уголовное дело» (акцентологическая), «крайнее заня-тие» (лексическая), «сдав зачет, предмет освоен» (синтакси-ческая). Показав преподавателю эти опасные в плане нормы слова и словосочетания, мы дадим им возможность не толь-ко самим закрепить в своем словаре верные варианты, но и помочь студентам говорить грамотно. Кроме того, постоян-ная работа над словом, которую будут вести преподаватели вуза, в идеале должна создать единое образовательное про-странство, в котором нет места ошибкам.

И третья роль *преподавателя* — *артист*. Педагогический артистизм — это не представленность какого-то образа, не внешняя безукоризненная техника, не фиглярство, не игра в примитивном значении этого слова, это прежде всего вну-треннее содержание общей и эмоциональной культуры пре-подавателя, которая складывается из интеллекта, эмпатии, психологизма, ясности речи и умения импровизировать. Пе-дагогический артистизм теснейшим образом связан с педа-гогической режиссурой. Только говоря об артистизме педа-гога, большее внимание обращают на его умение управлять собой, а говоря о педагогической режиссуре — на умение взаимодействовать с личностью и коллективом. Хотя деле-ние это условное. Педагог, создающий творческое, рабочее, заинтересованное занятие, не может не пользоваться раз-личными средствами выразительности, игровой позицией.

Выразительные способности педагога — это его экспрес-сивность, яркое проявление чувств, настроений, состояний. В арсенале артистичных педагогов великое множество спо-собов вербального и невербального управления аудиторией. На лекции преподавателям-юристам будет интересно узнать эти способы и подумать, все ли они находятся в их арсенале. Для обсуждения можно предложить выбрать для себя наибо-лее часто используемые в работе вербальные способы при-влечения внимания аудитории (вопросно-ответные кон-струкции, повторы, парцелляция, антитеза, риторический вопрос, риторическое восклицание, неполные предложения, разговорные конструкции). Что касается невербальных спо-собов, то здесь, на наш взгляд, лучше дать классификацию

способов, а преподаватели сами выберут, что больше подходит их психотипу:

- кинестика (жесты, мимика, пантомимика);
- такесика (рукопожатия, объятия, похлопывания по плечу);
- проксемика (определения зон наиболее эффективного общения);
- просодика (высота голоса, его громкость, тембр, скорость речи);
- экстралингвистика (паузы, а также плач, смех, кашель, вздох).

Получив информацию по невербальным способам управления аудиторией, преподаватели смогут расширить свой арсенал риторических средств, а может быть, и улучшить атмосферу занятия, сделав ее более динамичной и творческой.

Таким образом, триединая личность преподавателя (драматург, режиссер, артист) требует постоянного обогащения, работы над собой. И при совершенствовании профессиональной деятельности преподавателя они могут проявляться как человеческие качества личности, а могут по мере накопления профессионального опыта интегрировать все метапредметные составляющие работы педагога, синтезировать и делать целостной всю его деятельность.

В этой связи нам важно ответить на вопросы: «Надо ли воспитывать взрослых людей? Корректно ли воздействовать не только на их интеллект, но и на личность в целом?» Ответ на эти вопросы зависит от того, как понимать такое воздействие. Если как воспитание с целью формирования нужных вузу и обществу качеств, то однозначно нет. Если как создание условий для саморазвития личности, то однозначно да.

Преподаватель вуза — не носитель и передатчик информации (это может сделать книга и компьютер). В наш технологический век вуз, по мнению С. Д. Смирнова, «служит не только и может быть не столько для передачи специальных знаний, сколько для развития и воспроизведения особого культурного слоя, важнейшим элементом которого является и сам специалист. Его как представителя определенной культуры характеризует не только специфический набор знаний и умений, но и определенное мировоззрение, жизненные установки и ценности, особенности профессиональ-

ного поведения и т. п. Поэтому специалист не только передает студенту знания и профессиональные умения, а приобщает его к определенной культуре, и чтобы эта культура развивалась и воспроизводилась, необходимы живые люди, живое человеческое общение» [2, с. 157].

И с этим высказыванием нельзя не согласиться. Только энергичный преподаватель может мотивировать студента, только настоящий педагог создаст условия для его саморазвития, только подлинная личность может создавать дружную личность. И курс «Режиссура в педагогическом процессе» как нельзя более соответствует этой задаче — путем живого человеческого общения создать условия для развития личности. Тогда понятным становится наше обращение к русскому языку, к театру, к психологии — эти метапредметные составляющие и рождают подлинную гармонию личности, к которой мы стремимся.

Список литературы

1. *Новикова Л. И.* Некоторые приемы введения в активный словарь студентов юридических и экономических факультетов терминов, используемых в процессе преподавания общеобразовательных дисциплин // Обзор материалов IV межвузовской научно-практической конференции «Экономическое право: теоретические и прикладные аспекты»: сб. статей. — Ч. 1. — М.: РУ-САЙНС, 2017. — С. 208—214.
2. *Смирнов С. Д.* Психология и педагогика для преподавателей высшей школы: учебное пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2014. — 422 с.

ЮСУПОВА
Зульфия Фирдинатовна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русского языка
и прикладной лингвистики,
Казанский (Приволжский)
федеральный университет
Казань

YUSUPOVA
Zulfia Firdinatovna

Candidate of Pedagogical
Sciences,
Associate Professor of Russian
language and applied linguistics
chair,
Kazan (Volga region) Federal
University
Kazan

✉ e-mail: Usupova.Z.F@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НЕФТЯНОЙ ПРОФИЛЬ)

THE STUDY OF PROFESSIONAL VOCABULARY IN THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (OIL PROFILE)

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы изучения профессиональной лексики на занятиях по русскому языку как иностранному с китайскими стажерами, обучающимися по нефтяному профилю. Автор рассматривает ролевую игру как один из эффективных методов в процессе обучения китайских студентов языку специальности. В связи с этим предлагаются некоторые наиболее рациональные формы работы с китайскими стажерами по усвоению профессиональной лексики на занятиях по чтению.

Abstract. The article deals with the problems of studying professional vocabulary in the classroom in Russian as a foreign language with Chinese trainees studying in the oil profile. The author considers role-playing game as one of the effective methods in the process of teaching Chinese students the specialty language (oil profile). In this regard, some of the most rational forms of work with Chinese interns on the assimilation of professional vocabulary in reading classes are offered.

Ключевые слова: профессиональное образование; русский язык как иностранный; профессиональная лексика; научный текст; термины; ролевая игра.

Keywords: professional education; Russian as a foreign language; professional vocabulary; scientific text; terms; role-playing game.

Лингводидактические исследования последних десятилетий ознаменовались поворотом к разработке практико-ориентированных методик обучения русскому языку как иностранному. Это обусловлено необходимостью обучения русскому языку для конкретных профилей подготовки (например, для педагогического, инженерно-технического, медицинского и др.), что является насущной необходимостью для современной высшей школы, где с каждым годом увеличивается количество иностранных студентов, научная и учебно-методическая сторона данного вопроса пока не получила своего исчерпывающего решения.

На сегодняшний день существует огромное количество специальных учебников и учебных пособий, словарей с научной терминологией для иностранных студентов разных профилей обучения на этапе профессионального образования. Обучение языку будущей специальности, а именно профессионально-ориентированной лексике, способах употребления слов, грамматических конструкций — становится одной из важных проблем в работе с иностранными студентами [2—4; 6].

Современные лингводидакты разрабатывают новые пути решения проблемы профессионального обучения иностранцев с опорой на общий уровень владения русским языком как иностранным, на современные образовательные технологии. Кроме того, для успешного овладения русским языком на всех этапах его изучения преподаватель должен опираться на лингводидактические принципы обучения, в том числе учитывать специфику родного языка и культуры китайских студентов [1; 2; 7—8].

На современном этапе развития лингводидактики остается до конца нерешенным вопрос обучения иностранных студентов языку специальности, который они усваивают с большими трудностями. Поэтому считаем, что назрела практическая необходимость разработки лингводидактических основ обучения иностранных студентов русскому языку в высшей школе.

Как показывает наш опыт работы с китайскими студентами-бакалаврами, проходящими годовую языковую стажировку, следует больше внимания уделять коммуникативным упражнениям, позволяющим студентам использовать профессиональную лексику, разрабатывать двуязычные словари, которые могут помочь иностранным студентам быстрее и легче усвоить терминологию. Как правило, обучение языку специальности начинается еще на подготовительном отделении наряду с общим овладением русским языком. Трудности, возникающие у иностранных студентов-стажеров, обусловлены тем, что они не имеют достаточной базы для усвоения сложных научных текстов по профилю образования, недостаточно владеют лексикой, в том числе и научной, профессиональной, испытывают коммуникативные неудачи в речи и т. д. Преподавателям в свою очередь приходится решать такие задачи, как доступно донести до иностранных студентов теоретический материал по профильным предметам, отсутствие или недостаточная сформированность у иностранных студентов навыка конспектирования, работы с научным текстом, таблицами, схемами, диаграммами, формулами и т. д. В частности, при работе с китайскими стажерами мы столкнулись с указанными выше проблемами. Кроме того, существует различие между традициями преподавания русского языка в России и в Китае. Китайские студенты, оказавшись в российских вузах, испытывают «легкий шок», поскольку российский преподаватель сразу начинает с них требовать вступления в активную коммуникацию, старается на занятиях использовать коммуникативный метод. Это касается как уровня общего владения языком, так и преподавания профильных предметов. Поэтому все эти факторы могут препятствовать успешному овладению русским языком на уровне В2 применительно и к филологическому, и к нефилологическому направлениям обучения.

На занятиях по чтению мы в основном используем тексты по нефтяному профилю, поскольку стажеры обучаются на будущих переводчиков в области нефтяного дела. При изучении профессиональной лексики мы придерживаемся как традиционно сложившихся методик, так и современных технологий обучения. Например, используем кейс-технологии, мозговой штурм и т. д.

Как правило, перед чтением текста проводится предтекстовая работа, которая включает в себя: 1) определение значения слов и словосочетаний, в том числе и по словарю (*буровая вышка, нефтедобыча, давление в пластах, насосные трубы* и др.); 2) подбор синонимов и синонимичных выражений (*наружный — внешний, стоимость — цена, специальные приемы — специальные способы, производство — изготовление, продуктивный — полезный/эффективный* и др.); 3) подбор однокоренных слов и составление с ними словосочетаний (*фонтанировать — фонтан, эксплуатировать — эксплуатация, увеличивать — увеличение* и др.); 4) определение, как образованы сложные слова (*нефтедобыча, нефтехимия, нефтетеодача, нефтепродукт* и др.); подбор глаголов (*отбор — отбирать, позволяющий — позволять, добыча — добывать, бурение — бурить* и т. д.); подбор антонимов (*внешний — внутренний, опускать — поднимать, тяжелый — легкий* и др.). Также обращается внимание на конструкции, употребляемые в научном тексте: *что определяется чем...; по мере чего...; что нагнетают куда...; что применяется в качестве чего...* и др. Перед чтением текста может быть организована беседа, обсуждение названия текста: *Как вы думаете, о чем говорится в тексте, который называется «История добычи и применения нефти»?* Студенты начинают выдвигать свои предположения относительно содержания текста, некоторые из которых записываются на доске. После чтения текста продолжается послетекстовая работа: ответы на вопросы по содержанию текста; по составлению плана; лексическая работа (уточнение значения слов и выражений; запись терминов в словарь и т. д.), выполнение заданий на повторение грамматики. С методической точки зрения считаем оправданным ведение студентами небольших словарей, куда записываются термины. Количество терминов с каждым занятием увеличивается, однако такая форма работы приучает стажеров в дальнейшем обращаться к словарям при выполнении домашнего задания, при самостоятельной работе с текстом. Китайские стажеры с большими трудностями составляют план текста и не умеют пересказывать научный текст. Осмысление прочитанного, умение структурировать представленную в тексте информацию предполагают высокий уровень владения русским языком.

ком, наличие у иностранных студентов сформировавшихся навыков работы с текстом. К сожалению, практика показывает, что у китайских студентов эти навыки приходится формировать с нуля. Для создания ситуации, приближенной к реальности, мы используем ролевую игру. Почти после каждого прочитанного текста предлагаются те или иные ситуации, которые предполагают использование изученной лексики, в том числе и терминов. Например, ролевая игра «Совещание в нефтяной компании», которая была проведена нами после прочтения текста «Нефть и нефтехимия». Каждый студент получил возможность принять участие в деловом совещании, где присутствовали директор компании, его заместители, журналисты, экологи, инженеры, переводчики и т. д. В данном случае студентам важно дать правильную и четкую установку на то, в чем заключается роль каждого студента, о чем он должен говорить на совещании, какие вопросы задавать другим и самому отвечать на вопросы остальных участников ролевой игры. Как показывает наш опыт работы, студенты очень быстро подключаются к такой форме работы на занятии, начинают использовать профессиональную лексику, что-то уточняют, переспрашивают друг у друга и т. д. Студенты могут меняться ролями, чтобы каждый почувствовал себя и директором компании, и инженером, и журналистом и т. д.

Освоению профессиональной лексики также помогает просмотр учебных видеофильмов, посвященных добыче и переработке нефти, и т. д. Сначала проводится предварительная лексическая работа, потом дается установка в виде вопросов, после просмотра фильма организовываются обсуждение, поиск ответов на заранее заданные вопросы. Иногда изображение помогает студентам лучше понять значение того или иного слова или словосочетания, что подтверждает мудрость: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать».

Таким образом, усвоение профессиональной лексики на занятиях с иностранными студентами требует от преподавателя применения наиболее оптимальных методов и форм работы, позволяющих создать условия, приближенные к реалиям будущей профессии.

Список литературы

1. *Балыхина Т. М.* Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку / Т. М. Балыхина, Ю. Чжао // Высшее образование сегодня. — 2009. — № 5. — С. 16—22.
2. *Бахтина Л. Н.* Обучение реферированию научного текста / Л. Н. Бахтина, И. П. Кузьмич, Н. М. Лариохина. — М.: Изд-во МГУ, 1988. — 118 с.
3. *Бобрышева И. Е.* Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному. — М.: Флинта; Наука, 2004. — 256 с.
4. *Вишнякова Т. А.* Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам. — М.: Русский язык; Курсы, 1982. — 125 с.
5. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному: Первый и второй уровни: Профессиональные модули. — М.; СПб.: Златоуст, 2000. — 56 с.
6. *Клобукова Л. П.* Лингвистические основы обучения иностранных студентов гуманитарных факультетов речевому общению на профессиональные темы: дис. д-ра пед. наук. — М., 1995. — 435 с.
7. *Люй Ю.* К вопросу об изучении русских местоимений (из опыта работы с китайскими учащимися) // Филология и культура. Philology and Culture. — 2015. — № 4 (42). — С. 290—294.
8. О нефти по-русски: пособие для иностранных учащихся по обучению языку специальности (нефтегазовый профиль): книга для студентов / Е. В. Ермакова, О. В. Константинова, А. А. Муравьева. — М.: Русский язык; Курсы, 2014. — 120 с.
9. *Юсупова З. Ф., Люй Ю.* Теория и практика изучения русских местоимений китайскими студентами-филологами // Язык и культура. — 2017. — № 3. — С. 212—214.

СЕКЦИЯ 3. РУССКИЙ ЯЗЫК В ПРЕДМЕТНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ И В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

БАСКО

Нина Васильевна

кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка
для иностранных учащихся
гуманитарных факультетов,
Московский государственный
университет имени М. В. Ломоносова
Москва

✉ e-mail: ninabasko@mail.ru

BASKO

Nina Vasilyevna

Candidat of Philological Sciences,
Department of Russian language
for foreign students of
Gumanitarian faculty,
Moscow State University named
after M. V. Lomonosov
Moscow

РУССКИЙ ЯЗЫК В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ ЭКОНОМИЧЕСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ

RUSSIAN LANGUAGE IN TRAINING FOREIGNERS TO ECONOMIC SPECIALTY

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения специальности на русском языке иностранных студентов экономических факультетов вузов.

Abstract. The article is devoted to the problem of teaching a specialty in Russian of foreign students of economic faculties of universities.

Ключевые слова: обучение специальности; терминология экономики; научный стиль; системная презентация языкового материала; словообразование.

Keywords: education of specialty; terminology of economy; scientific style; system presentation of language material; word formation.

Обучение иностранных студентов специальности на русском языке открывает для них перспективы трудоустройства и участия в двустороннем международном сотрудничестве совместно с российскими партнерами.

Данная статья посвящена проблеме обучения специальности на русском языке иностранных студентов экономических факультетов вузов.

Выпускники экономического факультета МГУ по окончании вуза получают специальности «Экономика» и «Менеджмент». В процессе обучения иностранные учащиеся вместе с русскоязычными студентами должны прослушать учебные курсы по экономике фирмы, банковскому делу, экономике сферы услуг, маркетингу, основам предпринимательства и др. В отличие от иностранных студентов-филологов, для которых русский язык является целью и средством обучения, для студентов-нефилологов русский язык выступает скорее средством овладения специальностью.

Целью обучения русскому языку как иностранному в вузе является формирование профессиональной компетенции у иностранных учащихся. Эта цель достигается с помощью эффективно организованной учебной работы на занятиях по РКИ. Программа курса РКИ на экономическом факультете ориентирована как на общее владение иностранцев русским языком, так и на владение им в профессиональной сфере в рамках специальностей «Экономика» и «Менеджмент». При этом следует подчеркнуть важность довузовской подготовки учащихся-иностранцев, которая предшествует их обучению на основном факультете. «Значение довузовской подготовки сложно переоценить — от ее успешности зависит все последующее обучение в вузе, ведь именно в этот период осуществляется подготовка иностранных учащихся к учебе на основных факультетах, закладывается база для овладения специальностью на русском языке» [3, с. 48]. К окончанию учебы на основном факультете иностранный учащийся должен уметь свободно общаться с носителями русского языка в социально-бытовой, социально-культурной, учебной и профессиональной сферах.

Овладение специальностью, навыками профессионального общения на русском языке предполагает знание специфики научного стиля речи, усвоение общенаучной лексики и терминов будущей специальности, а также знание грамматических конструкций и словообразовательных средств, свойственных научной речи. Ведущим принципом при обучении иностранцев терминологии специальности и общенаучной

лексике является принцип системного представления учебного материала. «Изучение лексики — это не просто заучивание новых слов, а осознание и усвоение имеющихся между ними в языке связей — грамматических, семантических и пр.» [2, с. 81]. Такой подход формирует у иностранных учащихся представление о том, что терминология конкретной науки, как и лексический состав языка в целом — это не просто хаотичное нагромождение разных по семантике слов, а логично организованная языковая структура.

В терминологии экономики проявляются все типы системных отношений, которые характерны для лексики в целом: парадигматические, синтагматические и деривационные. Они должны эффективно использоваться при обучении иностранцев специальности.

Поскольку однозначность термина ограничивает случаи синонимии в терминологии по сравнению с лексикой общелитературного языка, лексическая синонимия в границах экономической терминосистемы представлена не так широко: *ажисо — лаж, брокер — маклер, дотация — субсидия, бизнес — предпринимательство, бизнесмен — предприниматель*. Синонимические отношения в экономической лексике проявляются обычно между термином и словом общелитературного языка: *аванс — задаток, клиент — заказчик, инвестор — вкладчик, коммерция — торговля, контракт — договор, бизнес — предпринимательство, дебитор — должник*. Вместе с тем в терминологии экономики следует отметить случаи словообразовательной синонимии: словообразовательные отглагольные синонимы с такими суффиксами, как *-ние, -ация, -ция (консультация — консультирование; индексация — индексирование; пролонгация — пролонгирование)*; словообразовательные отглагольные синонимы с нулевым суффиксом и суффиксом *-ние (импорт — импортирование, экспорт — экспортирование)*, образование сложных терминов (*нарушение права — правонарушение, обмен товарами — товарообмен, держатель векселей — векселедержатель*).

Антонимические отношения в терминологии экономики также в значительной степени выражены с помощью словообразовательных средств: *финансирование — рефинансирование, монопольный — антимопольный, бюджетный — внебюджетный, движимость — недвижимость, листинг — делистинг*,

ликвиды — неликвиды, платежеспособность — неплатежеспособность, прибыльный — неприбыльный. Противопоставления в терминологической лексике образуются с помощью префиксов *не-, диз-, анти-, вне-, де-, ре-* и др., а в сложных словах — с помощью корневых морфем с противоположным значением: *высокорентабельный — низкорентабельный, высокодоходный — низкодоходный, высоколиквидный — низколиквидный, высокосортный — низкосортный, долгосрочный — краткосрочный.* Помимо использования префиксов — основного средства образования антонимов в терминологии бизнеса, антонимические пары в этой терминсистеме образуются также с помощью суффиксов. Например, *лицензиар — лицензиат, индоссат — индоссант, регрессат — регрессант.*

Анализ экономической лексики показывает, что «для иностранных учащихся словообразование является эффективным средством презентации и обучения лексике специальности и опосредованно обучения коммуникации на русском языке, профессионального общения» [1, с. 514]. Важная роль словообразовательных связей определяется тем, что помимо своей основной функции создания новых слов и пополнения словарного запаса языка, словообразование выполняет также функцию систематизирующую, распределяя слова по группам и типам в соответствии с их словообразовательным значением. Именно эта языковая функция словообразования — систематизирующая — выступает на первый план при обучении иностранных учащихся профессиональной лексике.

Особое значение в системной организации терминологии экономики приобретает такая языковая единица комплексного характера, как словообразовательное гнездо, в котором объединяются слова, имеющие общий смысловой элемент, материальным выразителем которого является корневая морфема. Большая часть терминов экономики объединена в словообразовательные гнезда, поэтому в процессе обучения целесообразно предъявлять новые термины не в виде изолированных единиц, а во всей совокупности их производных: *кредит — кредитный, кредитовать, кредитование, кредитор, кредиторский; акция — акционер, акционерный, акционировать; банк — банковский, банкир, банкомат, госбанк.*

Важнейшим типом отношений в языке являются синтагматические отношения, которые обеспечивают выход лексики в профессиональную коммуникацию. Синтаксическая сочетаемость слов предопределена их грамматическим, лексическим или словообразовательным значениями. В процессе обучения специальности синтаксическая сочетаемость слов должна быть показана как важная особенность функционирования лексики:

инвестор (какой?) отечественный, иностранный;
инвестиции (какие?) прямые, частные, финансовые;
инвестиционный банк, фонд, кредит;
инвестировать (во что?) в проект, в фонд, в предприятие.

Следует отметить и особенность образования терминов в сфере экономики, которая реализуется через специализацию словообразовательных аффиксов. Например, тематическая группа лиц, участвующих в экономической деятельности, включает лексемы, образованные с помощью суффиксов *-ор, -ер, -ант*: *аудитор, дебитор, инвестор, акционер, менеджер, девелопер, комиссионер, импортер, экспортер, акцептант, репрезентант, коммерсант*. Все это позволяет говорить об универсальности словообразовательных связей и ведущей роли словообразовательного аспекта в обучении иностранных учащихся экономическим специальностям на русском языке.

Поскольку лингвометодическое описание уровней владения русским языком как иностранным в форме государственных стандартов имеет определяющее значение для современной теории и практики преподавания русского языка, содержание лингвистического материала, входящего в профессиональный уровень владения, должно стать основой языковых и речевых учебных заданий по овладению языком специальности. Учебные задания должны быть нацелены на выработку у учащихся навыков умения объединять термины в лексико-семантические и тематические группы (*маркетинг, менеджмент, банковское дело, деятельность фирмы* и др.), находить синонимы (*сервис — обслуживание; продажа — реализация; покупка — приобретение; транспортировка — перевозка*) и антонимические пары (*покупка и продажа; экспорт и импорт; физическое лицо и юридическое лицо*), объединять производные слова в группы на основе общности

корневой морфемы, составлять с использованием профессиональной лексики диалоги, моделирующие различные ситуации профессионального общения, составлять по образцу деловые бумаги, писать научные рефераты по экономической проблематике, т. е. демонстрировать владение специальностью на русском языке в профессиональной коммуникации.

В заключение можно сделать следующий вывод: выбор оптимального метода обучения иностранных учащихся специальности на русском языке во многом определяет их профессиональный успех в будущем.

Список литературы

1. *Баско Н. В.* Роль словообразования в системной организации терминологии бизнеса // Преподаватель XXI век. — 2016. — № 4, ч. 2. — С. 510—516.
2. *Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. — М.: Русский язык, 1984. — 159 с.
3. *Макаревич Т. В.* Соотношение этапов обучения и уровней владения РКИ в высшей школе: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. — 2010. — № 2. — С. 41—49.

БОБКОВА
Оксана Викторовна

магистр филологии,
учитель русского языка и литературы,
Государственное бюджетное
общеобразовательное учреждение
Школа № 1207
Москва

✉ e-mail: _riksana@mail.ru

BOBKOVA
Oksana Viktorovna

Master of Philologi,
Teacher of Russian language and
literature,
School № 1207
Moscow

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЯЗЫКА ПРОИЗВЕДЕНИЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ЛАТЫНИ В МЕДИЦИНСКОМ КЛАССЕ

USE OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE AT THE BEGINNER LEVEL OF THE LATIN LANGUAGE STUDIES IN MEDICAL CLASSES

Аннотация. В статье анализируются метапредметные возможности использования языка произведений русской литературы на этапе начального обучения латинскому языку в условиях профильного обучения в медицинском классе.

Abstract. The article analyses interdisciplinary opportunities of the use of the Russian language and literature as a teaching method at the beginner level of the Latin language studies for advanced medical classes.

Ключевые слова: метапредметные возможности; язык русской литературы; латинский язык; профильное обучение; медицинский класс.

Keywords: interdisciplinary opportunities; Russian language and literature; Latin language; advanced learning; medical classes.

На этапе начального обучения любому предмету учащиеся практически всегда испытывают определенные трудности. При поступлении в 10-й медицинский класс будущие медики (а также химики, биологи, фармацевты и т. д., учитывая естественнонаучное направление профильного обучения) начинают изучать два новых для себя языка: медицинский

английский язык и латынь. И если английский язык в этом случае просто получает новый формат, оставаясь языком уже в какой-то мере изученным, то латынь — это новый для учащихся язык, тем более язык мертвый, книжный, который без определенной языковой практики воспринимается с трудом.

Медицинская терминология в отрыве от привычных учащимся терминов, знакомство с которыми происходило по мере возможностей на уроках биологии, становится тяжело усваиваемой областью науки. Тем более, что в общем расписании в течение недели предусмотрен только 1 час на латынь. Для формирования правильного восприятия письменной формы чужого для учащихся языка можно использовать и другие учебные предметы, постоянно напоминая о том, что учащимся давно уже известна некоторая терминология, пришедшая к нам из латинского языка, и мы на уроках активно ее используем. Одним из путей усвоения латинской терминологии становится необходимость «семиологически истолковывать, т. е. раскрывать простыми методами языковедческого анализа значение и смысл слова...» [6, с. 3].

В целом с латынью напрямую связана вся наша языковая система. Если мы заглянем в учебник латинского языка, то обнаружим, что уже в разделе «Произношение гласных звуков» авторы дают отсылку к орфоэпическим законам русского языка: «6 гласных звуков, изображаемых буквами а, е, і, о, и, у, произносятся как соответствующие звуки русского языка» [8, с. 6].

На уроках русского языка в 10 классе мы чаще прибегаем к языковым терминам, имеющим латинское происхождение, хотя сами понятия уже достаточно давно известны. Например, в Программе по русскому языку за 6 класс (под редакцией Ладыженской Т. А., Баранова М. Т.) при изучении имени существительного учащиеся знакомятся с группой существительных, имеющих только одну форму числа, при этом сами научные термины не называются. Тогда как в 10 классе Программой по русскому языку (под редакцией Гольцовой Н. Г., Шамшина И. В.) предусмотрено введение таких терминов грамматической категории числа (*numerus*), как *singularia tantum*, *pluralia tantum* [3, с. 114].

Таким образом, введение терминологии напрямую связано с профильным образованием. Но отдельное изучение терминов не дает эффекта погружения в язык, для которого письменная форма является основной, поэтому задача словесности, в частности русской литературы, связать латынь и родной язык, наглядно показывая, что именно в произведениях художественной литературы можно найти примеры активного употребления латинизмов. И если в статье Аллы Геннадьевны Ковзалиной «Специфика преподавания латинского языка в профильных классах школы» предлагается не отрывать медицинскую терминологию от латинской и древнегреческой культуры: «Изучение латинского языка формирует качества, которые позволяют учащимся видеть любую специальную область знания в общекультурном аспекте, что представляется особенно важным в воспитании будущих медиков, так как проблемы, которые им предстоит решить, имеют междисциплинарный характер» [7, с. 106], то нам представляется возможным предложить иной путь, определяющий роль, которую предстоит сыграть русской литературе и художественным текстам на этапе начального обучения латыни.

Учитывая, что во многих учебниках по латыни обучение языку начинается с алфавита (что традиционно), затем речь идет об орфоэпии, после следует блок морфологии, то, возможно, стоит одновременно на уроках русской литературы рассмотреть отдельные произведения, например на уроках внеклассного чтения, опираясь при этом на профиль класса. Предполагаем, что будущим медикам будет интересно обсудить произведения тех писателей, которые были врачами и вполне удачно совмещали занятия медициной и литературное творчество (А. П. Чехов, В. В. Вересаев, М. А. Булгаков).

Наиболее интересной с точки зрения взаимодействия русского и латинского языков, а также древнегреческого нам показалась повесть М. А. Булгакова «Роковые яйца», при обсуждении которой мы, конечно, коснулись темы нравственной ответственности человека за любые эксперименты над природой. Но все же особое внимание уделили определенным страницам этого фантастического произведения, которые позволяют начать разговор о такой знакомой и незнакомой нам латыни.

В названии 1-й главы повести Булгакова «Роковые яйца» вынесено латинское устойчивое выражение, которое частично «опознали» учащиеся. В чем особенности употребления этого выражения в повести Булгакова? Во-первых, русская транскрипция («куррикулум витэ» [2, с. 434]), во-вторых, для тех, кто только начал изучать латынь, «знакомым» показалось слово «витэ» — вспомнили «пляску Святого Вита» — хорею (болезнь с беспорядочными движениями, напоминающими танец). О болезни говорили будущие медики, но сделать лексико-семантический анализ выражения затруднились. В процессе работы с латинско-русским словарем выяснили, что «vitae — жизнь; образ жизни; биография» [8, с. 283], «curriculum — описание» [4, с. 218]. Вспомнили также итальянское выражение *Dolce vita* — это итальянский фразеологизм, который означает «сладкая жизнь». Обратили внимание на латинское слово «профессор» (от латинского «professor — преподаватель, публичный учитель» [1, с. 549]).

К какому выводу мы пришли, работая с заголовком? Фактически название 1-й главы повести дословно можно перевести на русский язык как «Описание жизни преподавателя Персикова». Но воссоздание научной среды, в которой протекает жизнь героя произведения, «потребовало» от автора использовать именно латинизмы, придающие особый колорит заголовку.

Помимо работы с заголовком, мы попробовали сгруппировать отобранные для анализа слова с точки зрения их происхождения, чтобы учащиеся могли отличать не только латинизмы, но и грецизмы.

Анализируя 1-ю главу повести М. А. Булгакова, учащиеся в качестве заимствованных слов, латинских по происхождению (как будущие медики считали), выписали в основном отвлеченные существительные, связанные с различными направлениями в науке. Среди этих слов были фразы, связанные не столько с медициной, сколько с биологией. В целом это были слова, происходившие из классических языков.

Учащиеся заметили, что Булгаков практически не использует медицинские термины (в 1-й главе, кроме термина «тазовые почки» [2, с. 436], ни один не встречается), зато есть термины биологические (греческие по происхождению), на-

пример «амфибии» [2, с. 437]. Мы видим, что автор указал все области знания, которыми интересовался профессор Персиков: анатомия, ботаника, география, зоология, эмбриология; место действия повести и должности: зооинститут, университет, террарий, профессор, директор; общенаучные слова: катастрофа, феномен, экземпляр, эрудиция [2, с. 434—435].

Работая с этимологическим словарем, учащиеся обнаружили интересную историю происхождения некоторых слов. Проводя лексико-семантический анализ отдельных примеров, мы пришли к выводу о тесной связи латинизмов и грецизмов, а также обнаружили некоторые названия, искусственно созданные на основе классических языков (например, география). В любом случае многие из анализируемых нами слов на разных языках звучат практически одинаково, понятны, поэтому их обычно принято называть интернационализмами [4, с. 12].

Таблица. Происхождение некоторых заимствованных слов из повести Булгакова «Роковые яйца»

Латинизмы	Латинизмы, заимствованные из греческого языка	Грецизмы	Дословный перевод, значение
	Анатомия (anatomia, anatomicus)		Разрезаю, рассекаю (наука о строении тела) [1, с. 99]
		Ботаника	Относящийся к растениям, от корм, трава [5, с. 46; 1, с. 99]
	География (geographia)		От греч. земля, описываю [1, с. 141]
Директор (director)			Проводник, руководитель, распорядитель [1, с. 200]
		Зоология	Наука о животных [1, с. 221]
Институт (institutum)			Устройство, организация [1, с. 238]
		Катастрофа	Ниспровержение, смерть, переворот, поворот вниз [1, с. 270]

Латинизмы	Латинизмы, заимствованные из греческого языка	Гречизмы	Дословный перевод, значение
Террарий, террариум			От лат. terra — земля, помещение для содержания земноводных [1, с. 656]
Университет (universitas)			Совокупность [1, с. 681]
	Феномен (phaenomenon)		Являющееся [1, с. 694]
Экземпляр (exemplar)			Образец, пример [1, с. 773]
		Эмбриология (embryon, logos)	От греч. зародыш и учение [1, с. 790]
Эрудиция (erudition)			Ученость, просвещение, образование, обучение [1, с. 804]

Использование Булгаковым в своих произведениях латинизмов дает учащимся медицинского класса возможность не только познакомиться с новыми выражениями посредством русской художественной литературы, но и выработать иное, более широкое представление о латинском языке (и древнегреческом, не изучаемом в медицинском классе) как о языке античной науки и культуры. Именно такой подход, основанный на метавзаимодействии разных учебных предметов, позволит учащимся медицинских классов в рамках профильного обучения легче усваивать сложный материал нового для них языка.

Список литературы

1. Большой словарь иностранных слов / сост. А. Ю. Москвин. — М.: ЗАО Центрполиграф, 2006. — 816 с.
2. Булгаков М. А. Белая гвардия / сост. В. И. Лосев. — М.: АСТ-ЛТД; Вече, 1998. — С. 434—502.

3. *Гольцова Н. Г., Шамшин И. В.* Русский язык. 10—11 классы: учебник для общеобразовательных учреждений. — М.: ООО «ТИД «Русское слово» — РС», 2006. — С. 114.
4. *Городкова Ю. И.* Латинский язык (для медицинских и фармацевтических колледжей и училищ): учебник. — М.: КНОРУС, 2015. — С. 11—14.
5. *Ильяхов А. Г.* Античные корни русского языка. // Этимологический словарь. — Ростов н/Д, 2009. — С. 7—9.
6. *Ковальченко Т. В., Нечаева А. И., Чернявский М. Н.* Учебное пособие по латинскому языку и медицинской терминологии / под общ. ред. Н. М. Чернявского. — М: ПММИ им. Сеченова, 1968. — С. 3—4.
7. *Ковзалина А. Г.* Специфика преподавания латинского языка в профильных классах школы // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — Нижний Новгород: ФГАОУВО «НИНГУ им. Лобачевского», 2012. — С. 106—109.
8. *Марцелли А. А.* Латинский язык. // Учебное пособие для студентов гуманитарных факультетов. — Ростов н/Д, 2013. — С. 7—9, 172—284.

КЛИМИНСКАЯ
Светлана Леонидовна

кандидат филологических наук,
доцент кафедры лингвистики и
профессиональной коммуникации
в области управления информацией,
Московский государственный
лингвистический университет
Москва

✉ e-mail: kvi62@inbox.ru

KLIMINSKAYA
Svetlana Leonidovna

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor, Department
of linguistics and professional
communication in information
management,
Moscow State Linguistic University
Moscow

МЕСТО И РОЛЬ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

THE ROLE OF MOTHER TONGUE IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Аннотация. В статье рассматриваются различные подходы к проблеме соотношения родного и иностранного языков в системе преподавания иностранного языка. Автор анализирует функции родного языка в полинаправленной иноязычной подготовке современных специалистов и делает акцент на необходимости применения дифференцированного подхода в процессе обучения иностранному языку в зависимости от поставленных учебных целей.

Abstract. The article deals with a number of different approaches to the use of mother tongue in teaching foreign languages. The author distinguishes several functions of mother tongue in multidimensional foreign language training of modern specialists and emphasizes the need for a differentiated approach in the process of teaching foreign languages, depending on the educational goals.

Ключевые слова: обучение иностранному языку; монолингвальное иноязычное общение; билингвальное иноязычное общение; вторичная профессиональная личность; клиповость мышления.

Keywords: foreign language teaching; monolingual foreign language communication; bilingual foreign language communication; secondary professional personality; clip thinking.

Человек пользуется родным языком для вербализации мыслительного процесса и осуществления коммуникации, при этом он интуитивно усваивает грамматические нормы языка [9]. Родной язык представляет собой ресурс и систему поддержки для изучения иностранного языка [11].

Традиционный подход в понимании места и роли иностранного языка в преподавании заключается в использовании его при обсуждении грамматических правил. Главенствующая роль иностранного языка на уроке, особенно английского, вызвана международным доминированием английского языка и связанная с ним необходимость изучения английского языка по англо-американским методикам и учебникам. Вызванная распространением международного влияния этих стран, данная политика получила название *English-only policy* и классифицируется как «неоколониальная». Это связано с тем, что преподаватели языка не владеют родным языком учащихся. Агрессивное распространение английского языка и английской культуры привело к своеобразному «массовому» формированию молингвальной методологической базы в преподавании иностранных языков. Данная тенденция с успехом распространилась и на другие иностранные языки.

Однако сегодня методисты рекомендуют молингвальное иноязычное общение на занятии по иностранному языку, при этом использование родного языка допускается в случае возникновения трудности в понимании материала или взаимодействия на уроке, особенно в условиях коммуникативного подхода. [9] Однако экспериментальные данные и статистика зарубежных коллег и соотечественников подтверждают право на существование и необходимость билингвального диалога между преподавателем и учащимися для формирования продуктивного образовательного дискурса на уроке иностранного языка [2, 9].

Восстановление в правах родного языка в системе преподавания иностранного правомерно хотя бы с тех позиций, что он используется для преподавания всех остальных дис-

циplin в учебном заведении и, таким образом, может быть применен в качестве «спасительных островков» для учащегося в океане иноязычной культуры.

Использование родного языка способствует не только анализу и пониманию грамматического строя языка, сколько стимулирует развитие лингвистического чутья и умения работать с лингвистическими универсалиями, запуская когнитивные механизмы в сознании обучаемого. Поэтому уместнее было бы говорить не об *обучении* иностранному языку, а об овладении иностранным языком — о процессе создании языковой личности и параллельного формирования инструментария для функционирования в данной языковой среде. Полинаправленная иноязычная подготовка специалистов с учетом профессиональной направленности делает овладение иностранным языком еще более сложным процессом, так как включает профессиональный компонент.

Наличие профессиональной составляющей в преподавании иностранного языка студентам нелингвистических специальностей не позволяет исключить родной язык в силу того, что в рамках программ по иностранному языку идет формирование общей и профессионально ориентированной компетенций. Данные компетенции подразумевают *владение устным и письменным дискурсами на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, в том числе в сфере профессиональной деятельности.*

В данных условиях идея отказаться полностью от родного языка вызывает стресс и снижает продуктивность процесса обучения, так как зачастую ведет к недопониманию или искажению получаемой на занятии информации [10]. С другой стороны чрезмерное использование родного языка снижает эффективность иноязычной профессиональной коммуникации во время урока. Рациональное использование родного языка в обучении иноязычной коммуникации обусловлено несколькими факторами.

Во-первых, в группах студентов нелингвистических специальностей уровень владения иностранным языком значительно варьируется. Активное использование родного языка вызвано, прежде всего, неспособностью учащихся использовать иностранный язык для выполнения поставленной на

уроке задачи. В данной ситуации родной язык выступает в роли посредника между субъектом учебного процесса и новым образовательным контекстом (средой) [8].

Во-вторых, родной язык выполняет роль когнитивного регулятора, устанавливая связь с лексической единицей на иностранном языке и объектом действительности или абстрактным понятием в родной культуре. При этом при отсутствии явления в родной культуре или неполном совпадении понятий родной язык снижает риск формирования ложных когнитивных связей в сознании учащегося [2]. Например, для обозначения явления «каникулы» в английском языке существуют две языковые единицы *holiday* и *vacation*. Однако первое слово используется для обозначения школьных каникул или выходные и праздничные дни, а также отпуск, тогда как второе — каникулы учащихся высших учебных заведений [1].

■ *My aunt looks after us during the school holidays.* (UK, Cambridge Dictionary)

■ *I am away on holiday for the next two weeks.* (UK, Macmillan Dictionary)

■ *1st May is a holiday in many European countries.* (UK, Macmillan Dictionary)

■ *I'm planning to visit my parents during the Christmas vacation.* (mainly American, Macmillan Dictionary)

Данная разница подчеркивает лингвокультурные различия в использовании лексических единиц, что не всегда возможно продемонстрировать в условиях равноуровневой лингвистической подготовки учащихся. Однако подобные сравнения особенно на начальном этапе обучения необходимы для формирования общей языковой компетенции и вызывают интерес у учащихся к изучению иностранного языка.

Задача усложняется при формировании вторичной профессиональной языковой личности в связи с необходимостью четкого обозначения понятий и объяснения разницы употребления терминологических единиц [я]. Например, абстрактное понятие *maturity* в экономическом профессиональном дискурсе обозначает рост и развитие экономики, предприятия. В тоже время, данный концепт используется в банковском бухгалтерском деле для определения периода выплаты дивидендов или прибыли. В профессиональном ди-

сурсе реализуется в родном языке определенными терминологическими единицами, владение которыми является обязательным для профессионала, что делает необходимым использование родного языка для устранения трудностей в понимании и использовании терминологических единиц.

Maturity — when an industry or market has stopped growing as fast as before, and there are fewer competitors etc. *Western economies have **reached maturity** for insurance cover for goods and property.* (Longman dictionary)

Maturity — the time when a financial arrangement such as a bond or an insurance policy becomes ready to be paid. *The bond is currently priced at 98-16 per 100 nominal with a yield to **maturity** of 12.50 percent.* (Longman dictionary)

Использование родного языка является важным не только для формирования адекватной профессиональной лексико-терминологической базы, но и для формирования продуктивных навыков. Обучение письму и говорению связано с умением использовать контекстуально релевантные лексико-терминологические единицы и грамматические конструкции для выражения собственной мысли. В данном случае родной язык выполняет корректирующую и стимулирующую функции, так как использование родного языка для объяснения грамматических явлений студентам нелингвистических специальностей позволяет снять дополнительные трудности и сокращает потери восприятия грамматического материала. Кроме того, это даст возможность выявить точность значения и вариативность употребления грамматических конструкций в родном и иностранном языках и, что немаловажно в контексте непрерывного образования, обусловит возможность самостоятельного изучения и закрепления обсуждаемых в рамках курса правил [7, 3]. Понимание грамматического строя иностранного языка и также различия в применении грамматического материала в родном и иностранном языках порождает возможность не только точно выражать свои мысли, но и способствует развитию коммуникативных навыков, так как стимулирует творческую речевую деятельность.

Не менее важным фактором использования родного языка в обучении студентов нелингвистических специальностей вызвано психолингвистическими характеристиками совре-

менных студентов в силу особенностей восприятия текстового материала. Целостное восприятие текста с психолингвистическими особенностями ограничивается использованием ошибочных тактик работы с текстом, таких как попытка осуществить линейный пословный перевод языкового произведения без оценки широкого контекста, неверное использование грамматического и лексического материала в силу низкого уровня владения иностранным языком, пренебрежение многозначностью слов, скудность фоновых знаний, игнорирование «переводческой догадки» и т. п. [6]. С этой точки зрения использование родного языка является не столько обоснованным, сколько существенно важным для обсуждения вариантов перевода и поиска оптимальной формы реализации идеи.

Нарушение целостности восприятия вызвано также особенностью функционирования сознания современного учащегося, а именно формированием «клипового сознания» [5]. Клиповость мышления обусловлена потребностью быстрого получения информации путем сканирования информационного сегмента и формирования смысла текстовой информации из значений его фрагментов. Данная практика естественным образом переключалась из повседневной жизни и закрепились в учебном процессе. Возможность получить быстрый доступ к информации и допустимость игнорирования тщательного анализа контекста провоцируют формирование смысловой незавершенности анализируемого материала, что, в свою очередь, порождает неадекватность восприятия текстовой информации. Подобная психологическая трансформация сказывается на процессе преподавания иностранного языка. Поэтому уменьшению лингвистических ошибок и формированию навыков адекватного восприятия и анализа материала на иностранном языке способствует применение именно родного языка, выполняющего в данных условиях регулирующую и контролирующую функции.

Подводя итог, необходимо отметить, что, несмотря на существование различных подходов к данной проблеме, на сегодняшний день объем родного языка при обучении иностранному языку носит динамический характер и варьируется в зависимости от выполняемых им (родным языком) функций и поставленных учебных целей.

Список литературы

1. *Гумен В. Я.* Языковое сознание носителя языка как основа обучения иноязычной лексике // Вестник БГУ. — 2012. — №1 (1). — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoe-soznanie-nositelya-yazyka-kak-osnova-obucheniya-inozyachnoy-leksike>
2. *Казаева Л. И.* Родной язык в процессе обучения иностранному // Вестник ЮГУ. — 2007. — №1 (6). — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rodnoy-yazyk-v-protsesse-obucheniya-inostrannomu>
3. *Климинская С. Л.* Когнитивно-прагматические аспекты формирования вторичной языковой профессиональной личности // Профессиональная коммуникация в поликультурном пространстве: вопросы исследования и обучения. — М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2012. — С. 42—52.
4. *Куликова О. В.* Самостоятельная работа студента как инструмент инжиниринга качества образовательного процесса // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». — 2015. — Т. 7. — № 5. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/30PVN515.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ. DOI: 10.15862/30PVN51.
5. *Назаренко О. С.* Анализ ошибок студентов при переводе письменных текстов // *Lingua mobilis*. — 2012. — № 1 (34). — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-oshibok-studentov-pri-perevode-pismennyh-tekstov>
6. *Семеновских Т. В.* Феномен «Клипового мышления» в образовательной вузовской среде // Интернет-журнал «Наукосведение». — 2014. — № 5 (24). — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-klipovogo-myshleniya-v-obrazovatelnoy-vuzovskoy-srede>
7. *Старкова Д. А., Польшина Т. В.* Психолингвистические особенности обучения взрослых иностранному языку // Педагогическое образование в России. — 2012. — № 1. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psiholingvisticheskie-osobennosti-obucheniya-vzroslyh-inostrannomu-yazyku>
8. *Филипович И. И.* Подходы к обучению грамматике иностранного языка // Научный вестник ЮИМ. — 2014. — № 4. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-obuchenyu-grammatike-inostrannogo-yazyka>

9. *Холкина А. С.* Родной и иностранный языки в мультикультурном мире: проблемы обучения // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2015. — № 1 (22). — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rodnoy-i-inostrannyu-yazyki-v-multikulturnom-mire-problemy-obucheniya>
10. *Butzkamm W.* We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. // Language Learning Journal, Winter 2003, No 28, p. 29—39
11. *Kavaliauskienė G.* ROLE OF MOTHER TONGUE IN LEARNING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES // ESP World, Issue 1 (22), Volume 8, 2009. — [Electronic resource]. — Access mode: <http://www.esp-world.info>
12. *Nugent, Pam M. S.* LANGUAGE ACQUISITION SUPPORT SYSTEM (LASS), in PsychologyDictionary.org, May 11, 2013. — [Electronic resource]. — Access mode: <https://psychologydictionary.org/language-acquisition-support-system-lass/>

КРАСОВСКАЯ
Нелли Александровна

доктор филологических наук,
профессор кафедры русского языка
и литературы
Тульский государственный
педагогический университет
им. Л. Н. Толстого

✉ e-mail: nelli.krasovskaya@yandex.ru

KRASOVSKAYA
Nelli Alexandrovna

Doctor of Philological Sciences,
Professor of Russian language and
literature chair,
Tula State Pedagogical University
named after L. N. Tolstoy

ЛИНГВОРЕГИОНОВЕДЕНИЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

LINGUISTIC STUDY OF REGIONS FOR FOREIGN OF STUDENTS-PHILOLOGISTS

Аннотация. Данная статья посвящена возможностям преподавания на филологических факультетах дисциплин, связанных с изучением лингворегионоведения. Автор предлагает основные тематические блоки указанного курса. Подчеркивается актуальность знакомства с курсом студентов-билингвов.

Abstract. This article is devoted to the possibilities of teaching at the philological faculties of the disciplines related to the study of linguistic study of regions. The author offers the main thematic blocks of the specified course. The totality of acquaintance with the course of bilingual students is emphasized.

Ключевые слова: лингворегионоведение; филологические факультеты; курсы по выбору; студенты-билингвы.

Keywords: linguistic study of regions; philological faculties; elective courses; bilingual students.

Подготовка студентов-филологов в российских вузах в наше время во многом полиязычна не только потому, что на филологических факультетах могут изучаться разные языки, но и потому, что в последние годы изменился в сторону полиязычности состав самих обучающихся. Во многих провинциальных российских вузах сложилась такая образовательная

среда, в которой в одной студенческой группе обучаются русские студенты и студенты-иностранцы, владеющие русским языком в разной, часто недостаточной степени. В большинстве случаев такими студентами оказываются выходцы из стран ближнего зарубежья. С одной стороны, мы встречаемся с их определенным желанием изучить русский язык и получить российский диплом о высшем филологическом образовании, с другой стороны, мы имеем объективные трудности, связанные со сложностью освоения ими многих обязательных и факультативных дисциплин.

Современные программы высшего образования предполагают изучение студентами целого ряда дисциплин, включенных в вариативную часть и относящихся к дисциплинам и курсам по выбору. Нам представляется, что среди подобного рода предметов для освоения студентами-билингвами далеко не последнее место должны занимать предметы, тематически связанные с лингворегионоведением. Лингворегионоведческий блок может иметь разную структуру: он может включать в себя только изучение дисциплины «Лингворегионоведение», а может быть представлен целым комплексом дисциплин, которые в той или иной степени будут привязаны к дисциплине вариативной части большинства учебных планов филологических факультетов — русской диалектологии. Однако нам представляется, что совокупность дисциплин лингворегионоведческой направленности не должна дублировать содержательную часть русской диалектологии.

В начале статьи мы бы хотели остановиться на том, что именно понимается под лингворегионоведением. На наш взгляд, эту учебную дисциплину (или комплекс учебных дисциплин) можно определить как дисциплину филологического профиля, предметом рассмотрения в которой становится вся совокупность языкового своеобразия определенного региона. Основываясь на собственном опыте разработки и преподавания данной дисциплины, мы можем подчеркнуть, что она должна носить комплексный характер. Лингворегионоведение может включать в себя сведения из самых разных лингвистических областей знания, так или иначе отражающих своеобразие региона. Эту содержательную совокупность мы рассматриваем как различные смысловые блоки. По нашему мнению, к таким смысловым бло-

кам «Лингворегионоведения» как вузовской дисциплины можно отнести:

1. Тематический блок, связанный с рассмотрением основных, самых главных (ведущих) диалектных особенностей той или иной территории. Подчеркнем, что данная информация не дублирует полностью курс русской диалектологии, но опирается на тот материал, который был изучен в русской диалектологии. Определение диалектного своеобразия региона важно для дальнейшего разговора об истории его формирования, территориально-языковом и этническом окружении и т. д. Здесь можно рассматривать и комплекс диалектных особенностей, характерных для приграничных с данным регионом территорий.

2. Тематический блок, связанный с особенностями ономастики того или иного региона. В рамках этого содержательного блока необходимо обращаться к различным типам имен собственных, бытующим на той или иной территории. Это могут быть антропонимы, топонимы, гидронимы, ойконимы и т. д. Особый интерес в рассматриваемом блоке могут вызывать сведения из истории ономастики, из истории формирования различных названий и их типов и разновидностей, характерных для данного региона.

3. Тематический блок, связанный с проявлением социолингвистических особенностей. Это может быть обращение к языку рекламы, языку местных (региональных) средств массовой информации, городскому просторечию, профессиональным языкам, связанным с традиционными промыслами региона. Данный тематический блок позволяет охарактеризовать социолингвистическую специфику определенной местности.

4. Тематический блок, связанный с проявлением этнолингвистических особенностей. Подобное своеобразие может проявляться в фольклоре, в проведении обрядов и их языковом наполнении, в иных формах традиционной материальной и духовной культуры. Языковые этнические особенности региона могут быть весьма разнородны, что напрямую определяется исторической и этнической спецификой самой территории, ее социальной историей.

5. Тематический блок, связанный с рассмотрением и анализом языка письменных памятников местных авторов. Это,

прежде всего, художественные произведения. Сюда же можно отнести и языковые особенности различного рода дневниковых записей, меморатов, в той или иной степени отражающих языковую специфику региона. Обращение к письменным памятникам местных авторов позволяет живее представить не только собственно языковую специфику региона, но и личную и социальную историю.

Как следует из такого довольно широкого представления о содержании дисциплины, освоение региональных лингвистических особенностей должно происходить как в рамках аудиторной работы, так и в рамках различного рода непосредственных наблюдений во время внеаудиторной деятельности: во время посещения музеев, выставок, знакомства с традиционными для региона производственными процессами и др.

Следует подчеркнуть, что подобное представление о содержании данной дисциплины может значительным образом расширить понимание студентами-билингвами, обучающимися на филологических факультетах наряду с другими студентами, для которых русский язык является родным, русского языка и его территориальных и региональных разновидностей, социальных и стилистическо-функциональных особенностей русской речи, своеобразия традиционной культуры, истории определенного российского региона и, как следствие, в целом русской культуры.

Рассмотрим подробнее структуру и содержание курса. В лекционной части останавливаемся не только на целях, задачах курса, но и на темах, связанных с общим представлением о содержательном наполнении курса: на этнолингвистике, ономастике, социолингвистике и др. в региональном преломлении. Для студентов-билингвов проводим параллели с теми языковыми системами, которые являются для них родными. Максимально визуализируем и иллюстрируем лекционную часть курса. Определенное место в представляемом нами курсе можно уделить языку художественных произведений местных авторов. Приводим наиболее понятные и прозрачные примеры из художественной литературы, иллюстрирующие использование диалектных (региональных) компонентов.

Семинарско-практические занятия, по нашему мнению, можно проводить как в традиционной, так и в нетрадиционной форме, потому что данный курс предполагает знакомство не только с методами и конкретными методиками анализа языкового регионального материала, но и практическое овладение ими, применение их на практике. Более того, проведение различных видов занятий позволит продемонстрировать студентам-билингвам возможности подобной работы со школьниками.

Мы предлагаем такие нетрадиционные формы проведения занятий, как:

- занятия в этнографических и краеведческих музеях;
- занятия в литературных музеях;
- проведение очных и заочных экскурсий по улицам и памятным местам города;
- непосредственное наблюдение за речью горожан в различных коммуникативных ситуациях;
- посещение различного рода мастер-классов по изготовлению предметов народного промысла (игрушки, посуда и др.).

Перед посещением музеев необходимо точно определить цель посещения и дать конкретные задания студентам-билингвам, которые были бы связаны со сбором и анализом лингвистического материала. Незадолго до проведения очных (или заочных) экскурсий по городу нужно точно оговорить маршрут, выбрать самые интересные места, сформулировать задания, можно разработать так называемые маршрутные листы. Перед посещением мастер-классов по традиционным промыслам лучше познакомить студентов с историей промысла, его спецификой, продумать ключевые вопросы, которые можно задать мастеру в ходе работы.

Подобные занятия всегда вызывают неподдельный интерес студентов-билингвов, способствуют развитию навыков самостоятельного сбора живого языкового материала и его дальнейшего анализа, дают хорошие перспективы для научной работы.

В городе Туле, например, при посещении краеведческого, этнографических музеев и музеев традиционных тульских промыслов (музей тульских самоваров, музей тульского пря-

ника, музей оружия) можно познакомиться с большим количеством лексических единиц, характеризующих быт тульского крестьянина, городской быт, единиц, относящихся к различным обрядам, известным на территории Тульского края, к различным промыслам и ремеслам. В процессе мастер-классов по изготовлению тульского пряника, филимоновской игрушки, тульской городской игрушки, тульского деревянного зодчества (изготовление наличников) можно уточнить названия отдельных процессов, деталей, этапов работы. Этот материал позволяет проводить в дальнейшем лексикографическую и аналитическо-сопоставительную работу. Интересно отметить, что здесь возникает возможность ознакомиться как с языковым миром крестьянства, так и с языковым миром горожанина прошлых эпох.

Проведение занятий в литературных музеях позволяет не только изучать жизнь, быт и художественное творчество писателя, но и касаться деталей языка писателя: это могут быть микропонимы, антропонимы, зоонимы, проникающие на страницы художественных произведений, особенности интертекстовых связей, семейная фразеология, территориально-языковое окружение. Интересна такая форма работы, как чтение художественных произведений или отрывков из них в местах, которые описываются на страницах произведений, это позволяет по-новому взглянуть на привычные картины, созданные художником слова. Мы подобную работу проводим в музее-усадьбе «Ясная Поляна» и в доме-музее В. В. Вересаева, хотя в Тульском крае много и других интересных литературных мест.

Экскурсия по улицам и памятным местам города позволяет, прежде всего, обратиться к разного рода городским названиям. В Туле, например, можно посетить так называемый «литературный заповедник» (улицы Тургеневская, Пушкинская, Гоголевская, Жуковского, Гл. Успенского, Вересаева), тульский кремль и прилегающую к нему территорию, пройти по основным магистралям города, остановиться на некоторых неофициальных названиях и истории их возникновения, вспомнить названия градообразующих предприятий города. Помимо этого, городская архитектура (старая Тула — деревянная Тула) дает возможность установить особенности лексики деревянного зодчества.

Помимо этого, в ходе занятий можно обсудить материал видеоблогов, чатов, форумов, которые существуют в среде городских школьников, студентов, тульской молодежи. На семинарско-практических занятиях возможно проводить анализ языка местных средств массовой информации: газет, журналов, передач радио и телевидения.

Определенные новации в нашей работе заключаются еще и в том, что в рамках проведения одного занятия мы рассматриваем и теоретический материал (например, студенты выступают с докладами о городской топонимике, о городской деревянной архитектуре, лексике деревянного зодчества, неофициальных городских названиях), и практический (выходим на улицы города и анализируем, наблюдаем, сравниваем).

По нашим собственным наблюдениям, студенты-билингвы филологических факультетов обычно вполне искренне интересуются проблемами лингворегионоведения [1, с. 266]. Так, они, например, с увлечением погружаются в исследования различных тематических групп, в рассмотрение фольклора, обращаются к изучению меморатов, дневников, языка этнографических источников.

Остается надеяться на то, что разработка и внедрение подобных дисциплин в процесс подготовки будущих филологов окажутся продуктивными и помогут подготовить специалистов, искренне любящих свою профессию.

Список литературы

Красовская Н. А. Вузовский курс «Теория и практика региональных лингвистических исследований» // Русские народные говоры: прошлое и настоящее: сборник материалов и исследований всероссийской научно-практической конференции (Кострома, 17–18 октября 2014 г.). — Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2015. — С. 266.

ШЕРВАРЛЫ
Мария Григорьевна

студентка магистратуры,
Московский государственный
университет им. М. В. Ломоносова
Москва

SHERVARLY
Maria Grigorievna

MA student, M. V. Lomonosov
Moscow State University
Moscow

ЯМИЛОВА
Дина Айратовна

студентка магистратуры,
Московский государственный
университет им. М. В. Ломоносова
Москва

YAMILOVA
Dina Airatovna

MA student, M. V. Lomonosov
Moscow State University
Moscow

ВАРИВОДА
Надежда Сергеевна

студентка магистратуры,
Московский государственный
университет им. М. В. Ломоносова
Москва

VARIVODA
Nadezhda Sergeevna

MA student, M. V. Lomonosov
Moscow State University

ЛЕОНЕНКО
Анна Дмитриевна

студентка магистратуры,
Московский государственный
университет им. М. В. Ломоносова
Москва

LEONENKO
Anna Dmitrievna

MA student, M.V. Lomonosov
Moscow State University
Moscow

✉ e-mail: p740605@yandex.ru

**ПРОБЛЕМА ОТБОРА ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ЛЕКСИКИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ
СТУДЕНТОВ**

**THE SELECTION PROBLEM OF COMMON PROFESSIONAL
VOCABULARY FOR TEACHING FOREIGN STUDENTS**

Аннотация. В статье обсуждаются промежуточные результа-
ты работы над списком русской общемедицинской лексики
(РОМЛ), которая ведется на филологическом факультете

МГУ имени М. В. Ломоносова. Демонстрируется несовпадение этого списка со списком английской общемедицинской лексики (MAWL) и в частности обсуждаются проблемы сведения слов в гиперлексему, определения порога частотности и обеспечения общемедицинского характера списка. Первая версия списка будет апробирована в 2018—2019 учебном году при обучении иностранных студентов факультета фундаментальной медицины МГУ предмету «Русский язык и культура речи».

Abstract. The article discusses preliminary results and methodical issues in the development of the Russian Academic Medical Word List by a group of researchers in Moscow State University. Comparing our results with Medical Academic Word List in English we demonstrate the problems arising from the specificity of the Russian language, namely integrating words into a hyperlexeme, defining the frequency threshold, ensuring the common medical nature of the List. The first version of the List will be tested in 2018—2019 while training foreign medical students at Moscow State University.

Ключевые слова: русский язык; лексический минимум; общемедицинская лексика; частотность; гиперлексема.

Keywords: Russian language; lexical minimum; common medical vocabulary; frequency; hyperlexeme.

Обучение иностранцев в российских вузах становится все более распространенным. Представители разных лингвокультур приезжают в Россию учиться не только русскому языку, они осваивают естественные и гуманитарные специальности: экономику и управление, медицину, педагогические науки и др. Здесь студент соприкасается с русским языком как языком обучения, хотя уже и полным англицизмом во многих отраслях, но, тем не менее, остающимся полноценной и самобытной системой понятий и значений. Однако серьезным дидактическим препятствием к освоению русского языка специальности является отсутствие полноценных лексических минимумов по большинству дисциплин. Хотя работа над созданием таких минимумов ведется в ряде российских вузов, но: а) она охватывает недостаточно на-

правлений подготовки, на которых обучаются иностранные студенты; б) при создании таких минимумов, в отличие от мировой практики, редко учитывается разграничение обще-научной и специальной лексики. Безусловно, хорошие ориентиры представляют такие лексические минимумы по отдельным дисциплинам, как серия «Учебные терминологические словари-минимумы МАДИ» [5], [6], [7], «Лексический минимум математических терминов на русском, английском, китайском языках» МГТУ «Станкин» [8] и ряд других. Но в целом развитие этой области лингвистических исследований является пока недостаточным.

Список русской общемедицинской лексики (РОМЛ), обзору которого посвящена данная статья, создавался группой авторов на филологическом факультете МГУ имени М. В. Ломоносова в течение 2016—2018 гг. Мы остановимся на имеющихся результатах, методических проблемах создания такого списка и способах их решения.

В начале нашей работы над РОМЛ стоял вопрос о методике отбора слов. В качестве образца был взят частотный список английской медицинской лексики (MAWL) [1], который хотя и не является первой разработкой подобного рода на материале английского языка, но может считаться наиболее полным и обоснованным с точки зрения методики.

Методика создания MAWL состояла в следующем. Было отобрано 288 медицинских статей, общим объемом 1 093 011 слов. Статьи представляли 32 предметные области медицины, что покрывало практически все существующие специализации. Авторы статей являлись носителями английского языка, а объем каждой статьи в среднем равнялся 4939 словам. Сортировка, распределение по гиперлексемам и частотный анализ осуществлялся автоматически. Три принципа — регулярность, диапазон, частотность, использованные при создании списка научной лексики английского языка (AWL) [2], были применены и здесь. Диапазон включаемых языковых семей (гиперлексем) определялся входением слов, их составляющих, более чем в половину предметных областей медицины, определенных по классификатору сайта sciencedirect.com. Затем рассматривалась частотность. Минимальная частотность входения была принята равной 30.

Слова, вошедшие в список MAWL, исключали самые употребительные слова английского языка (2000), входили в статьи из 16 и более предметных областей, употреблялись в текстах статей более 30 раз. На заключительной стадии из полученного таким образом списка экспертами (опытными преподавателями медицинского английского для иностранцев) были исключены некоторые гиперлексемы, которые они сочли недостаточно «общими». Конечный список MAWL состоял из 623 гиперлексем, общее же количество слов равнялось 133 746. Самым частотным оказалось слово *cell* (клетка) — 4421 вхождение, оно встречалось во всех 32 областях. На последнем месте оказалось слово *static* (статический) — 30 вхождений, употребленное в 20 областях. Авторы списка отмечают, что иногда частотность употребления дериватов превосходит частотность гиперлексем и что гипо-гиперонимическое распределение требовало кропотливой работы [1].

Подчеркнем, что особенность подобного списка заключается в том, что он представляет собой не просто научную лексику, но лексику специализированной области науки. В то же время лексика, входящая в него, имеет отношение не к одной предметной области медицины, но является общей для различных направлений.

В русском языке методика формирования специальных лексических минимумов основывается на частотном анализе текстов соответствующей области знания и исключении из списка слов, входящих в лексический минимум общего владения. В специальный лексический минимум при этом могут входить не только термины, но и другие лексические единицы, характерные для данного специального корпуса текстов [4]. Однако технологии формирования специальных лексических минимумов пока не устоялись, равно как и нет единого корпуса медицинской лексики русского языка. Эти лакуны призван заполнить РОМЛ.

Работа над нашим списком началась с отбора статей по различным разделам медицины из научных журналов. Всего в корпус вошло 96 статей из 32 областей медицины, опубликованных с 2004 по 2016 гг. Поскольку тексты были размечены по тематике, впоследствии можно было выявить специфическую лексику, принадлежащую исключительно одному-двум тематическим разделам. В английском списке не

делалось упора на выделение лексики предметных областей, но в русском языке такая дифференциация напрашивалась. В перспективе рассматривается создание списков предметной лексики конкретных областей медицины.

Автоматическая обработка материала и создание корпуса проводились в Лаборатории общей лексикологии и лексикографии филологического факультета МГУ под руководством профессора О. В. Кукушкиной. Полученный корпус был лемматизирован, обсчитан, в результате чего получился общий частотный список из 15 129 слов. Каждое слово вручную проверялось на омонимию, сопоставлялось с контекстом употребления, по возможности включалось в гиперлексемную группу.

В результате правки с помощью макроса, считавшего общую частоту гиперлексем, был сформирован список из 10 428 слов. Из них подлежали удалению самые частотные служебные слова, они отбирались по признаку принадлежности базовому минимуму РКИ [3]. Слова ранжировались по двум критериям — абсолютная частотность и регулярность употребления. Далее в результате распределения слов по гиперлексемным группам получился список из 576 гиперлексем. Так, в конечном списке первым по частотности оказалось слово *пациент* — 1061 раз, затем *исследование* — 1027 раз и *лечение* — 839 раз.

При создании РОМЛ учитывались следующие параметры: словообразовательная активность и словообразовательные связи, частотность по корпусу, регулярность (в каком количестве текстов используется), параметр гиперлексемной классификации, число родственных слов с данным семантическим элементом. Проблемы возникали в тех случаях, когда частотность слова была велика только в одной из областей медицины, что препятствовало общему рейтингу той или иной лексемы.

Также важную задачу составило введение порога частотности. Если в английском списке он равнялся 30 вхождению на корпусе из 1 093 011 слов, то в нашем случае объем корпуса составлял 233 991 слово и порог частотности можно было существенно сократить. Но в связи с этим возникали и вопросы, на которые трудно ответить однозначно. Например, следует ли включать в гиперлексемную группу слово *су-*

дебно-медицинский с частотой 12, когда самое частотное слово — представитель этой группы, прилагательное *медицинский* встречается в корпусе 507 раз? Количественный параметр требует доработки, пока предполагаемый порог — 6 словоупотреблений на объем корпуса до 250 000 слов, что в итоге дает список из 3000 лексем. Проблема порога в русском списке является более выпуклой ввиду того, что медицинский текст на русском языке требует употребления большего числа относительных прилагательных.

При составлении списка нами была выделена особая медицинская лексика, не являющаяся общеупотребительной. Отмечена также актуализация в медицинской сфере тех слов, которые собственно медицинскими не являются, но и отсутствуют в базовом лексическом минимуме РКИ [3]. Так, для медицинских статей наиболее частотными предложениями стали *при* — 2352, *для* — 1209.

В процессе работы над словариком обнаружилось немало трудностей. Приходилось решать целый ряд новых задач, аналогов которым не обнаруживается в методике составления MAWL. Например, при формировании гиперлексемных групп приходилось учитывать активную синтаксическую деривацию, видовые пары, глаголы на *-ся* (в английском языке эти проблемы отсутствуют). Знать о себе давало большое количество относительных прилагательных, отглагольные существительные. Требовала решения важная проблема аффиксоидов. Возникали трудности и на стадии сведения списка к гиперлексемам. Например, какое из слов выбрать в качестве главы лексической семьи (гиперлексемы): *дерматолог* или *дерматология*?

При составлении гиперлексемных групп учитывалась словообразовательная активность. Стать гиперлексемой могло производное слово, например, *исследование* — 884, хотя в медицинских статьях встречался и глагол *исследовать* — 63.

В итоге все слова были разведены по текстам и сферам употребления. О каждом слове нашего списка уже известно следующее: в каких областях медицины оно употребляется и сколько раз, в каких именно текстах. Такая возможность появилась благодаря присвоению каждой статье уникального кода, который в перспективе можно будет использовать для обработки тематических словариков.

Параллельно нами был осуществлен перевод англоязычного списка общемедицинской лексики, который можно использовать для сравнения с русским. Два полученных списка — перевод английского и полученный нами — существенно различаются между собой. Так, в английском списке первым словом идет *клетка*, а в нашем оно находится на 38-м месте. Различия в словниках, проявляющиеся уже на уровне частотности, демонстрируют, что простой перевод англоязычного списка не соответствует задачам изучения медицины на русском языке.

В перспективе работы входит формирование списков лексем по порогу частотности. Гиперлексемы с указанием значения уже будут представлять собой словарный минимум, готовую поддержку на первых этапах обучения медицине. Планируется создать топ-словарь, как в английском списке, из которого будут «вычищены» все узкоспециальные термины. К сожалению, в полученном нами списке высокочастотны слова, употребляемые в одной конкретной сфере. Так что список еще предстоит доработать. Рассматривается дальнейший подсчет параметров частотности, количества текстов и гиперлексем в автоматизированном режиме.

Полученный список будет использоваться для обучения иностранных студентов факультета фундаментальной медицины МГУ дисциплине «Русский язык и культура речи» в 2018—2019 учебном году. Апробация позволит разработать методические принципы применения РОМЛ и систему заданий по работе с ним для иностранных студентов-медиков.

Список литературы

1. *Jing Wang, Shao-Ian, Guang-chun Ge*. Establishment of a Medical Academic Word List. China, 2008. — [Electronic resource]. — Access mode: http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/93039/mod_resource/content/0/medical_academic_word_list.pdf
2. Academic Word List. — [Electronic resource]. — Access mode: http://ksngo.org/images/download/LDOCE_AWL.pdf
3. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. — СПб.: «Златоуст», 2013. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: https://rfl.urfu.ru/fileadmin/user_upload/site_15595/lexicheskiy_minimum__2_.pdf

4. *Сидорова М. Ю.* Освоение словаря: ситуации и механизмы. — М., 2018.
5. *Полякова Т. Ю., Маковский Л. В., Тишкова И. А.* Учебный англо-русский и русско-английский терминологический словарь-минимум «Транспортные тоннели». — М., 2013.
6. *Полякова Т. Ю., Дмитриев С. М., Джафаров Р. М., Каменецкая А. А.* Учебный англо-русский и русско-английский терминологический словарь-минимум «Автомобильные дороги». — М., 2013.
7. *Полякова Т. Ю., Ерещенко Е. В., Ременцов А. А., Синяевский В. В.* Учебный англо-русский и русско-английский терминологический словарь-минимум «Автомобильный сервис». — М., 2013.
8. *Жаров В. К., Климова И. А., Кузнецова Т. И.* Лексический минимум математических терминов (на русском, английском, китайском языках). — М., 2003.

МАМАЕВА

Татьяна Владимировна

кандидат филологических наук,
доцент кафедры общего языкознания,
Красноярский государственный
педагогический университет
им. В. П. Астафьева
Красноярск

✉ e-mail: mamaevatv@yandex.ru

МАМАЕВА

Tatiana Vladimirovna

Candidate of Philology, Assistant
Professor, Department of general
linguistics
Krasnoyarsk State Pedagogical
University of V. P. Astafiev
Krasnoyarsk

РУССКИЙ ФОЛЬКЛОР В ПРЕДМЕТНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ

RUSSIAN FOLKLORE IN THE SUBJECT TRAINING OF FOREIGNERS

Аннотация. В статье рассматривается роль русского фольклора в предметном обучении иностранных учащихся, включения информации о русской обрядовой, обереговой, ритуально-магической тряпичной кукле в преподавание отдельных аспектов русского как иностранного: фонетики, лексики, грамматики, а также при обучении иностранцев на начальном и последующем этапах. Подобный метод введения материала в иностранной аудитории, помогает усвоить этнокультурное своеобразие, в частности культуру русского быта, костюма, традиций, способствуя пониманию природы культурного смысла, закрепленного за определенным языковым знаком.

Abstract. The article deals with the role of Russian folklore in the subject training of foreign students, including information about the Russian ritual, ritual-magic rag doll in the teaching of certain aspects of Russian as a foreign: phonetics, vocabulary, grammar, as well as in the training of foreigners in the initial and subsequent stages. This method of introducing the material in a foreign audience helps to learn the ethno-cultural originality, in particular the culture of Russian life, costume, traditions, contributing to the understanding of the nature of the cultural meaning assigned to a certain linguistic sign.

Ключевые слова: русский фольклор; тряпичная кукла; русский как иностранный; лингвокультурология.

Keywords: Russian folklore; rag doll; Russian as a foreign language; cultural linguistics.

«Язык — неотъемлемая и важнейшая часть любой национальной культуры, полноценное знакомство с которой обязательно предполагает не только изучение материальной составляющей этой культуры, не только знание ее исторической, географической, экономической и прочих детерминант, но и попытку проникновения в образ мышления нации, попытку взглянуть на мир глазами носителей этой культуры, с их «точки зрения» [5, с. 44].

В методике русского языка как иностранного важное место занимает организация обучения, при которой обеспечивается высокий уровень языковой и коммуникативной компетенции обучающихся, усвоение межкультурной компетенции. Необходимость изучения иностранного языка в неразрывной связи с культурой народа — носителя данного языка не вызывает сомнения.

Факты народной культуры на протяжении ряда лет остаются востребованным источником национально-культурной, этнографической и лингвокультурологической информации. Использование подобной информации в преподавании русского языка как иностранного позволяет иностранным студентам получить знания о базовых культурных установках и традициях русского народа, о будничной жизни и обрядовых традициях русского крестьянина.

Русская кукла — один из самых загадочных и таинственных символов России. В стародавние времена она была не просто игрушкой, а оберегом и неотъемлемым атрибутом разнообразных обрядов. Поэтому русские обереговые, календарно-обрядовые и ритуально-магические куклы — это целое искусство, вобравшее в себя все обычаи и культурные традиции нашего народа. Как отмечают Г. Л. Дайн и М. Б. Дайн, «...в цепочке технологий не устарела традиционная тряпичная кукла. В сегодняшней России она переживает подлинное возрождение. Рукотворная лоскутная фигурка выполняет теперь новую коммуникативную функцию. Она стала живым средством общения и приобщения к народному культурному опыту» [4, с. 8].

Включение информации о русской обрядовой тряпичной кукле возможно в преподавание отдельных аспектов РКИ: фонетики, лексики, грамматики, так и комплексно для обучения иностранных студентов на начальном и последующем этапах. Обучающимся раздаются карточки, на которых нарисованы или сфотографированы различные тряпичные куклы, с просьбой угадать/предположить, что или кто изображен на карточках. Преподаватель рассказывает историю возникновения тряпичных кукол, называет праздники, обычаи и обряды, связанные с куклами, их роль в жизни русского человека, показывает, как создавать/скручивать простейшую куклу, например Зайчика или Крупеничку (Зерновушку), Лихоманку (Кашлею, Чихею, Знобею и др.), кукол для оберега. Учащиеся пробуют сами скрутить одну из кукол, знакомятся с новой лексикой, называющей материалы и действия, которые используются в процессе создания куклы, узнают способы скручивания, значение природных компонентов в составе кукол.

В рамках данной темы необходимо выяснить также существование подобной культурной аналогии на родине обучающихся, так как «удивительна схожесть, перекличка кукол у разных народов. Их объединяет не только происхождение, но и общечеловеческие идеи и ценности: преемственность в родстве, семейственности и родительской опеке, в почитании предков» [Там же].

Уроки русского фольклора можно устраивать в преддверии праздников, Рождества, Масленицы, дней зимнего и летнего солнцестояния и др., использовать карточки или слайды для знакомства, закрепления, повторения материала. Такая игра может помочь учащимся овладеть языковым материалом, необходимым для общения на определенную тему (в данном случае на тему «Праздник»).

В дальнейшем карточки могут использоваться для проверки усвоения материала в игровой форме. Расширению лексического запаса, усвоению новых слов и обобщенных функционально-грамматических категорий (субъект, объект, предикат, род, свойство, качество, количество, результат, процесс, время, место, причина, цель, статика, динамика и т. п.) будет способствовать система вопросов, имеющая универсальный характер: «Как называется кукла? Когда ее скручивали? Для чего? Из чего делалась кукла?» и т. д. Использование такой работы дает преподавателю большие воз-

возможности для обеспечения индивидуальной и групповой работы по обучению русскому языку в соответствии с уровнем знаний, умений и навыков учащихся.

Параллельно с этим ряд слов в карточках отражает этнокультурное своеобразие, в частности культуру русского быта, русского костюма, русских традиций, а значит, такая работа помогает формированию лингвокультурологической компетенции, что способствует более глубокому пониманию истинной природы культурного смысла, закрепленного за определенным языковым знаком. «Традиционная тряпичная кукла несет память культуры... Отзвуки древних смыслов куклы, дожившие до наших дней, услышаны и интерпретируются на фольклорной основе в разной форме» [4, с. 9].

Таким образом, такой непростой для понимания иностранцами учащимися материал можно преподнести в виде определенного, часто игрового задания, чтобы решить как одну конкретную задачу, так и несколько задач: немного отдохнуть от напряженной работы, повторить лексику, фразеологизмы, речевые клише, грамматические формы и т. д. Игровые некоммуникативные и предкоммуникативные задания, реализуемые посредством данных карточек, способствуют овладению языковым инструментарием, формированию и развитию речевых механизмов, включая слухопроизводительные, механизмы аудирования, чтения, говорения, письма; формированию и развитию лексических, грамматических и фонетических навыков и умений, этнокультурологических знаний.

Список литературы

1. *Акишина А. А.* Русский язык в играх: учебное пособие. — М.: Русский язык; Курсы, 2012. — 64 с.
2. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Лингвострановедческая теория слова. — М.: Русский язык, 1980. — 320 с.
3. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: методическое руководство. — М.: Русский язык, 1990 — 246 с.
4. *Дайн Г. Л., Дайн М. Б.* Русская тряпичная кукла. Культура, традиции, технология. — М.: Культура и традиции, 2007. — 121 с.
5. *Корнилов О. А.* Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: ЧеРо, 2003. — 349 с.

САДЫКОВА
Руна Ханифовна

кандидат филологических наук,
доцент кафедры довузовского
преподавания русского языка
как иностранного,
Московский педагогический
государственный университет
Москва

✉ e-mail: runasady@yandex.ru

SADYKOVA
Runa Khanifovna

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of Russian as
a foreign language,
Moscow State Pedagogical
University
Moscow

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНОГО КИНОМАТЕРИАЛА

DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS USING AUTHENTIC FILM FOOTAGE

Аннотация. В данной статье реализован практико-ориентированный подход, основанный на изучении лексико-грамматического материала на основе просмотренного фильма. В работу с киноматериалом включены все виды коммуникативной деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо. Используемый аутентичный материал носит познавательный страноведческий и культуроведческий характер, способствует развитию интереса к русской культуре и русскому языку.

Abstract. This article is about the implementation of a practice-oriented approach based on lexical and grammatical studies of film footage. All kinds of communicative activities are used including listening, speaking, reading, and writing. The use of authentic material provides a social and cultural context and promotes the development of interest in Russian culture and Russian language.

Ключевые слова: фильм; герои; актеры; сюжет; языковая подготовка; эпоха; лексема; диалог; монолог; коммуникация; народные традиции; обряды; фольклорные образцы.

Keywords: film; heroes; actors; plot; language training; epoch; token; dialogue; monologue; communication; folk traditions; ceremonies; folklore samples.

Изучение национально-культурных реалий языка имеет глубокий познавательный и воспитательный характер. Учебный просмотр русских фильмов-сказок в этом плане представляет собой благодарный материал — они активизируют и мотивируют студентов, привнося в занятие «русский дух». При отборе фильмов для показа студентам-иностранцам необходимо придерживаться определенных условий: учитывать уровень языковой подготовки обучаемых; менталитет данной аудитории; фильм должен носить познавательный страно- и культуроведческий характер; соответствовать общепринятым этическим и эстетическим нормам; способствовать развитию навыков аудирования; тренировке внимания и памяти; содержать интересную, но простую фабулу и увлекательный сюжет, при этом сопровождаться хорошей актерской игрой и четким произношением. Перечисленным критериям в полной мере соответствует фильм-сказка А. Роу «Морозко». В этом фильме отражены русские традиции сватовства и женитьбы, можно увидеть разнообразную мужскую и женскую национальную одежду, как праздничную, так и повседневную; русскую тройку, услышать обрядовые песни и познакомиться с прочими этнокультурными маркерами. Таким образом можно рассматривать фильм как «слепок» определенной эпохи с ее реалиями, которые определяют социальное поведение носителей языка, а представленные в фильмах диалоги и монологи как образцы текстов, реализуемых в типовых ситуациях общения, демонстрируют модели поведения в условиях реальной коммуникации. [2, с. 169] Материал данной статьи можно использовать на занятиях уровня обучения А1 — студенты владеют элементарным набором лексем.

Предварительная работа включает в себя работу по содержанию сказочного сюжета и объяснение новой лексики.

Фильм «Морозко». Справка. Фильм-сказка был снят в 1964 г. В 1965 г. «Морозко» получил Главный приз «Лев святого Марка» в программе детских и юношеских фильмов на XVII Международном кинофестивале в Венеции. В Чехии и Словакии эту сказку много лет показывают на Новый год по телевидению. [1]

Русскую народную сказку «Морозко» причисляют к новогодним, рождественским или просто зимним сказкам. Сюжет этой сказки встречается в литературе многих стран мира — тема положительного героя, к которому несправедливо отно-

сятся, и к которому на выручку приходит волшебник и вознаграждает его за кротость, смирение, доброту и трудолюбие.

Сказка «Морозко» имеет много вариантов: около 40 русских версий, 30 украинских, 11 белорусских. [3] В европейской литературе самая известная сказка с похожим сюжетом «Госпожа Метелица» братьев Гримм. Главная воспитательная идея сказок такого рода — торжество справедливости: доброта и трудолюбие будут награждены, а лень и злоба наказаны.

Познакомимся с героями сказки

Морозко — Дед Мороз — повелитель холодов.

Настенька — женское имя.

Иван — мужское имя.

Мачеха — неродная мать, жена отца.

Падчерица — неродная дочь, дочь мужа.

Баба Яга — злая колдунья.

Задание. Найдите самостоятельно в словаре значения слов: жених, невеста, сватовство, свадьба, вдова, вдовый сын, замерзать, посох, хвостун, волшебник, колдун, справедливость.

Перед просмотром фильма на интерактивную доску выводится адаптированное содержание сказки.

Жила хорошая добрая девушка Настенька. Злая мачеха заставляла ее работать, не давая отдыхать. У мачехи была своя родная дочка, которую она любила. Мачеха была злой и ворчливой, ей угодить было невозможно.

Однажды мачеха решила избавиться от падчерицы и отправила ее замерзнуть в зимний лес. В этих же краях жил парень Иван. Он полюбил Настеньку, да вот только был он большим хвостунном, потому лесной колдун и превратил его в медведя.

И Настеньке, и Ивану пришлось пройти через много испытаний, прежде чем соединить свои судьбы. И помог им в этом добрый волшебник — дедушка Морозко. [3]

Беседа по тексту

1. Знаком ли вам этот сюжет? Есть ли у вашего народа похожая сказка?

2. Назовите имена героев этой сказки.

3. Кто такая мачеха; падчерица?

4. Как вы поняли выражение: «...В этих же краях жил парень...»?

5. Как вы думаете, у этой сказки будет хороший конец?

Просмотр фильма сопровождается стоп-кадром с краткими комментариями преподавателя тех или иных поворотов

сюжета или характеристикой фольклорных деталей: национальных предметов быта, традиций, сказочных образов.

После просмотра сказки студенты выполняют лексические и грамматические задания, направленные на контроль степени понимания фильма и введение в активный словарь новых для них слов и выражений русского языка.

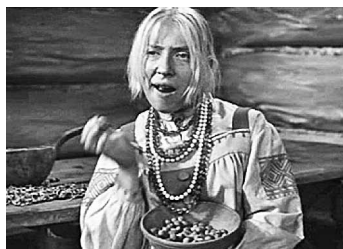
Задание 1. Назовите героев этой сказки. У всех ли есть имя?

Как образуются ласковые имена? Выделите суффиксы в образованных словах: Настя — Настенька, Марфуша — ..., Иван — Иванушка, Максим —

Задание 2. Напишите имена героев сказки. [4]



Это _____



Это _____



Это _____



Это _____



Это _____



Это _____

Задание 3. Заполните таблицу: разделите героев на две группы — положительные (хорошие) герои и отрицательные (плохие) герои.

Положительные герои	Отрицательные герои

Слова для справок: Настенька, мачеха, Марфуша, Иванушка, старик, Морозко, разбойники, Баба Яга.

Задание 4. Какой характер у Настеньки, а какой у Иванушки? Выберите слова-характеристики, подпишите под картинками в правильной форме — вспомните, как образуются прилагательные женского рода. Есть ли слова-характеристики, которые подходят обоим героям? А какие слова не подошли никому? При необходимости значения слов можно посмотреть в словаре.

Слова-характеристики: добрый, ласковый, хитрый, хвастливый, послушный, сильный, вежливый, воспитанный, красивый, невежливый, работающий, невоспитанный, самовлюбленный, умный, страшный, ленивый, трудолюбивый, гордый, злой, заботливый, грубый, глупый.

Задание 5. Выпишите из слов задания 4 антонимичные пары.

Модель: добрый — злой.

Составьте с 4 прилагательными предложения: два с отрицательной характеристикой и два — с положительной.

Задание 6. Опишите по картинкам девушек — Марфушу и Настеньку (на интерактивную доску выводятся кадры с участием героинь). Используйте прилагательные из задания 4.

Задание 7. Впишите в текст слова.

Жила хорошая _____ девушка Настенька. Злая _____ заставляла ее работать, не давая отдыхать. У мачехи была своя _____, которую она любила. Мачеха была злой и _____, ей угодить было _____. Однажды мачеха решила избавиться от _____ и отправила ее замерзать в зимний _____. В этих же краях жил парень _____. Он полюбил Настеньку, да вот только был он _____ хвастуном, потому лесной колдун и превратил его в _____.

И Настеньке, и Ивану пришлось пройти через много _____, прежде чем соединить свои судьбы. И помог им в этом добрый волшебник — _____.

Слова для справок: добрая, испытаний, Иван, большим, девушка Морозко, медведя, мачеха, лес, падчерицы, невозможно ворчливой.

Задание 8. Просматриваются эпизоды из фильма (встреча Настеньки и Морозко в лесу, разговор Иванушки и слепой старушки), после чего убирается звук и предлагается озвучить эти моменты — восстановить диалоги героев.

Задание 9. К каким эпизодам фильма относятся эти картинки? Вспомните и расскажите. (На интерактивную доску выводятся кадры из фильма.)

Задание 10. Составьте диалог между мачехой и ее дочкой Марфушей. Вспомните фильм. Что они могут говорить друг другу в этот момент? Разыграйте одну сценку несколько раз, сначала используя глаголы прошедшего, затем настоящего и будущего времени.

Задание 11. Распределите роли Настеньки и мачехи, Иванушки и Бабы Яги, старика и мачехи, Настеньки и Марфуши. Составьте диалоги. Постарайтесь отразить в диалоге характер своего героя.

Задание 12. Рассмотрите картинку (кадр из фильма с эпизодом свадебного застолья). Как называется это событие? Опишите сцену свадьбы героев сказки.

Задание 13. Расскажите, как в старину праздновались свадьбы в вашей стране. Как они празднуются сейчас?

Задание 14 (на дом). Просмотреть сказку самостоятельно еще раз. Подготовить и разыграть на следующем занятии понравившийся эпизод фильма. (Вариант: снять на телефон и показать на занятии в аудитории.)

Подведем итог

О чем сказка, которую вы посмотрели? Кто из героев положительный, а кто отрицательный? Кто из положительных героев сначала не был таковым? Как в сказке было наказано зло? Опираясь на текст, перескажите сюжет сказки «Морозко». Расскажите сказку своего народа с похожим сюжетом.

Таким образом, система лексических и грамматических заданий, которые выполняются до и после просмотра фильма, способствуют расширению знаний студентов о культуре и этнических реалиях страны изучаемого языка, пополняется словарный запас, повышаются мотивация обучения и качество знаний студентов. Речевые обороты и устойчивые выражения, услышанные с экрана, могут включаться в дальнейшую работу при изучении русского языка.

Список литературы

1. Электронный ресурс. Дата обновления: 23.03.2018. — URL: [http://wikiredia.ru/wiki/Морозко_\(фильм\)](http://wikiredia.ru/wiki/Морозко_(фильм)) (дата обращения: 23.03.2018).
2. *Касьянова В. М.* Художественные фильмы на занятиях по РКИ: от понимания к постижению образа страны // Русская и сопоставительная филология: состояние и перспективы: Международная научная конференция, посвященная 200-летию Казанского университета (Казань, 4—6 октября 2004 г.): Труды и материалы / под общ. ред. К. Р. Галиуллина. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2004. — С. 169—170.
3. Электронный ресурс. Дата обновления: 23.03.2018. — URL: <http://fb.ru/article/271442/kratkoe-soderjanie-morozko-glavnyie-geroi-smyisl-skazki> (дата обращения: 23.03.2018).
4. Кадры из фильма. Электронный ресурс. Дата обновления: 23.03.2018. — URL: <https://yandex.ru/images/search?text=сказка%20морозко=213> (дата обращения: 22.03.2018).

УНАРОВА
Вилена Яковлевна

научный сотрудник ФГБНУ «Институт
национальных школ Республики Саха
(Якутия)»

Якутск

✉ e-mail: vilena-86@mail.ru

UNAROVA
Vilena Yakovlevna

Researcher institute of national
Schools of the Republic Sakha
(Yakutia)

Yakutsk

МЕТАЗЫКОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ (НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА)

METALANGUAGE ACTIVITY OF BILINGUAL PUPILS (ELEMENTARY SCHOOL)

Аннотация. В предлагаемой статье делается попытка акцентировать роль метаязыковой деятельности в целом в развитии языковой личности младшего школьника. Метаязыковая способность проявляется у детей дошкольного возраста к трем годам в различной степени. Метаязыковая деятельность у школьников необходимо развивать целенаправленно не только в рамках языковых предметов, но и в процессе изучения других учебных предметов, где есть текстовый материал, что актуализирует уже известное при чтении, способствует пониманию текста, углубляет и приводит в порядок мыслительную деятельность при решении учебных задач.

Abstract. In the offered article the attempt to accent a role of metalanguage activity in general in development of the language identity of the younger school student becomes. The metalanguage ability is shown at children of preschool age by three years in various degree. Metalanguage activity at school students it is necessary to develop purposefully not only within language objects, but also in the course of studying of other subjects where there is a text material that staticizes already known when reading, promotes understanding the text, deepens and puts in order cognitive activity at the solution of educational tasks.

Ключевые слова: осознание; билингвизм; обучение грамоте; метаязыковое сознание; метаязыковая деятельность; перенос.

Keywords: awareness; bilingualism; training in the diploma; metalanguage consciousness; metalanguage activity; transfer.

Процесс освоения языка, речевое развитие в онтогенезе происходит у детей по-разному, но, как показывают исследования многих ученых, в одинаково верном направлении — **от неосознанности к сознанию**. До поступления в школу ребенок овладевает устной речью, осваивает в разной степени родную и русскую речь (зачастую один язык преобладает в речи) стихийно, не осознавая пути овладения ей. С точки зрения лингвистических знаний, в этом возрасте ребенок неосознанно оперирует словами, согласованными по грамматическим категориям (времени, роду, числу, падежу), строит предложения повествовательного, вопросительного, побудительного типов в зависимости от цели высказывания, демонстрирует способность к монологу (из нескольких предложений, но не связный текст), участвует в диалоге, при этом в игровой ситуации он может в одном лице вести и поддерживать разговор двух и более коммуникантов (например, разговаривает с куклой, сам же задает вопрос и отвечает на него за куклу, за его собеседника), т. е. основные речевые и поведенческие схемы при коммуникации уже заложены в нем. Кроме того, характерным для дошкольного возраста является еще один интересный феномен, который начинает проявляться практически у всех детей к трем годам, но в разной интенсивности и в разных очертаниях, — это **метаязыковая способность**. Показателями того, что у ребенка развивается метаязыковая способность, являются «конструкторская» деятельность, речевые (словообразовательные и формообразовательные) инновации (новые слова, фразы, сочиненные ребенком по «законам» языка), замечание и понимание разницы в произношении звуков, значениях слов, правильности/неправильности их употребления в собственной и чужой речи.

С развитием языковых способностей и интеллекта ребенок проявляет познавательный интерес к языку и речи, задает вопросы: «Почему так называется или так говорят/не говорят? Что это значит?» Все это свидетельствует о том, что ребенок начинает осознавать явления языка как объекта наблюдения, анализа. При этом языковая рефлексия проявляется у него по-разному в зависимости от возраста: «от мало-

заметных хезитаций, самокоррекций, переспросов до развернутых суждений и вопросов» [4, с. 20].

К школьному возрасту, на этапе теоретизирования языка, детям предстоит взглянуть на язык в роли стороннего наблюдателя, немножко отстраниться, «выйти из языка» и «думать о языке», много анализировать, рефлексировать, систематизировать получаемые знания о языке, называть явления языка специальными лингвистическими терминами (осваивать метаязык как язык о языке), оперировать этими понятиями, терминами в своей уже специальной речи — метаречи. При этом суть действия над языком — отражение языковой и речевой действительности через мышление — одна и та же. Так, к наиболее важным психолингвистическим особенностям усвоения языка в младшем школьном возрасте относят сознательность, активизированность метаязыкового сознания. С помощью учителя формируются метаязыковые умения, которые помогают выйти на уровень **сознательного** отношения к языку и речи, с возрастом трансформируясь в металингвистическую компетенцию. **Метаязыковое умение** — это «способность использовать *метаязыковые* знания (знания о языке) для анализа и осознанного конструирования речевых единиц» (Л. В. Московкин) [2], это осознанные практические действия по интерпретации и трансформации языкового материала, отражающиеся в форме самостоятельных суждений и в теоретизировании школьников на лингвистическую тему (И. Ю. Гац) [1].

О начале осознания языкового устройства сигнализирует речемыслительный процесс. Чем лучше происходит анализ над изучаемым языком, тем выше степень осознанности. При этом можно предположить, что осознание происходит у монолингвов и билингвов по-разному и в разной интенсивности. Осознание в контексте языкового развития может включать, по нашему мнению, следующие ключевые явления, которые могут происходить и в разной последовательности, и одновременно:

- скрытое «осознание» номинативной функции языка (становление речи до 3-летнего возраста);
- осознание звуковой (формальной) и семантической сторон слов (у билингвов, возможно, это происходит быстрее);

■ осознание родного языка, выделение его среди других языков (у билингвов, в том числе, осознание собственной билингвальности);

■ осознание лексико-грамматической системы родного языка в рамках теоретического изучения языка в школе (по А. А. Леонтьеву — вторичное осознание родного языка);

■ осознание языка как социокультурного явления, межнационального средства общения, части культуры; взаимосвязи языка и культуры;

■ осознание общности и специфичности языков (у билингвов наступает раньше);

■ осознание собственной речемыслительной, метаязыковой деятельности (на уроке и в обыденных ситуациях), в т. ч. осознание собственной умственной деятельности и речевого поведения (ориентация не на то, что сказано, а на то, как это сказано, какими языковыми средствами выражено данное содержание);

■ осознание связи языка с другими учебными предметами (метапредметности);

■ осознание статусов языков и их разновидностей: родного, государственного, официального, иностранного; языкового многообразия в стране и мире;

■ осознание языка как языка обучения в школе, затем — как языка профессионального образования.

Доказано, что в развитии языкового интеллекта, метаязыкового сознания билингвальное обучение выполняет функцию когнитивного катализатора [3, с. 237]. В условиях естественного билингвизма у детей постепенно появляется привычка сравнивать услышанные, прочитанные слова на том или ином языке и невольно анализировать, соотносить (сознательно и бессознательно) средства выражения мысли на разных языках. Метавысказывания младших школьников о языках могут возникать под воздействием: 1) транспозиции (рассуждения о том, что у разных языков может быть общий алфавит, в них могут существовать слова, различные по значению, и пр.); 2) интерференции (самоисправления, исправления чужих ошибок, возникающих вследствие интерферирующего влияния родного языка, ошибочного действия по аналогии); 3) специфичности языка (понимание того, что некоторым словам и грамматическим формам невозможно дать однословный эквивалент на другом языке).

Обучение грамоте в первом классе, безусловно, имеет свои особенности. Отметим главные из них: 1) основная деятельность — аналитико-синтетическая и знаково-символическая деятельность (чтение, письмо, замещение, кодирование единиц языка условными обозначениями и т. д.); на этом этапе дети должны четко разграничить звуковую и буквенную оболочки слова, форму и значение слова, дифференцировать звуки, их буквы, давать характеристику звукам, выполнять фонетический разбор слов; 2) параллельное усвоение грамоты на двух языках способствует развитию метаязыкового анализа, развитию языкового мышления на фоне сравнения, сопоставления (ввиду образования общих понятий на основе усвоения лингвистических понятий на двух языках); 3) закладывается основа для формирования метапредметных умений.

Как проявляется метаязыковая способность у учащегося первого класса? В первом классе дети еще не способны четко оценивать правильность/неправильность употребления слова в речи в соответствии с нормой языка, но на интуитивном уровне они могут безошибочно выбрать из предложенных вариантов правильный ответ. Например, в рамках проведенных нами экспериментальных занятий детям-билингвам было предложено (устно) выбрать правильное слово из двух предложенных: *красют/красят* (правильно указали 100% детей), *плакает/плачет* (правильно указали 90%), *скачет/скакает* (60% детей ответили правильно). Также нами были замечены примеры словотворчества (*саланки* — салазки + санки, *бегучий, хохотает* и др.).

В процессе экспериментальных работ мы столкнулись с рядом проблем: 1) проблема осознания собственной билингвальности (например, на вопрос «Какой язык для тебя родной?» — дети отвечали: «Русско-якутский»; «Я говорю по-русски и по-сахалы» — ср. в якутском языке нет приставки по-); 2) проблема внутриязыковой и межъязыковой интерференции (человеков (по аналогии мальчиков) вместо люди, кормлют вместо кормят, бежат вместо бегут; ней суп вместо ешь суп); 3) проблема переноса, понимания лингвистических понятий (терминов), тождественных в системе родного языка и в системе русского языка. При выполнении задания на русском языке учащийся не смог сразу актуализировать уже известное ему из родного языка и перенести понятие, усвоенное на уроке русского языка (например, ученик спрашивает

ет: «Что такое «слово-признак»? Кто-то подсказывает, что это «предмет бэлиэтэ», только после этого ученик смог перенести усвоенное и выполнить задание). Далее в 4 классе задавались похожие вопросы, связанные с терминологией на якутском языке (например, ученик спрашивает: «Что такое «предмет бэлиэтэ» (слово-признак)? Кто-то отвечает, что это «дааһын аат» (имя прилагательное). Получается, что дети актуализируют уже известное им только после того, как идентифицируют название этого понятия (термина). На разных языках им кажется, что это разные понятия.

Такая же проблема при материализации звуков фишками, обозначения не совпадают, бывает, противоречат друг другу (зависит от выбранной образовательной системы, вариативного учебника). Поэтому, если ребенок умеет составлять звуковую модель слова на родном языке, он может запутаться в условных обозначениях звука при составлении звуковой модели слова.

Также мы предлагаем применить комплекс упражнений на уроках грамоты русского языка по целенаправленному развитию метаязыкового потенциала в рамках взаимосвязанного обучения языкам. В нашем случае речь идет и об интерлингвистической метаязыковой деятельности на уроках, когда: 1) объектом специального изучения становятся одновременно два-три языка в их взаимосвязи (родной, русский и далее английский язык); 2) метаязыковые и учебно-языковые умения переносятся с одного языка (предмета) на другой язык (предмет). Условно мы разделили упражнения и задания на три группы: 1) упражнения на развитие языковой догадки; 2) транспозиционные упражнения; 3) упражнения по устранению интерференции. Применение данных упражнений в системе обучения русскому языку будет способствовать формированию метаязыковых умений. К ним относятся следующие вербальные и невербальные умения, такие как:

- умение разделять звуковую, буквенную и смысловую стороны слов (умение ориентироваться в звуко-буквенном, слоговом составе слова); умение толковать значение слова (сложного слова) в зависимости от того, от каких слов оно происходит; умение подбирать слова по контексту, рифме (стихотворения);

- умение оперировать метаязыковым знанием (знания о языке) и языковыми единицами на невербальном уровне

(учебно-языковые умения: из слов составлять другое слово, менять буквенный состав слова, ориентироваться в алфавите, видоизменять состав предложения, структуру текста); умение оперировать условными обозначениями (моделями, схемами, знаками и т. д.);

■ умение интерпретировать, вербализировать знание о языковых фактах, понятиях (**декларативное знание**), определять значение лингвистических единиц (*например, «звук — это то, что мы слышим и произносим, буква — это то, что мы видим и читаем»*); вербальная метаязыковая рефлексия (как над языком, так и над словом) — теоретизированная метаречь;

■ умение комментировать учебное действие с языковыми единицами (**процедурное знание**), умение действовать по алгоритму (*например, при фонетическом разборе слова по алгоритму, составлении звуко-буквенной модели слова, схемы предложения со словами, обозначающими предмет, признак и действие, словесно воспроизводить элементарные правила пунктуации и орфографии*) — теоретизированная метаречь;

■ умение оценивать свои метаязыковые знания (декларативные и процедурные) о языке как предмете специального изучения; умение оценивать правильность/неправильность употребления определенного слова в речи;

■ умение осознанно и с творческим подходом использовать язык, единицы языка и речь (языковая игра, лингвокреативность и т. д.);

■ способность «выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче вербальной информации» (компенсаторная языковая способность).

Итак, **метаязыковая деятельность** — это сквозной сегмент в образовательной деятельности, который проецирует проявления триады «язык, речь и мышление» и осознанного отношения к языку и речи, а также способствует формированию «стереолингвистического видения», когда дети перестают смешивать языки в собственной речи, демонстрируют грамотность и потенциал к многоязычию — готовность усвоить другие языки.

Учителю начальных классов следует вести целенаправленное обучение метаязыковому анализу. Для того чтобы эта система обучения была внедрена в образовательную деятельность, необходимо: 1) на методическом уровне скоординировать содержание, методы и приемы, условные обозначения

ния языковых дисциплин для реализации взаимосвязанного обучения; 2) составить словарь лингвистических понятий (терминов) и учебно-языковых действий (процедурные знания); 3) разработать специальное учебное пособие по развитию метаязыковой деятельности на основе двух-трех языков; 4) разработать методические рекомендации для учителей начальных классов в рамках технологии билингвального обучения; 5) рекомендации для родителей по билингвальному воспитанию и развитию еще с дошкольного возраста.

Умение учителя и родителей поддержать естественный интерес к языку обеспечит успешное обучение детей в школе. Сознательное, теоретическое изучение языка школьником не препятствует его практическому знанию, а наоборот, поднимает языковую и речевую практику на более высокий уровень. Кроме языкового и речевого развития в процессе метаязыковой деятельности школьник учится анализировать, думать, для него это стимуляция интеллекта. Развитое метаязыковое сознание и умения отражаются и на другие неязыковые предметы, где имеет место быть работа с текстом, усвоение понятий через чтение и слушание, и в повседневной жизни.

Список литературы

1. *Гац И. Ю.* Лингвистическая подготовка школьников в современной языковой ситуации // Русский язык в школе. — 2012. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <http://naukarus.com/lingvisticheskaya-podgotovka-shkolnikov-v-sovremennoy-yazykovoy-situatsii> (дата обращения: 1.04.2018).
2. *Московкин Л. В.* Психологические основы методики обучения РКИ. — Ч. 2. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <http://oso.rcsz.ru/inf/psihologiche2.htm> (дата обращения: 1.04.2018).
3. *Унарова В. Я.* Взгляд на учебник в контексте начального взаимосвязанного обучения родному и русскому языкам // Поликультурное образование и диалог культур. Сборник научных трудов международной научно-практической конференции к 80-летию профессора Меджи Валентиновны Черкезовой (2 октября 2017 г.) / под общ. ред. к. п. н. Критаровой Ж. Н. — М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017. — 288 с.
4. *Цейтлин С. Н., Чиршева Г. Н., Кузьмина Т. В.* Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. — СПб., 2014. — 140 с.

СЕКЦИЯ 4. ЧТЕНИЕ И ТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАЗНЫХ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЯХ

ГЛИНКИНА

Галина Васильевна

кандидат педагогических наук,
профессор РАЕН, доцент кафедры
общей и специальной педагогики
и психологии, Красноярский краевой
институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки
работников образования
Красноярск, Россия

GLINKINA

Galina Vasiljevna

Candidate of Pedagogical Science,
Professor of the Russian Academy
of Natural Science, Associated
Professor of the general and
special education science and
psychology, Krasnoyarsk Regional
Institute of professional
development and petrainning of
educational workers
Krasnoyarsk, Russia

✉ e-mail: GalinaGlinkina@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЕМЫХ ЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДРУГИХ ДИСЦИПЛИН

**FORMING LEARNERS' LOGICAL ABILITIES AT THE RUSSIAN
LANGUAGE LESSONS AS THE BASIS FOR UNIVERSAL COGNITIVE
LEARNING ACTIONS DEVELOPMENT WHEN STUDYING OTHER
SUBJECTS**

Аннотация. Описаны сущность и виды познавательных универсальных учебных действий, роль логических умений в развитии данных действий у обучающихся. Раскрыты особенности формирования главных логических умений (определение и деление понятий) на уроках русского языка, являющихся основой развития разных видов познавательных универсальных учебных действий. Представлены примеры предметных заданий, способствующих развитию логических умений, как на уроках русского языка, так и других учебных дисциплин.

Abstract. A proper description is given to the kinds of universal cognitive learning actions and their nature and to the role of logical abilities in the development of such actions among learners. Being the basis for various universal cognitive learning actions development, the peculiarities of forming main logical abilities

(notion defining and division) at the Russian language lessons were specified. Examples of subject tasks were provided, which contribute to the development of logical abilities, both at the Russian language classes and other academic subjects.

Ключевые слова: логические умения; познавательные универсальные учебные действия; определение понятия; деление понятия; сборник понятий.

Keywords: logical abilities; universal cognitive learning actions; notion defining; notion division; notions' collection.

Развитие познавательных универсальных учебных действий (УУД) является одной из задач учителя при реализации ФГОС на всех ступенях обучения: в начальной школе, основной и старшей [14, с. 66]. Поскольку познание есть процесс анализа и воспроизведения действительности посредством мышления [1, с. 236], познавательные умения являются одним из видов интеллектуальной деятельности, связанной с развитием мышления, обеспечивающим качество усвоения предметных знаний, формированием специальных (предметных) и универсальных умений и навыков. Овладение обучающимися познавательными универсальными учебными действиями происходит в процессе изучения ими различных учебных дисциплин, что обеспечивает формирование способности самостоятельно успешно овладевать предметными и общими умениями, т. е. умением учиться. Данные умения формируются посредством систематических упражнений, использования обобщенных способов освоения предметного содержания, что дает возможность учащимся применять их не только в привычных, но и в измененных условиях [9, с. 6].

Формирование познавательных универсальных учебных действий является частью метапредметных результатов, включающих «освоенные учащимися межпредметные понятия, регулятивные, познавательные и коммуникативные УУД, способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории» [12, с. 7; 9, с. 8].

Познавательные универсальные учебные действия включают три группы умений, сущность которых можно раскрыть, опираясь на логические правила определения понятий, следующим образом [9, с. 9]:

■ **общеучебные УУД** — познавательные умения, развитие которых осуществляется на основе применения умений читать и адекватно воспринимать тексты, извлекать информацию из них и других источников (таблиц, диаграмм, схем и т. п.), распознавать основную и второстепенную информацию, фиксировать, перерабатывать, структурировать ее различными способами и т. п.;

■ **логические УУД** — познавательные умения, в большей степени обеспечивающие интеллектуальное развитие обучающихся, т. е. формирующие мыслительные способности на основе осознания и применения законов логики (*тождества, непротиворечия, исключенного третьего, достаточного основания*), форм мышления (*понятий и суждений*), логических операций (*определение, деление, обобщение, ограничение, формулирование проблемных вопросов и умозаключений*) и приемов (*анализ, синтез, сравнение, описание, абстрагирование* и др.);

■ **действия постановки и решения проблем** — познавательные умения, связанные с выявлением противоречий и проблем в предметном содержании учебных дисциплин и в окружающей действительности, а также с анализом причин и следствий их возникновения и поиском путей решения этих противоречий (проблем).

В свою очередь, логические умения играют ведущую роль среди перечисленных групп познавательных универсальных учебных действий, так как именно они в большей степени развивают способность познавать окружающий мир, усваивать содержание любой учебной дисциплины, овладевать предметными (специальными) умениями. Развитие у обучаемых логических действий связано с освоением ими сущности логических законов, операций и приемов, которыми они могут овладеть на основе изучения предметного содержания. Основными результатами развития у обучающихся логических универсальных учебных действий являются сформированные умения [12, с. 9]: определять понятия; классифицировать их, самостоятельно выбирая основания и критерии для классификации понятий; создавать

обобщения; устанавливать аналогии и причинно-следственные связи; строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное, по аналогии); делать выводы и др.

При изучении школьниками предметного содержания учебных дисциплин также первостепенное значение имеют логические умения, так как любая учебная дисциплина (как естественно-научного, так и гуманитарного цикла) представляет собой систему понятий (знаний), которые они должны усвоить, и умений, которыми они должны овладеть. Показателем качества усвоения предметного содержания могут быть способности: анализировать изучаемые понятия, устанавливая элементный состав; формулировать определение понятий; строить их классификацию на основе установления родо-видовых отношений и иерархии понятий; обобщать (ограничивать) понятия до ближайшего или дальнего рода (вида); сравнивать понятия, выделяя их общие и отличительные признаки, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическую цепь рассуждений и непротворечивое доказательство и т. п.

Формирование логических умений на уроках русского языка может стать основой развития познавательных УУД, так как, во-первых, дисциплина «Русский язык» так же, как и другие, представляет собой систему понятий, которую можно успешно усвоить посредством применения логики; во-вторых, преподавание в нашей стране ведется на русском языке, что позволяет обучаемым быстрее и легче осваивать основы логики и применять логические умения в различных областях познавательной деятельности.

Освоив логические умения на уроках русского языка [2, с. 14], обучаемые могут их использовать и при изучении других учебных дисциплин. Так, осознав, что любое понятие — это элементарная форма мысли, отражающая предметы и явления окружающего мира в их существенных признаках [11, с. 456; 13, с. 513; 4, с. 28; 7, с. 21], а определение понятия есть логическая операция, раскрывающая содержание понятия посредством указания его существенных признаков (родового и видовых) [11, с. 557; 13, с. 514; 4, с. 28; 7, с. 21], школьники формулируют определения лингвистических понятий, например [8, с. 45, 46, 51]:

■ *Части речи* — это классы слов языка, выделяемые на основании общности их синтаксических, морфологических и семантических свойств.

■ *Самостоятельные части речи* — такие части речи, которые обладают самостоятельным лексическим значением посредством выполнения номинативной функции (т. е. являющиеся названиями предметов, действий, качеств, свойств и т. п.) и выступают в предложении в качестве его членов.

■ *Служебные части речи* — несамостоятельные части речи, которые не изменяются, не являются членами предложения, но без них нельзя обойтись, так как они выполняют в языке важную роль (службу): связывают слова в словосочетания, соединяют однородные члены простого предложения или части сложного, вносят в предложение различные оттенки смысла.

Оперируя определениями изучаемых понятий, ученики осваивают и приемы их анализа, выделяя определяемое понятие, его существенные признаки — *родовой* (объединяющий какое-то понятие с другими представителями общего для них класса) и *видовые* (наоборот отличающие определяемое понятие от других понятий их общего рода) [3, с. 7; 2, с. 15]. Так, анализируя одно из приведенных выше определений, обучающиеся называют определяемое понятие — *части речи*, его родовой признак — *классы слов языка*, видовые отличия — *выделяемые на основании общности их синтаксических, морфологических и семантических свойств*. Аналогично проводится анализ определений и других лингвистических понятий, а также понятий, изучаемых в содержании всех остальных учебных дисциплин [4, с. 44—61]. Например, на уроках математики, при чтении учебного текста обучающиеся применяют описанные умения, сформированные на уроках русского языка, называя определяемое понятие — *угол*, его родовой признак — *геометрическая фигура*, видовые признаки — *образуется двумя лучами, выходящими из одной точки*. Целесообразно использовать и обратное задание: сформулировать определение понятия из перечисленных существенных признаков или самостоятельно обнаруженных в тексте. Необходимо применять и задания, связанные с анализом определений понятий с точки зрения истинности/ложности содержащихся в них признаков, а также соблюдения логических правил определения: соразмерность, утвердительная форма,

отсутствие неоправданных повторов, понятность и неметафоричность формулировки.

Использование заданий, при выполнении которых необходимы такие действия, обеспечивает формирование предметных знаний и умений, а параллельно и развитие таких ведущих видов познавательных УУД из группы логических, как: анализ объектов с целью выделения признаков (существенных и несущественных), синтез как составление целого из частей, подведение под понятие, построение логической цепи рассуждений, доказательство. Ведущими видами общеучебных умений в процессе такой работы являются осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной или письменной форме и структурирование знаний.

Такое логическое умение, как *деление понятия* (*логическое деление*), заключающееся в установлении видов изучаемого понятия с указанием критериев деления [4, с. 29; 7, с. 22; 11, с. 137; 9, с. 24] и позволяющее устанавливать объем (классификацию) изучаемых предметных понятий, наравне с определением является одним из основных логических умений. Ученики осваивают данное умение сначала на уроках русского языка, знакомясь с классификацией звуков речи, морфем, частей речи, членов предложения и других лингвистических понятий. Например, понятие «*части речи*» делят на *самостоятельные* и *несамостоятельные* по способности выполнять номинативную функцию, т. е. называть предметы, их признаки, свойства, действия и т. п.; в свою очередь *самостоятельные части речи* по способности иметь формы слова делят на *изменяемые* и *неизменяемые*, затем *изменяемые части речи* — на *склоняемые* и *спрягаемые* (по способу образования форм слова) и т. д. [8, с. 45]. Виды предложений выделяют по цели высказывания (*повествовательные, побудительные, вопросительные*), по интонации (*восклицательные, невосклицательные*), по количеству грамматических основ (*простые и сложные*), затем некоторые виды предложений делятся на подвиды, и так до тех пор, пока не будет представлена вся классификация предложений в виде сборника понятий и логической схемы [7, с. 27; 3, с. 8]. Применяя эти логические умения на уроках математики, обучающиеся делят понятие «*треугольник*» по величине наибольшего угла на *остроугольные, прямоугольные* и *тупоугольные треугольники*, по соотношению длин сторон на *равносторон-*

ние, равнобедренные и разносторонние треугольники. Аналогично используются данные умения и на уроках по всем другим учебным дисциплинам.

Целесообразно использовать описанные логические операции (*определение и деление понятий*) для создания такого современного дидактического инструментария познания, как *сборник предметных понятий*, который включает разные типы определений (*структурное, генетическое и функциональное*) каждого понятия и их виды с указанием оснований деления по всем уровням иерархии понятий, выявляемым на основе родо-видовых отношений между предметными понятиями. С примерами сборников лингвистических понятий и алгоритмом их разработки можно познакомиться в изданных монографиях и учебно-методических пособиях по темам «Части речи» [8, с. 45–55], «Имя существительное», «Имя прилагательное» [6, с. 9–24], «Имя числительное» [4, с. 68–74], «Предложение в русском и иностранных языках» [7, с. 27–90], «Сказуемое в русском и иностранных языках» [10, с. 22–55], «Текст» [5, с. 120–123]. По аналогии сборники понятий могут быть разработаны обучающимися и по другим учебным дисциплинам. Образцы тоже опубликованы: сборники биологических понятий «Организм», «Черви», «Плоды» [4, с. 85, 117; 8, с. 102], математических понятий «Задача», «Функция» [4, с. 93; 8, с. 78], исторических понятий «Война», «Реформа» [4, с. 126; 8, с. 139] и др.

Таким образом, развивая логические умения на уроках русского языка, обучаемые могут успешно применять эти умения и при изучении других дисциплин. Учитель русского языка закладывает основу логических знаний и умений обучающихся, а остальные педагоги разрабатывают содержание своих уроков таким образом, чтобы развивать логические умения, доводить их до навыков средствами преподаваемых учебных дисциплин, а в дальнейшем формировать и совершенствовать все виды познавательных УУД.

Список литературы

1. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М.: НМЦ СПО, 1999. — 538 с.
2. Глинкина Г. В. Развитие у учащихся познавательных универсальных учебных действий на уроках русского языка средства-

- ми Способа диалектического обучения // Русский язык в школе. — 2013. — № 12. — С. 14—20.
3. *Глинкина Г. В.* Приемы структурирования лингвистических знаний учащихся // Русский язык в школе. — 2015. — № 1. — С. 6—10.
 4. *Глинкина Г. В.* Приемы структурирования учителем предметного содержания учебных дисциплин при реализации ФГОС: учебно-метод. пособие. — Красноярск: ККИПК, 2016. — 184 с.
 5. *Глинкина Г. В., Зорина В. Л.* Способ диалектического обучения. Подготовка учителя к формированию у учащихся системных знаний. — Красноярск: ККИПКиППРО, 2010. — 232 с.
 6. *Глинкина Г. В., Зорина В. Л.* Способ диалектического обучения: Сборник лингвистических понятий: Морфология. Имя существительное. Имя прилагательное: методические рекомендации для учителей русского языка. — Красноярск: ККИПКРО, 2000. — 27 с.
 7. *Глинкина Г. В., Зорина В. Л.* Структурирование предметного содержания средствами Способа диалектического обучения: предложение в русском и иностранных языках. — Красноярск: ККИПКиППРО, 2014. — 216 с.
 8. *Глинкина Г. В., Ковель М. И., Митрухина М. А.* Использование современного дидактического инструментария познания при изучении различных дисциплин в процессе реализации ФГОС: учебно-метод. пособие. — Красноярск: ККИПКиППРО, 2017. — 200 с.
 9. *Глинкина Г. В., Ковель М. И., Митрухина М. А., Зорина В. Л.* ФГОС: формирование и развитие познавательных универсальных учебных действий средствами Способа диалектического обучения: учебно-метод. пособие. — Красноярск: ККИПКиППРО, 2015. — 160 с.
 10. Единство языков в их многообразии: сказуемое в русском и иностранных языках: учебно-метод. пособие / Г. В. Глинкина, М. С. Мартынец, В. Л. Зорина. — Красноярск: ККИПКиППРО, 2011. — 216 с.
 11. *Кондаков Н. И.* Логический словарь-справочник. — М.: Наука, 1975. — 717 с.
 12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / МОиН РФ. — М.: Просвещение, 2014. — 48 с.
 13. Философский энциклопедический словарь / Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев и др. — М.: Сов. энциклопедия, 1983. — 840 с.
 14. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — М.: Просвещение, 2011. — 79 с.

ДЕСЯЕВА
Наталья Дмитриевна

доктор педагогических наук,
профессор департамента методики
обучения,
Московский городской
педагогический университет
Москва

✉ e-mail: 481795@mail.ru

DESYAEVA
Natalia Dmitrievna

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Department of the
methods of Teaching,
Moscow City Pedagogical
University
Moscow

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ: ПРОБЛЕМЫ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ

AXIOLOGICAL ASPECT OF THE PROFESSIONAL SPEECH: PROBLEMS OF SELECTION OF THE CONTENT OF TRAINING

Аннотация. В статье рассматривается проблема содержания обучения профессиональной речи, решение которой связывается с выделением критериев отбора аксиологических средств. К таким критериям автор относит возможность активизации эмоциональной памяти (риторический критерий), соотносённость аксиологических средств с общей стилевой коннотацией речи (лингвистический критерий), концептуальность содержания речи (лингвокультурологический критерий).

Abstract. The problem of the content of training of the professional speech is considered in the article. The solution of this problem contacts with selection criteria of axiological means. Possibility of activization of emotional memory (rhetorical criterion), correlation of axiological means to the general style connotation of the speech (linguistic criterion), conceptuality of the contents of the speech (linguistic, culture and logical criterion) belong to such criterions.

Ключевые слова: смысловая структура речи; аксиологическое содержание профессиональной речи; риторические средства оценки предмета коммуникации; стилистические средства оценки предмета коммуникации; содержание профессиональной коммуникации как система концептов.

Keywords: semantic structure of the speech; axiological contents of the professional speech; rhetorical means of an assessment of a subject of communication; stylistic means of an assessment of a subject of communication; content of professional communication as system of concepts.

Интерес методики обучения русскому языку к предмету профессиональной речи обусловлен тем, что в ситуациях профессионального общения необходимо представление в тексте его онтологического и аксиологического содержания [2, с. 90]. Это возможно лишь при условии владения специалистом средствами выражения профессиональной онтологии и аксиологии. Однако если первый из данных аспектов содержания коммуникации достаточно полно рассмотрен в трудах лингвистов и ученых-методистов, то средства аксиологии в настоящее время не систематизированы, хотя в некоторых видах профессиональной деятельности аксиологический компонент содержания общения не менее значим, чем онтологический. Также остаются неисследованными особенности семантической структуры текста как формы репрезентации профессионального знания с помощью определенной системы языковых средств (хотя именно данный подход позволяет решить важные проблемы, связанные с моделированием речевой деятельности адресата в системе актуальных культурно-социальных ценностей).

Очевидно, что проблемы обучения аксиологии профессиональной коммуникации могут быть решены лишь при условии систематизации соответствующих языковых средств. Основания подобной систематизации следует искать в лингвистических науках — изучение семантической структуры текста как единицы профессиональной коммуникации опирается прежде всего на функциональные (А. В. Бондарко, Е. С. Кубрякова), семиологические (Ю. С. Степанов), функционально-семиологические (Н. Н. Болдырев) теории в языкознании, основывается на идеях когнитивной лингвистики, обращаясь к проблемам способов представления структуры знания в тексте, отражения познавательных процессов и передачи их результатов. Проблемы средств и способов репрезентации содержания текста рассматриваются также в лингвистике (Баженова Е. А., Котюрова М. П. и др.), прагматике (Рябцева Н. К., Гиндин С. И. и др.).

Остановимся на некоторых аспектах аксиологической стороны профессиональной коммуникации, значимых для обучения студентов профессиональной речи. Важнейшим коммуникативным фактором, определяющим отбор и сочетание средств оценки в профессиональной речи, представляется публичность последней. Именно поэтому аксиологические средства становятся предметом не только лингвистики, но и риторики и рассматриваются в связи с типологией доводов. Так, если обратиться к традиционным основаниям риторической классификации аргументов (к этосу, к логосу, к пафосу), то становится очевидной насыщенность доводов к пафосу средствами эмоциональной оценки, показывающими и закрепляющими в сознании слушающего те ассоциации, которые вызывает предмет речи. Г. Г. Хазагеров отмечает, что опора аргументов к пафосу на эмоциональную память может осуществляться на основе употребления «единиц шкалы эмоциональной памяти» [5, с. 24], т. е. лексики, вызывающей позитивные и негативные ассоциации, и структурно-смысловых компонентов текста, отражающих содержание архетипов.

Анализ общей семантики оценок, представленных в современной публичной речи, позволяет определить их функции как: 1) ценностная ориентация слушателей в социальных и этических аспектах социальной жизни (эту функцию выполняют выраженные лексическими средствами оценки, связанные с социальными и этическими ценностями), 2) обоснование выводов автора речи (эту функцию выполняют выраженные с помощью слов разных частей речи, а также с помощью структуры текста рациональные оценки, основанные на представлении фактов), 3) акцентуация тех или иных аспектов предмета речи, ситуации, личности собеседника и под. (эту функцию выполняют также социальные и этические оценки, выраженные с помощью лексических и грамматических средств акцентуации).

Если фактор публичности определяет значимость оценочных средств и необходимость их присутствия в коммуникации, то предмет речи, связанный с характером профессиональной деятельности, определяет содержание оценки. Так, например, в политической коммуникации используются средства оценки общественно-политических явлений — в том числе и психологии социума. Формулировка в политической

речи доводов к этосу предполагает опору на общие для социума «нравственные представления, на коллективный опыт» [5, с. 24]. Поскольку «доводы к сопереживанию чаще всего направлены на личность, которая... является... носителем социально одобренных качеств, вызывает симпатии» [5, с. 49], а доводы к отвержению — «на пороки той или иной личности» [Там же], к средствам их оценки следует отнести как стилистически окрашенные средства, так и слова, имеющие в своей семантике компоненты «хорошо» / «плохо» (в том числе и номинации «одобряемых» или «неодобряемых» качеств личности). Важно, что оценочный характер доводов к этосу в политической речи не только требует определенных языковых средств, но и обуславливает структурную организацию текста. Так, отрицательные оценки, используемые в процессе выступления, предполагают включение в текст определенных структурно-смысловых компонентов: если в тексте присутствует обличение, отрицательная характеристика действий оппонента, то они должны быть уравновешены моралью, социально позитивным обобщением.

Иные основания систематизации оценок видим при анализе речи педагога — все они связаны с познавательной деятельностью. Наиболее очевидны функции оценочных средств в объяснительном монологе, для которого характерны два аксиологических аспекта: 1) оценка значимости тех или иных компонентов знаниевого содержания речи, 2) оценка научной (предметной) области. Первый аспект необходим для организации познавательной деятельности. Так, при изложении той или иной темы учитель обращается к выделению важных моментов содержания текста, привлечения к ним внимания, пояснения того или иного положения. При этом осуществляется уточнение, усиление, оценка того или иного компонента предмета речи, что представлено в текстах с помощью системы акцентуаторов (частиц, союзов, местоимений, вводных конструкций, повторов), которые позволяют оформить изложение так, чтобы адресат обратил внимание на связи компонентов содержания предмета речи, на самое главное в содержании. С помощью средств акцентуации в процессе изложения предмет речи представлен в речи педагога динамично: его оценка меняется (от неопределенного, проблематичного к достоверному).

Второй аксиологический аспект педагогической речи ориентирован на объекты науки, к которым необходимо формировать ценностное отношение социума. Так, например, специальными предметными ценностями для естественно-научных дисциплин становятся ценность человеческой жизни, здоровья человека, природы, гуманистический аспект науки. Для филологических дисциплин — ценность родного языка, духовной культуры, филологического творчества и под.

Очевидно, что основную роль выражения оценки предмета коммуникации в речи педагога выполняют языковые средства, которые могут быть систематизированы и с учетом их стилистической окраски. Однако, в связи с тем что «язык — система знаков, играющих роль в презентации (кодировании) и трансформировании информации» [3, с. 240], содержание профессиональной коммуникации может быть представлено как система не только понятий, но и концептов, «семантических образований, отмеченных лингвокультурной спецификой», окруженных «эмоциональным, экспрессивным, оценочным ореолом» [4, с. 67]. Те или иные концепты, репрезентируемые в текстах, относящихся к разным областям, представляют собой единство онтологической и аксиологической составляющих соответствующей научной области. Очевидно, что усвоение концептов — необходимое условие усвоения собственно научных и социальных идей. Эти процессы обеспечиваются рядом факторов, в том числе и представленностью концептов в учебных текстах для студентов, обучающихся по разным направлениям. Отсутствующие в настоящее время в науке исходные данные для такого представления могут быть получены только в результате анализа корпуса текстов (научно-учебных, научно-популярных, публицистических), репрезентирующих концепты.

Подчеркнем, что важно не только выявить средства репрезентации концептов, представленных в учебных текстах, но и — на этой основе — «реконструировать» концепты: выделить ядерные идеи концептов, их социальные и эмоционально-оценочные коннотации, а также лексические средства их репрезентации. Так, например, концепт «родной язык» в учебных текстах актуальных для филологического

образования, репрезентируется с помощью определенной системы языковых единиц, в которую входят: 1) средства собственно оценки (*важно, значимый, ценный*); 2) средства, выражающие нравственные, этические понятия (*друг, душа, дух, духовность, одухотворенность, святыня, любовь, родной*); 3) средства, выражающие общественно-философские понятия (*общественный, мысль, разум; гармония, идеал*); 4) средства, называющие ментальные и социальные действия носителей языка (*изучать, постигать, сохранить*); 5) средства — в том числе и метафорические, характеризующие различные свойства языка (*изменчивый, подвижный; вливается, водопад, журчит, ключ, родник, ручеек, стихия;*; *власть слова, живут слова, соседство слов* и др.).

Таким образом, отбор содержания обучения средствам оценки в профессиональной речи основывается на положениях риторики, лингвистики и лингвокультурологии. Риторика позволяет выделить общие подходы к организации оценочных средств: в профессиональной публичной речи используются единицы, связанные с эмоциональной памятью участников коммуникации, их выбор зависит от характера аудитории, которой в ситуации профессионального общения присущи определенные профессиональные ценности и стереотипы. Обращение в контексте рассматриваемой проблемы к лингвистике связано с тем, что профессиональная речь может иметь разную стилевую окрашенность (может воплощаться в текстах официально-делового, публицистического, научного стилей), аксиологический компонент ее содержания выражается как нейтральными, так и стилистически окрашенными средствами. Наконец, в профессионально значимых текстах используются рассматриваемые лингвокультурологией концепты, представляющие собой единство когнитивного и аксиологического содержания.

Список литературы

1. *Баженова Е. А.* Категория оценки // *Стилистический энциклопедический словарь русского языка* / под ред. М. Н. Кожинной. — М.: Флинта; Наука, 2004. — С. 139—146.
2. *Котюрова М. П.* Экстралингвистические основания стилистики научного текста и принципы его функционально-стили-

ческой интерпретации // Стилистика научного текста. Общие параметры. — Пермь: Пермский госуниверситет, 1990. — Т. 2. — Ч. 1. — С. 89—112.

3. *Кубрякова Е. С. и др.* Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. — М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. — 245 с.
4. *Маслова В. А.* Введение в лингвокультурологию. — Москва: Наследие, 1997. — 208 с.
5. *Хаззагеров Г. Г.* Политическая риторика.— М.: Николо-Медиа, 2002. — 313 с.

КОСОЛАПОВА
Татьяна Константиновна

методист КОГОАУ
«Вятская гуманитарная гимназия
с углубленным изучением
английского языка»

Киров

✉ e-mail: ktk1@yandex.ru

KOSOLAPOVA
Tatyana Konstantinovna

Vyatka humanitarian gymnasia with
advanced course of English

Kirov

МЕТАПРЕДМЕТНАЯ РОЛЬ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ПРАКТИКИ «СИТУАЦИОННАЯ ЗАДАЧА»)

METADISCIPLINARY ROLE OF TEXT-MESSAGING (USING THE EXAMPLE OF “THE SITUATIONAL TASKS” PRACTICE)

Аннотация. Данная статья знакомит читателей с метапредметной ролью текстовой деятельности, которую педагоги гимназии реализуют через гуманитарную практику «Ситуационная задача» в процессе мониторинга формирования и развития УУД. Статья будет полезна учителям всех предметов, заместителям директора, организующим мониторинг сформированности УУД обучающихся.

Abstract. The article speaks about the metadisciplinary role of text-messaging which is exercised through the humanitarian practice of “The Situational Tasks” in the process of monitoring the formation and development of skills. The article is useful to the teachers of different subjects as well as to the vice-principals, organizing the process of monitoring the formation and development of students’ skills.

Ключевые слова: текст; текстовая деятельность; метапредметные результаты; ситуационная задача; УУД обучающихся.

Keywords: text; text-messaging; metadisciplinary results; situational task; students’ skills.

Федеральный государственный образовательный стандарт поставил задачу **формирования и развития универсальных учебных действий обучающихся (УУД)** — таких действий, ко-

торые потребуются человеку в течение всей его жизни. Что означает данный термин? *Универсальные действия* — разнообразные, многофункциональные, всеобъемлющие действия, которые могут быть применимы человеком в любых жизненных обстоятельствах. *Учебные действия*, т. е. такие, которым обучающиеся должны научиться при освоении предметных областей.

Однако в жизни нет предметов, они не встречаются в чистом виде. Поэтому формирование и развитие УУД в школе необходимо осуществлять, выходя за рамки учебных предметов. Как это сделать? Что является инструментом, **средством формирования универсальных действий**, применимых в реальной жизни? На наш взгляд, таким средством **является ТЕКСТ**.

Какими же универсальными свойствами обладает текст? К таким **свойствам текста**, на наш взгляд, можно отнести:

- *информативность* (любой текст, с точки зрения автора, заключает в себе информацию, неизвестную для слушателя, получателя информации);

- *автономность* (каждый текст имеет начало и конец);

- *герменевтичность* (любой текст содержит материал для истолкования и интерпретации);

- *связность текста* (когезия — свойство элементов текста, характеризующее их связь с другими элементами текста) [10, с. 7].

Понимание, интерпретация текста, создание собственного нового смысла — один из основополагающих способов деятельности обучающихся как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

Однако далеко **не все педагоги** (словесники, педагоги других предметов) **владеют современными методами и технологиями работы с текстом** в условиях информационного общества, в условиях реализации целей и задач ФГОС, в то время как через **ТЕКСТОВУЮ** деятельность **осуществляется объединение и взаимодействие учителей всех предметных областей**. В этой связи большую роль играет междисциплинарная (надпредметная) программа «Стратегии смыслового чтения и работа с текстом», спроектированная Вятской гуманитарной гимназией (автор Тупицына Н. А.) и реализуемая уже

на протяжении четырех последних лет [5, с. 58]. Теоретической основой программы явились работы Г. В. Пранцовой, Е. С. Романичевой, Н. Н. Сметанниковой, Е. М. Тишкиной и др. [2]. Методологической основой программы явились фундаментальные идеи и положения В. И. Слободчикова, Н. Н. Сметанниковой, А. Г. Асмолова, Т. Г. Галактионовой, Е. О. Галицких и др.

Сегодня недостаточно владеть методами и приемами работы с текстом, стратегиями текстовой деятельности учителями какого-то одного предмета. Важно, чтобы эта работа осуществлялась всеми педагогами, работающими в параллели, т. е. по горизонтали, а также по вертикали, поэтапно, от класса к классу, с 1 по 4, и с 5 по 9 класс. И подход этот должен быть единым на разных этапах деятельности (в предтекстовой, текстовой и послетекстовой); с разными типами текстов (с научными и художественными), с разными их видами (со сплошными и несплошными).

Среди технологий, методов и приемов развития УУД в Вятской гуманитарной гимназии особое место занимают **ситуационные задачи (СЗ)** для обучения школьников решению жизненных проблем с помощью предметных знаний. Идея ситуационных задач появилась в Кировской области после выхода книги «Конструирование СЗ для оценки компетентности учащихся» (Акулова О. В., Писарева С. А. и др. — СПб.: Каро, 2008). Это был итог работы петербургских ученых и практиков — участников проекта «Создание в школе системы оценивания метапредметных результатов образовательной деятельности учащихся», руководителем которого являлся член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук О. Е. Лебедев. Идею этой группы ученых в практике работы школ г. Кирова и пытался реализовать Ю. В. Слободжанов. В настоящее время педагогами гимназии сконструированы более 60 СЗ, которые объединены в сборнике «Ситуационные задачи как способ формирования и оценивания универсальных учебных действий обучающихся: учебно-методическое пособие / сост. Т. К. Косолапова, Е. В. Огородникова, С. А. Жуйкова и др. (Киров: ООО «Типография «Старая Вятка», 2015. — 283 с.).

СЗ встроена в общегимназический мониторинг [6], в котором позволяет решать задачу отслеживания развития коммуникативных, познавательных и регулятивных УУД.

Модель СЗ строится по таксономии целей полного усвоения знаний Б. Блума и включает задания на *ознакомление — понимание — применение — анализ — синтез — оценку* [7]. В поисках ответа на личностно-значимый познавательный вопрос задачи обучающиеся работают с предложенными учителем текстами. Особенность текстов в том, что они содержат избыточную информацию (так называемый, «шум») по теме задачи; тексты разностилевые (учебно-научные, публицистические, художественные), представленные в различных знаковых системах (карты, рисунки, фрагменты фильмов, мультфильмы, схемы, отрывки из музыкальных произведений и проч.). Делается это намеренно, так как в реальной жизни человек получает информацию именно так. В текстах (источниках информации) — продуктах человеческой деятельности — проявляются интересы людей, их субъективизм, а порой ложь и заблуждения. Ученику важно отобрать информацию, «убрать шум», прояснить смысл текста и построить свой, авторский вариант ответа на вопрос задачи. Именно здесь мы и можем наблюдать текстовую деятельность ученика: как он работает с информацией, какие виды чтения использует (просмотровое, ознакомительное, изучающее, поисковое — классификация С. К. Фоломкиной), работает один или в группе, умеет ли регламентировать свою деятельность, управлять ею и т. д.

Именно текстовая деятельность, грамотно организованная педагогом, позволяет сегодня формировать, развивать УУД не только в рамках одного предмета, но и на интегративной основе. Интегративный характер связи метапредметных и предметных результатов и составляет ключевую предпосылку актуальности практики «Ситуационная задача» [7, с. 29].

«Если исходить из того, что метапредметные результаты — это не что-то новое, не “шестое чувство” современного ученика, а всего лишь усвоенная на понятийном уровне и отработанная на практике способность управлять собственным интеллектом и выстраивать индивидуальную познавательную траекторию, то становится очевидной связь метапредметного результата с предметным» [7, с. 29].

Ситуационная задача рассматривается нами не только как способ развития УУД, но и как инструмент предъявления уровня их сформированности (для обучающихся) и как

инструмент фиксации уровня сформированности УУД (для педагогов).

Например, познавательные УУД оцениваются нами с точки зрения уровня их сформированности в рамках следующих задач:

Таблица. Мониторинг познавательных УУД при проведении СЗ

Класс	Ситуационная задача	Познавательные УУД
5	Покажи мне твой город Киров	Смысловое чтение (скрытая информация) Логические
6	Вода	Смысловое чтение (явная информация, скрытая информация, интерпретация) Знаково-символические (прочитать, составить рисунок-схему) Логические
7	Похвала мухе	Смысловое чтение (явная информация, скрытая информация, интерпретация) Знаково-символические (прочитать, составить модель)
8	Джет-лэг	Смысловое чтение (явная информация, скрытая информация) Знаково-символические (прочитать карту) Логические

Таким образом, с помощью ситуационных задач, решение которых основано на текстовой деятельности, нами осуществляется системное развитие и оценка сформированности метапредметных результатов обучающихся.

Список литературы

1. *Галактионова Т. Г.* Чтение школьников как социально-педагогический феномен Открытого образования (теоретико-методологические основы исследования) [Текст]: монография. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2007.
2. *Галицких Е. О.* Диалог в образовании как способ становления толерантности [Текст]: учебно-методическое пособие. — М.: 2004. — 240 с.
3. *Косолапова Т. К.* Ситуационная задача как способ формирования и оценки УУД обучающихся в условиях реализации ФГОС ООО // Образование в Кировской области. — № 1 (29). — 2014. — С. 9—11.

4. *Огородникова Е. В.* Мастер-класс «Чистая вода — для хворобы беда» // Образование в Кировской области. — № 1 (29). — 2014. — С. 72—74.
5. Практики гуманитарного образования: проектирование — событийность — текст: учебно-методическое пособие / авт.-сост. Т. К. Косолапова. — М.; Киров, 2016.
6. *Санникова Н. И.* Мониторинг сформированности универсальных учебных действий // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — Т. 48. — С. 8—19. — URL: <http://e-koncept.ru/2016/76604.htm>
7. Ситуационные задачи как способ формирования и оценивания универсальных учебных действий обучающихся: учебно-методическое пособие / сост. Т. К. Косолапова, Е. В. Огородникова, С. А. Жуйкова и др. — Киров: ООО «Типография «Старая Вятка», 2015. — 283 с.
8. *Сметанникова Н. Н.* Обучение стратегиям чтения в 5—9 классах: как реализовывать ФГОС: пособие для учителя. — М.: Баласс, 2011.
9. Современные стратегии чтения: теория и практика: учебное пособие / Г. В. Пранцова, Е. С. Романичева. — М.: ФОРУМ, 2013.
10. Стратегии работы с текстом в современной школе: учебно-методическое пособие / сост. Косолапова Т. К., Тупицына Н. А. — В 2 т. — М.; Киров, 2017. — С. 188—206.
11. Новые педагогические практики: конструирование и применение ситуационных задач: учебно-метод. пособие / сост. Слободжанинов Ю. В. — Киров, 2012. — 72 с.

МАКАРОВА
Виктория Юрьевна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры методики
преподавания русского языка
Московского педагогического
государственного университета
Москва

✉ e-mail: vikmak1976@yandex.ru

MAKAROVA
Victoria Yurievna

Candidate of Pedagogical
Sciences, Associate Professor of
the methodology of teaching
Russian language, Moscow State
Pedagogical University
Moscow

ДОСТИЖЕНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ТЕМУ (НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА)

**DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF
STUDENTS-PHILOLOGISTS AND INCREASE OF THEIR
MOTIVATION TO MASTERING A PROFESSION IN THE COURSE
OF DRAWING UP A METHODOLOGICAL COMMENTARY TO AN
ARTISTIC TEXT IN PRACTICAL LESSONS ON THE
METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE**

Аннотация. Данная статья посвящена метапредметным возможностям художественного текста. Определена роль текста в обучении, этапы работы с текстом, приведены примеры такой работы на уроке русского языка.

Abstract. This article is devoted to the meta-subject possibilities of an artistic text. The role of the text in teaching, the stages of working with the text, examples of such work in the lesson of the Russian language are defined.

Ключевые слова: метапредметные результаты обучения; текст на уроках русского языка; творческие задания к тексту.

Keywords: meta-subject results of training; text in Russian language lessons; creative assignments to the text.

Метапредметные результаты обучения по ФГОС делятся на 3 большие группы: регулятивные, познавательные и коммуникативные. Регулятивные связаны с целеполагающими способностями учащихся, а также с умениями планировать,

контролировать и регулировать свою учебную и внеучебную деятельность. Познавательные УДД предполагают умение работать с информацией, в том числе в тексте, решать познавательные задачи, создавать собственный творческий продукт в результате их решения (презентацию, сочинение, рисунок, модель, проект). Коммуникативные определяют речевое взаимодействие ученика с учителем, другими учащимися (небольшой группой) и со всем классом (в монологе, диалоге или дискуссии).

Внимание к тексту и выделение текста как основной дидактической единицы обусловлено, по нашему мнению, несколькими причинами: обучение теоретическим знаниям строится на основе текстов различного содержания; знакомство учащихся с литературными нормами и языковыми средствами выразительности должно происходить с опорой на образец, текст. Текст содержит различного рода информацию, знакомит своего читателя с историей, мировоззрением и национальной культурой. Художественное произведение воздействует на эмоциональную сферу читателя, готовит к диалогу с автором; выполняет воспитывающую функцию (например, учит бережному отношению к природе, к слову, к языку). Сформированность различного вида компетенций проверяется на экзаменах по русскому языку на основе текстов. По мнению Е. А. Быстровой, С. И. Львовой, В. И. Капинос, текст является основой филологического образования, так как именно в художественном тексте «представлена вся стихия языка», язык в действии. [1, с. 11—12]

Сейчас дети почти не читают, отсюда возникает очень серьезная проблема — неумение понимать прочитанное. На всех уроках, не только на уроках русского языка и литературы, детям предлагаются тексты для прочтения в параграфе учебника. Это чаще всего тексты научного стиля, содержащие информацию по конкретной теме определенного предмета (истории, биологии, географии, химии, физики и др.) Но для того чтобы их пересказать своими словами, нужно их понять, вычленив нужную информацию. То же самое надо сделать на экзамене ОГЭ в 9 классе и ЕГЭ по русскому языку. Нужно прочесть текст, понять его содержание, ответить на вопросы и, проанализировав текст, написать свое мнение о проблеме, которую поднял автор в своем произведении. Почему это вызывает такие сложности? Учащиеся боятся

идти на экзамен, так как не умеют писать сочинение. А сочинение не умеют писать по нескольким причинам: не понимают сам текст, его содержание (о чем он, его тема, идея, какую проблему там поднимает автор); не умеют анализировать текст, приучены только пересказывать; не умеют понять контекст (внутренние причины, побудившие: а) автора написать этот текст; б) героя произведения совершить тот или иной поступок); не понимают авторской позиции, так как не знают, что эта позиция не всегда высказывается прямо. В художественных текстах она выражается косвенно: через поступки героев, их речь, отношение к действиям героя других персонажей, в оценочной лексике, т. е. в лексических и других языковых средствах выразительности. Учащиеся не в состоянии одновременно думать над текстом, формулировать свое к нему отношение и пытаться все это оформить литературным языком.

Теперь становится ясно, что работать над текстом на уроке русского языка необходимо. Причем не только над текстом художественного стиля, но и научного, и публицистического. Именно на уроках русского языка мы можем помочь детям осознать, как вычленять нужную информацию из текста, с помощью каких языковых средств выразительности автор выражает свое отношение к изображаемому. Учащиеся должны не бояться задавать вопросы, пытаться самостоятельно формулировать их к тексту.

Что касается текстов художественного стиля, то их нужно учить понимать. Начинать свою работу надо с простого — приучения к самостоятельному чтению. Ребенок должен начать читать. Сначала требования к отбору текстов формулировать необязательно, пусть читает то, что хочет, то, что интересно. Потом можно советовать уже произведения посложнее: такое произведение, прочитав которое, он задумается. Если задумался, значит, начало положено. Можно приступить к следующей фазе — поиску нужной информации в тексте, подчеркиванию или выписыванию ключевых слов, работе над микротемами текста, составлению плана. Третий этап — обучение анализу текста.

Чтобы достичь метапредметных результатов, нужно постараться дать текст, содержание которого будет связано не только с литературой, но и с другим предметом. Если научить вычленять главную информацию, работать с малопо-

нятными словами, терминами, то языковая работа почти сделана. При работе с темой текста, его ключевыми словами, микротемами решаются формируются познавательные УДД. Организуя аналитическую работу с текстом с помощью проблемных заданий, мы достигаем одновременно формирования всех метапредметных результатов: регулятивных УДД, так как учащиеся самостоятельно решают задачи, организуют свою деятельность, коммуникативных, так как они устно или письменно отвечают на поставленный вопрос, выдвигают гипотезы и строят доказательства (развивается мышление и речь в совокупности).

Приведем пример такой работы в 7 классе с текстом из книги Льва Успенского «Слово о словах». Возьмем небольшой отрывок: *«Однажды Тиль Уленипигель, герой фламандского народа, — рассказывает в своей знаменитой книге бельгийский писатель де Костер, — пришел в ярость и бросился бежать, точно олень, по переулку с криком: “Т’брандт! Т’брандт!”*

Сбежалась толпа и... тоже закричала: “Т’брандт! Т’брандт!” Сторож на соборной колокольне затрубил в рог, а звонарь изо всех сил бил в набат. Вся детвора, мальчишки и девочки, сбежалась толпами со свистом и криком. Гудели колокола, гудела труба...

По-видимому, для Костера несомненно: возглас “Т’брандт!” обязательно должен вызвать у людей самые бурные чувства.

Но представьте себе, что случилось бы, если бы по улицам того города или деревни, где живете вы, побежал человек крича: “Т’брандт! Т’брандт!” Пожалуй, ничего особенного!

Конечно, за чудачком пустилось бы несколько любопытных мальчишек. Может быть, милиционер поинтересовался бы: не сошел ли гражданин с ума? Но, ясно, никого не охватил бы ужас, никому не пришло бы в голову бить в набат, трубить в рог и поднимать тревогу.

В чем же тут дело? Почему те звуки, которые довели сограждан Уленипигеля до паники, ваших соседей оставляют совершенно равнодушными?

Дело просто. Подумайте, что произошло бы, если бы бегущий по вашей улице человек вдруг закричал не “т’брандт!, т’брандт!”, а “пожар”? Тогда уж в вашем городе возникло бы волнение. А вздумай веселый Тиль закричать “пожар!” у себя на родине, никакого переполоха ему устроить не удалось бы.

Слово «т'брандт» означает «пожар» по-фламандски; русское слово «пожар» равно фламандскому «т'брандт». Только и всего!» [2, 22]

Проблемные задания к тексту по теме «Лексика» (или Морфемика):

■ Объясните значение следующих слов: «фламандский», «звонарь», «набат», «соборная», «т'брандт».

■ Выпишите все фразеологизмы из текста, определите, что они значат («пришел в ярость», «бросился бежать», «бил в набат», «охватил ужас», «поднимать тревогу», «устроить переполох»). Подберите к ним синонимы.

■ Можно ли сказать, что «бить в набат» и «бить тревогу» означает одно и то же? Почему?

■ Что такое брандспойт? Как связан корень со словом «т'брандт»?

■ Подумайте, что общего у данных слов: «погореть», «прогореть», «угореть», «загореть». Одинаковое ли значение у этих слов? Почему? (Наводящий вопрос: какая морфема влияет на изменение значения слова?) Кто такой погорелец?

■ Подумайте: кого раньше называли «огневщик»? Подберите однокоренные слова к слову «пожар». Как называют профессию, связанную с тушением пожара?

■ Напишите письменный ответ на вопрос: почему фламандцы испугались слова «т'брандт»?

Творческие задания:

1. Сделайте проект на тему «Этимология: как происхождение слова помогает понять его смысл (на примере слова «огневщик»).

2. Напишите синквейн (диаманту) на одну из тем: «Слово», «Пожарный».

3. Опишите следующие приключения веселого Тиля.

Таким образом достигаются метапредметные результаты обучения, повышается интерес к предмету, развиваются мышление и речь обучающихся.

Список литературы

1. Быстрова Е. А., Львова С. И., Капинос В. И. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие. — М.: Дрофа, 2004. — 240 с.
2. Успенский Л. В. Слово о словах. — Л: Детская литература, 1971. — 231 с.

МЫШКИНА
Светлана Александровна

учитель географии,
КОГОАУ «Вятская гуманитарная
гимназия с углубленным изучением
английского языка»

Киров

✉ e-mail: mishkina.sveta@yandex.ru

MISHKINA
Svetlana Alexandrovna

Teacher of Geography,
Vyatka humanitarian gymnasium with
advanced course of English

Kirov

ТЕКСТ КАК ЗНАКОВАЯ СИСТЕМА

TEXT AS SEMIOTIC SYSTEM

Аннотация. В статье раскрывается структура раздела «Текст как знаковая система», который является частью междисциплинарного курса «Язык текста» и направлен на освоение теоретических основ и практического применения обучающимися на уроках видов знаково-символической деятельности.

Abstract. The article reveals upon the structure of the section “Text as Semiotic System” which is a part of cross-curriculum course “Language of Text” and is aimed at studying theoretical basis and practical application of sign and symbols-oriented activity on the lessons.

Ключевые слова: семиотика; знак; символ; пиктограмма; мнемотехника; сплошные тексты; несплошные тексты; ключевые слова; таблица; схема; виды знаково-символической деятельности.

Key words: semiotics; sign; symbol; pictogram; mnemonics; continuous text; discontinuous text; key words; chart; scheme; types of sign and symbols-oriented activity.

Эффективность обучения зависит от того, насколько привлечены к восприятию все органы чувств человека. Если чувственное восприятие учебного материала будет более разнообразным, тогда более прочно учебный материал будет усваиваться школьниками. На увеличение роли знаково-символической деятельности указывают в своих работах

Л. С. Выготский, Н. Г. Салмина, Т. Г. Галактионова. Именно исследования ученых позволили начать разработку и внедрение в педагогическую практику нашей образовательной организации междисциплинарного курса, который позволяет гимназистам, в том числе, понимать основы семиотики и уметь оперировать разными видами знаково-символической деятельности.

«Язык текста» — это один из междисциплинарных курсов общеинтеллектуальной направленности внеурочной деятельности обучающихся, который вводится в 5 классе для реализации целей и задач ФГОС. Курс рассчитан на 1 час в неделю (34 часа) и имеет продолжение в 6—9 классах.

Цель курса — обучение учащихся стратегиям предтекстовой, текстовой и послетекстовой деятельности для эффективного восприятия и переработки ими разнообразной текстовой информации в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей.

Эта цель реализуется через приемы понимания текста: работа с ключевыми словами, кодирование и декодирование сплошных и несплошных текстов.

Межпредметный курс «Язык текста» включает в себя следующие разделы:

Раздел I. «Понятие о тексте как субъекте деятельности человека»

Раздел II. «Чтение текста как вид речевой деятельности»

Раздел III. «Текст как знаковая система»

Раздел IV. «Текст в новом информационном пространстве»

Раздел V. «Текст как отражение жизненного опыта»

Каждый человек в течение жизни встречается со знаками и символами. Чтобы решать разнообразные задачи и организовывать выполнение различных действий, необходимо овладевать способами использования знаково-символических средств. В школе каждый учебный предмет тоже имеет свою систему знаков и символов, и умение оперировать языковыми символами является неременным условием успешного обучения.

Раздел «Текст как знаковая система» включает изучение теоретических основ семиотики и видов знаково-символической деятельности. Материал выстроен на концентрической

основе, что позволяет усложнять навыки работы с текстами. Понятия, которые изучаются в рамках курса гимназистами, входят в повседневный обиход и становятся лингвистической составляющей не только словесников, но и учителей других предметов. Именно учителя-предметники выстраивают единый подход в работе с текстами, благодаря чему гимназисты имеют возможность применять знания на практике.

В 5 классе мы говорим о науке, изучающей свойства знаков и знаковых систем — семиотике. Рассматриваем основное понятие семиотики — знак. Знакомимся с классификацией знаков, которая дана еще во второй половине XIX в. основателем семиотики Чарльзом Пирсом: иконические, индексальные, символические знаки и находим их использование в учебных предметах. Знакомимся с понятиями «символ» и «пиктограмма». Понимаем, что символ указывает не на предмет, а на содержание, которое должно быть вычитано и что в современном обществе пиктограммы встречаются на каждом шагу: в знаках дорожного движения, в различных помещениях, общественном транспорте, на упаковках товаров.

Теоретическая составляющая этого раздела находит практическое применение на уроках в виде мнемотехники — совокупности различных приемов, которые позволяют легче запомнить большие объемы информации. К. Д. Ушинский писал: «Учите ребенка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам — он будет долго и напрасно мучаться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он их усвоит налету». На уроках используются: мнемокадры — это слово, словосочетание или короткое предложение; мнемодорожки — это коллаж из нескольких изображений; мнемотаблицы — это схема, в которой закодирована определенная информация для воспроизведения рассказа. Методика заключается в том, что применяется не изображение предметов, а изображение символов, которые их характеризуют, и происходит преобразование абстрактных символов в образы — перекодирование информации.

Таким образом, графический метод позволяет более эффективно усваивать прочитанное и легче запоминать, так как опора на образы помогает устанавливать причинно-следственные связи, развивает связную речь, логическое мышление.

В 6 классе на занятиях «Текст как знаковая система» гимназисты более подробно знакомятся со сплошными и несплошными текстами, а также со способами их структурирования в виде таблиц и схем.

Тексты различаются по своей структуре — сплошные и несплошные, так как информация представлена в различных формах. Данную классификацию текстов разработали составители тестовых заданий для Международной системы по оценке образовательных достижений учащихся — PISA (Programme for International Student Assessment).

Сплошные тексты состоят из законченных предложений, организованных в абзацы, которые соединяются в параграфы, главы. Они иерархически организованы и обозначены заголовками, что помогает читателю разобраться в организации текста. К ним относятся литературные и информационно-объяснительные тексты без визуальных изображений.

Несплошные тексты часто не имеют законченных предложений, если же предложения закончены, они не собраны в абзацы. Это тексты, в которых информация предьявляется не только вербальным, но и невербальным способом, т. е. сочетают в себе несколько источников информации, с которыми учащиеся чаще всего встречаются в реальной жизни. Несплошные тексты включают визуальные изображения в виде таблиц, схем, диаграмм, рисунков, карт, графиков, рекламных плакатов.

Несплошные тексты требуют несколько иных читательских навыков, а умение работать с ними относится к числу умений, которыми должен владеть современный функционально грамотный человек. А. А. Леонтьев дает следующее определение функциональной грамотности: «Если формальная грамотность — это владение навыками и умениями техники чтения, то функциональная грамотность — это способность человека свободно использовать эти навыки для извлечения информации из реального текста — для его понимания, сжатия, трансформации». [2, с. 15]

В рамках этого раздела гимназисты знакомятся с видами таблиц и схем, которые чаще применяются при работе с текстами на уроках. Опираясь на технологию развития критического мышления, мы знакомимся на занятиях и, в дальней-

шем применяем на уроках, следующие приемы: концептуальная таблица, сводная таблица, таблица-синтез, сюжетная таблица. При работе со сплошными текстами чаще всего на уроках применяются схемы управления, функциональные схемы, схемы построения.

При кодировании сплошного текста гимназисты обосновывают выбор вида несплошного текста и его заголовка, который должен отражать его содержание. Создавая и оформляя таблицы или схемы, гимназисты применяют умение пользоваться знаками, символами, пиктограммами и ключевыми словами. При декодировании несплошных текстов формируются очень важные навыки — анализировать, сопоставлять явления, факты, выделять главное, лаконично выражать свои мысли. Мы отрабатываем этот материал на практических занятиях, а учителя закрепляют этот навык при работе с текстами на уроках разных предметов.

В 7 и 8 классах обучающиеся осуществляют знаково-символическую деятельность через виды: замещение, кодирование-декодирование, схематизация, моделирование, т. е. решают учебные и познавательные задачи, основанные на работе со сплошными и несплошными текстами.

Замещение как вид знаково-символической деятельности используется на уроках для разыгрывания какого-то сюжета. Он позволяет переносить значения с одного предмета на другой. При этом значение отражается в знаке, смысл отражается в символическом образе.

Вид знаково-символической деятельности «кодирование и декодирование» позволяет работать с разными текстами — художественными, научными, видеоинформацией, используя различные комбинации приемов для восприятия и переработки информации. Кодирование — процесс представления информации (сообщения) в виде кода. Все множество символов, используемых для кодирования, называется алфавитом кодирования. Декодирование — процесс обратного преобразования кода к форме исходной символической системы, т. е. получение исходного сообщения. Здесь на помощь приходит еще один вид знаково-символической деятельности — схематизация, позволяющая формировать схемы мышления, а также моделирование — получение объективно новой информации о свойствах моделируемого объекта. Теоретический и практический материал отрабатывается на

занятиях курса, что способствует его восприятию и принятию учениками во время уроков.

В 9 классе раздел «Текст как знаковая система» полностью посвящен решению ситуационных задач различных типов на основе кейсов сплошных и несплошных текстов.

Решение ситуационной задачи можно представить в виде следующего алгоритма действий:

1) *название задачи* — интрига, т. е. заинтересованность вокруг события, объекта за счет неопределенности и *лично-относительно-значимый познавательный вопрос*, который возникает в результате осознания ребенком «дефицита» знания, следствием чего является формирование образовательной мотивации;

2) *работа с текстами* ситуационной задачи, а также с *заданиями по работе с данными текстами*, которые составлены в соответствии с таксономией полного усвоения знаний Б. Блума и позволяющие достигать репродуктивного и продуктивного уровня обучения;

3) итоговый ответ на лично-относительно-значимый познавательный вопрос, который предполагает «выход» ученика за рамки учебного процесса в пространство социальной практики.

Обучение решению ситуационных задач позволяют ученику осваивать интеллектуальные операции последовательно в процессе работы с информацией (ознакомление — понимание — применение — анализ — синтез — оценка), а также ситуационные задачи помогают выявлять сформированность умений гимназистов через мониторинг.

Таким образом, межпредметный курс «Язык текста» и его раздел «Текст как знаковая система» позволяют реализовать требования ФГОС к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования, где одним из видов метапредметных результатов является умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач.

Список литературы

1. *Алексеева М. М., Яшина В. И.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студентов высших и средних пед. учеб. заведений. — 3-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — С. 400.

2. *Веряев А. А., Нечунаева М. Н., Татарникова Г. В.* Функциональная грамотность учащихся: представления, критический анализ, измерение // Известия Алтайского государственного ун-та. — 2013. — С. 13—16.
3. *Ковалева Г. С., Красноский Э. А.* Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA — 2000. — М.: Логос, 2004.
4. Практики гуманитарного образования: проектирование — событийность — текст: учебно-метод. пособие. — М.; Киров, 2016. — 198 с.
5. *Салмина Н. Г.* Знак и символ в обучении. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — С. 288.
6. Ситуационные задачи как способ формирования и оценивания универсальных учебных действий обучающихся: учебно-метод. пособие / сост. Т. К. Косолапова, Е. В. Огородникова, С. А. Жуйкова и др. — Киров: ООО «Типография «Старая Вятка», 2015. — 283 с.
7. *Смирнова Н. З., Зорков И. А.* Особенности использования средств знаково-символической наглядности при обучении биологии в условиях перехода школ к Федеральным государственным стандартам второго поколения // Вестник Томского государственного педагогического ун-та. 2012. — № 11 (126). — С. 149—154.
8. Стратегии работы с текстом в современной школе: учебно-метод. пособие / сост. Косолапова Т. К., Тупицына Н. А. — В 2 т. — М.; Киров, 2017.

ОБЛАСОВА
Татьяна Владимировна

доктор педагогических наук,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры русской
и зарубежной литературы,
Тюменский государственный
университет

Тюмень

✉ e-mail: tatianaoblasowa@yandex.ru

OBLASOVA
Tatiana Vladimirovna

Doctor of Pedagogical Sciences,
Candidate of Philological Sciences,
Assistant Professor, Department of
Russian and Foreign
Literature, Tyumen State University
Tyumen

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ НА УРОКАХ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF TEXT ACTIVITY OF STUDENTS AT LESSONS OF A HUMANITARIAN CYCLE

Аннотация. В статье идет речь об актуальности организации диалогического взаимодействия старшекласников с текстом в свете их образовательных потребностей, обусловленных возрастными особенностями и социокультурными обстоятельствами информационного общества. Обозначен существующий разрыв между образовательными потребностями современных подростков и практикой массовой школы и намечены пути его преодоления. Выявлены языковые средства, обеспечивающие возможность вступления школьников во внутритекстовый диалог.

Abstract. The article considers the actuality of the organization of dialogue between pupils and the text in the educational needs related to age and socio-cultural circumstances of the information society. The existing gap between the educational needs of today's adolescents and the practice of mass school is designated and ways to overcome it are outlined. The language means for ensuring the possibility for students to join into text's dialogue are revealed.

Ключевые слова: текстовая деятельность; самостроительство, диалогическое взаимодействие с текстом; языковые средства внутритекстового диалога.

Keywords: text activities; construction itself, interaction with the text; language means of dialogue.

Текстовая деятельность, сущность которой, по Т. М. Дридзе [4], составляет понимание и создание текстов, во-первых, соответствует общим характеристикам деятельности (Рубинштейн), а именно — возникает в ответ на некоторую жизненную потребность субъекта, имеет целевые установки, обусловленные личностными мотивами, осуществляется с помощью набора действий, направленных на объект и результируется в некотором продукте. А во-вторых, имеет свои специфические черты, обусловленные на этапе старшей школы особенностями своего субъекта — старшеклассника, подростка 16—18 лет.

На взаимодействие современных старшеклассников с различными текстами влияют, с одной стороны, возрастные особенности. Ключевой *потребностью* подростков 16—18 лет согласно данным исследований по возрастной психологии разных лет (Б. Г. Ананьев (1), Л. И. Божович (2), Е. П. Ильин (5), Д. И. Фельдштейн (8) и др.), социологических исследований (например, Л. Борусяк (3) о чтении современных подростков и связанных с ним интересах) и даже «художественных исследований» (Л. Н. Толстой «Юность») является самопознание и самоопределение, размышление о ключевых вопросах бытия и о самом себе в мире: «Кто я? Что я могу? Что я хочу?» Как выбрать свой путь и реализовать себя? Исследования последних лет ценностно-смысловых ориентаций старшеклассников доказывают, что они связаны с самостроительством, самоопределением, поиском своего места в жизни, в связи с чем образованным становится быть модно.

С другой стороны, обстоятельства информационного общества — требования действовать в многовариантном пространстве, с множественностью выборов, быстро переходить от одной деятельности к другой и т. д., включенность в непрерывную социальную коммуникацию, актуализируют развитие способности к рефлексии, к поиску и конструированию образа своего Я (по определению Г. Тульчинского (7), в условиях новой антропологической революции возрастает осознание человеком себя как автопроекта).

Учет потребностей современных старшеклассников диктует необходимость подхода к школьным гуманитарным

дисциплинам как предоставляющим материал для самостроительства, для диалога с многообразием *других*, с тем чтобы очертить границы собственной личности, найти свое у разных других, отрефлексировать себя: и свое, и чужое в мире. Уяснение ребенком самого себя как собственного проекта, продукта самodelания, самоконструирования, требует изменения педагогической позиции: не я от тебя чего-то хочу, не ты должен быть таким-то и таким-то, а создание условий для осознания себя, познания себя, своих желаний, их правомерности, их ограничений, ответственности, осмысление тех ошибок и заблуждений, через которые прошло человечество, тех уроков, которое оно вынесло, исканий, которые открылись в различных текстах.

Представление о культуре как *диалоговой площадке* для обсуждения важнейших личностных, социальных, бытийственных вопросов, предполагающей множественность позиций, оценок, взглядов на мир, субъективных проекций мира задает возможность включения старшеклассника как полноправного субъекта диалога, говорящего с предшественниками из настоящего, из обстоятельств, для них еще не бывших. Следовательно, в процессе обучения он должен быть обеспечен средствами для участия в диалоге, происходящем как обмен текстами — с опорой на язык.

Мы остановимся на языковых средствах, обеспечивающих вступление в диалог с позициями, отраженными в научных, учебных и критических текстах. Наиболее полным воплощением научного текста-диалога является такой жанр, как реферат. Однако хорошо известно, что рефераты в массовой школьной практике сегодня зачастую носят формальный характер и нацелены преимущественно на подбор и перекomпоновку материала на заданную тему из нескольких источников, фактически представляя собой воспроизведение готового содержания. Складывается впечатление, что учителя не отдают себе отчет в том, что реферат — это не форма проверки знаний по литературе, истории или другому предмету, и прежде чем школьник представит свой продукт, он должен овладеть реферированием как особым способом текстовой деятельности. Перед создателем реферата стоит задача не скомпилировать фрагменты «чужих» текстов, соединив их своими словами, но обозначить имеющиеся пози-

ции по тому или иному вопросу, сопоставить или противопоставить их. Для этого позиции должны быть выделены и описаны. При реферировании школьник может получить совершенно различные по своему характеру знания: представление о существовании позиций схожих, противоречащих друг другу, развивающих одна другую, опровергающих, взаимоисключающих, т. е. о соотношении имеющихся знаний о чем-либо к данному моменту, выстроить схему знаний (позиций) по изучаемой теме; при соотнесении позиций со временем их высказывания получить представление об эволюции знания о чем-либо и хронологии его возникновения.

Мы регулярно на протяжении более десяти лет проводим исследования умения писать реферат на основе одного и нескольких источников различных категорий обучающихся (практикующих учителей, студентов педагогического направления, студентов-филологов, старшеклассников) и делаем вывод об отсутствии позитивной динамики их знаний о жанровых особенностях таких видов вторичных текстов, как конспект, аннотация, реферат и, следовательно, умении их создавать. В результате выполнения заданий по созданию текстов всех трех типов у многих получаются практически идентичные по содержанию и структуре вторичные тексты, которые с точки зрения жанровой принадлежности тяготеют к конспекту. Слабое владение педагогами способами данного вида текстовой деятельности отрицательно сказывается на ее организации для школьников. Как выявлено в процессе изучения массового педагогического опыта на основе наблюдений, бесед с учителями, школьниками и их родителями, помимо того, что обучающиеся получают неадекватный культурной норме образец деятельности, нередко у них складывается негативное отношение к созданию рефератов как непонятному, немотивированному и формальному процессу.

Не останавливаясь больше на специфике обучения реферату как одному из научных жанров, мы считаем важным обратиться к универсальным знаниям и умениям, которые обеспечивают диалогическое, а не потребительское, взаимодействие с научным или учебным текстом, важное, в том числе, и при написании реферата.

Особое значение имеет здесь овладение лексикой для «говорения» о позиции как продукте речемыслительной деятельности субъекта (автора), явленной в тексте, и, соответственно, способами передачи «чужой речи». Важное место следует отвести освоению школьниками при работе с учебными и научными текстами на уроках гуманитарного цикла разнообразной глагольной лексики и конструкций с глаголами, обозначающими мыслительную и речевую деятельность: сравнивать, сопоставлять, противопоставлять, находить отличия, видеть сходство, утверждать, отрицать; определять/отмечать/называть признаки, перечислять, характеризовать, давать определение, определять, под (чем?) понимать (что?), рассматривать, классифицировать, выстраивать систему, систематизировать; видеть причину в том, что; устанавливать связь; объяснять/называть причины (В качестве причин ... автор называет следующие); причиной считает; причинами ..., по мнению автора, могло стать; доказывать, аргументировать, приводить доказательства, опровергать, сослаться на мнение (доказывая свою мысль о том, что ... автор приводит следующие (ряд) доказательства; автор аргументирует свою мысль тем, что ...; в качестве доказательства автор приводит пример ... (того, как) (из собственной жизни, из произведения и др.); иллюстрировать, приводить примеры, свою мысль автор иллюстрирует примером и др.

Этот достаточно развернутый, но не исчерпывающий список, позволяет не только, что называется, развить речь, обогатить словарный запас школьников, но и при правильной организации работы раскрыть для старшеклассников сферу мыслительной деятельности и процесс порождения текста как ее результата.

Как показывает наш опыт, нуждаются в специальной проработке и средства выражения различных логико-смысловых отношений в тексте, например сравнительных, сопоставительных, противопоставительных с помощью союзов и предлогов — *как и; так же, как и, а, но; в отличие от, если ..., то ...*; слов *иначе, иной* и др.; схемы построения фрагментов вторичных текстов, например: *автор (ученый, литературовед или фамилия ученого) в статье/работе (название статьи, если оно есть) сравнивает... в качестве общего он называет... общее он находит... главное отличие он видит в...;* отдельных слово-

сочетаний, таких как: *в статье рассматривается, точки зрения на, присоединяться к точке зрения, разделять точку зрения, приводить в качестве доказательства, доказывать тем, что* и др. Важно показать школьникам и разнообразные способы выражения собственной позиции: *Я думаю, что мнение ученого ..., мне показалось неверным/справедливым/ правильным* и др. *Я согласен/не согласен с тем, что... и др.; Более убедительной представляется мысль о том, что...; Интересную мысль высказал ...; Действительно...; Не вызывает сомнения утверждение/мысль...; Признается ошибочной...; Верное утверждение...; Прав ..., утверждая...; Мысль о ..., нуждается в уточнении; Важным является замечание ученого о том, что...* Способы выражения собственной позиции, безусловно, осваиваются и в процессе подготовки к выполнению задания 26 (сочинение) в ЕГЭ по русскому языку, но выпускники ограничиваются преимущественно одной формулой: *Я согласен с автором.*

Для успешного диалога важно овладение школьниками набором текстовых действий и операций при работе с несколькими позициями, воплощенными в одном или разных текстах:

- выделение предмета обсуждения;
- выделение суждения, определение авторской оценки, отделение главного от второстепенного, сравнение (выделение общего и различного в позициях);
- определение мыслительных операций, производимых авторами;
- умение определять отношения между позициями: отношения дополнения (один автор/ученый сознательно или неосознанно развивает, дополняет мысль, высказанную другим автором), взаимоотрицания (позиции противоположны, исключают друг друга), присоединения (автор/ученый заявляет об опоре на предшествующий опыт, присоединяется к нему), умение создавать тексты со сравнительными отношениями, вводить в тексты цитаты слов, словосочетаний, предложений, т. е. владеть разными способами цитирования.

На этапе старшей школы особое внимание целесообразно уделить развитию следующих умений:

1) точно формулировать сущность различий изложенных позиций, создавать текст сравнительно-сопоставительного

характера в соответствии с речевыми и грамматическими нормами на основе не менее трех источников;

2) использовать сжатый пересказ фрагментов научных текстов, цитирование, ссылки для аргументации собственной позиции;

3) классифицировать позиции, мнения, суждения, выстраивать ряды и оппозиции;

4) выстраивать позиции в хронологической последовательности, отмечать закономерности их появления и развития;

5) оценивать актуальность той или иной позиции для своего времени и современности;

6) оценивать достоверность, правомерность, убедительность, логичность тех или иных позиций.

Задание для обсуждения нескольких позиций может выглядеть так: «Прочитайте внимательно фрагменты научных (учебных, критических) текстов. Напишите текст, содержащий сопоставление предлагаемых точек зрения. В вашем тексте должны присутствовать:

формулировка сущности различий изложенных позиций (1—2 предложения), краткое описание особенностей каждой из позиций с использованием: а) глаголов, называющих мыслительные операции, которые осуществляют авторы, выстраивая свои суждения; б) способов передачи чужой речи; в) интерпретация высказанных позиций с точки зрения времени их появления и мировоззренческих установок авторов. Подготовьте сообщение: выберите позицию (интерпретацию, теорию, точку зрения), которая вам показалась наиболее интересной. Сформулируйте тезис — главную мысль — своего сообщения с опорой на точку зрения автора одной из статей: Наиболее/особенно интересной/убедительной мне показалась мысль (кого?) о том, что... Докажите эту мысль, опираясь на анализ соответствующих фактов/произведений/документов/фрагментов других известных вам текстов и др.».

Создавая подобные тексты, старшеклассник получает опыт диалогического взаимодействия с другими, поскольку внутри его собственного текста звучат хорошо различимые голоса, вступающие благодаря его авторской воле в некото-

рые отношения, а он сам подключается как один из участников диалога.

Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. — М.: Педагогика, 1980. — Т. 1.
2. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.
3. *Борусяк Л. Ф.* Любимые авторы, любимые книги: что читает современная молодежь (по данным анализа сети ВКонтакте) // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. — 2015. — № 1 (119). — С. 90—105 (и др. статьи автора последних лет).
4. *Дридзе Т. М.* Текстовая деятельность в сфере социальной коммуникации // Проблемы семиосоциопсихологии. — М.: Наука, 1984. — С. 275—286.
5. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2002. — 512 с.
6. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2000. — 712 с.
7. *Тульчинский Г.* Духовные итоги XX столетия и новый парадигмальный сдвиг. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <http://hpsy.ru/public/x3117.htm>
8. *Фельдштейн Д. И.* Возрастная и педагогическая психология. — М.: МПСИ, 2002. — 427 с.

ПЕНТИН
Александр Юрьевич

кандидат физико-математических наук, заведующий центром естественно-научного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

Москва

✉ e-mail: pentin@mail.ru

PENTIN
Alexander Yurievich

Candidate of Sciences in Physics and Mathematics,
Head of the Centre for Science Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education
Moscow

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ПРЕДМЕТОВ

FEATURES OF WORK WITH TEXT IN THE SCIENCE SUBJECTS LEARNING

Аннотация. В работе обсуждаются цели и формы работы с текстом в процессе изучения школьных естественно-научных предметов. На примере учебных заданий, основанных на тексте из учебника и научно-популярном тексте, показано, как читательские умения могут способствовать пониманию естественно-научного содержания.

Abstract. The article discusses the goals and forms of work with the text in the learning of the science subjects. On the example of educational tasks, based on the text from the textbook and popular science text, it is shown how reading skills can contribute to the understanding of science content.

Ключевые слова: естественно-научные предметы; текст; читательские умения; естественно-научная информация.

Keywords: science subjects; text; reading skills; science information.

При изучении естественно-научных предметов, не в меньшей степени чем при изучении других предметов, ученик встречается с текстами. В основном, это тексты учебников, в которых излагается новое предметное содержание, и тексты

учебных заданий. И в том и в другом случае встает вопрос понимания текста. В зависимости от того, насколько хорошо понят текст учебника, более или менее успешно осваивается учебный материал: научные понятия, факты, теории. Что касается заданий, то сама возможность их выполнения в огромной мере зависит от того, понято ли условие задания. Тем самым успешность освоения естественно-научных предметов во многом определяется тем, насколько хорошо сформированы читательские умения учащегося.

В ФГОС основного общего образования (ООО) планируемые результаты, относящиеся к читательским умениям, обобщены в виде метапредметного результата освоения основной образовательной программы (ООП), лаконично названного «смысловое чтение». Более подробно формируемые читательские умения описываются в примерной ООП ООО [3], где они определяются следующим образом:

«Обучающийся сможет:

- находить в тексте требуемую информацию (в соответствии с целями своей деятельности);
- ориентироваться в содержании текста, понимать целостный смысл текста, структурировать текст;
- устанавливать взаимосвязь описанных в тексте событий, явлений, процессов;
- резюмировать главную идею текста;
- преобразовывать текст, «переводя» его в другую модальность, интерпретировать текст (художественный и нехудожественный — учебный, научно-популярный, информационный, текст non-fiction);
- критически оценивать содержание и форму текста».

Необходимо отметить, что классификация читательских умений в примерной ООП вполне соответствует международному пониманию так называемой *читательской грамотности* и, в частности, тому определению основных читательских компетенций, которым руководствуется международное исследование PISA [4].

В работе с текстами при изучении естественно-научных предметов преследуются две основные цели:

- формирование, совместно с другими учебными предметами, универсальных читательских умений, предусмотренных ФГОС и определенных в примерной ООП;

■ использование читательских умений для более успешного решения собственно естественно-научных задач.

Хотя две эти цели различаются, путь их достижения общий. При изучении естественно-научных предметов мы имеем дело с текстами естественно-научного содержания, а не какого-то другого. Поэтому целенаправленно работая на этих текстах с читательскими умениями, можно идти к достижению обеих целей, успешно «охотиться на двух зайцев».

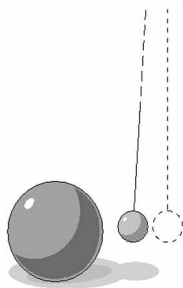
Работа с текстом учебника

Читать учебник обычно задают на дом. Но учащиеся выполняют это задание далеко не всегда. Одной из распространенных причин нежелания читать заданный параграф является неспособность ученика справиться с достаточно сложным текстом, выявить его структуру и основные смыслы. Все это определяет методическую задачу, стоящую перед учителем: *научить ученика читать учебник или, шире, учебный текст*. А это означает, что чтение учебника должно быть предметом не только домашней работы, но и деятельности на уроке.

Безусловно, этот вид деятельности (читательская деятельность) должен органично сочетаться с другими видами деятельности, характерными для изучения естественно-научного предмета: выполнением экспериментальных исследований, решением задач, анализом ситуаций, обсуждением результатов выполненных заданий и др. То есть читательская деятельность должна быть хоть и систематической, но ограниченной по времени и помогающей решению текущих задач освоения естественно-научного материала.

Отметим, что большинство типичных вопросов в конце параграфа уже сами по себе относятся к категории вопросов, требующих проявления читательского умения «находить в тексте требуемую информацию». Действительно, ответы на вопросы типа «Сформулируйте 2-й закон Ньютона», «Назовите органы, входящие в сердечно-сосудистую систему», «Что такое валентность?» и т. п. можно легко найти в тексте учебника. Однако здесь мы, как правило, имеем дело с самым низким по сложности уровнем демонстрации умения находить нужную информацию. Рассмотрим пример, показывающий, как можно сделать эту читательскую деятельность более трудной и интересной.

Пример 1. Ниже приведен короткий фрагмент из учебника физики для 7 класса [1]. Представим ситуацию, когда учащимся на уроке предлагается внимательно прочитать этот учебный текст и ответить на вопросы.



Оказывается, что тела притягиваются не только к Земле, но и друг к другу! Это можно обнаружить на опыте. Упрощённая схема одного из них изображена на рисунке. На очень длинной нити подвешен шарик. Сначала нить висела вертикально. Но, когда слева подкатили большой и очень тяжёлый шар, нить отклонилась. Это произошло из-за притяжения большим шаром маленького шарика. Чтобы отклонение нити было заметным, её длина должна составлять десятки метров, а масса большого шара — десятки тонн.

*Взаимное притяжение всех тел в мире имеет собственное название: явление **гравитации** или явление всемирного тяготения.*

Прежде чем привести некоторые возможные вопросы, заметим, что данный текст имеет *смешанный* характер, так как он состоит из двух частей: вербальной и графической. Эти части дополняют друг друга, формируя общий смысл текста. Соответственно, и вопросы к тексту должны требовать от учащегося опоры на обе части.

Вопрос 1. При каких условиях можно заметить гравитационное притяжение между двумя телами, изображенными на рисунке?

Вопрос 2. Какое утверждение подтвердил бы эксперимент, в котором наблюдается притяжение между двумя шарами?

Вопрос 3. Представьте, что во всех предложениях текста, где говорится о маленьком шарике и большом шаре, слова «шарик» и «шар» заменены на одну из следующих пар слов:

- A. Кубик и куб
- B. Гранитный камешек и гранитный камень
- C. Пластмассовый шарик и металлический шар
- D. Золотое колечко и свинцовый шар

Отметьте те варианты, для которых результат описанного в тексте опыта не должен измениться.

Охарактеризуем поставленные вопросы. **Вопрос 1** проверяет читательское умение «находить в тексте требуемую ин-

формацию». И хотя он достаточно прост, но при этом не является таким уж «лововым». В нем не воспроизводятся буквально слова из того предложения, где фактически содержится ответ. Поэтому ученику нужно выполнить определенную лингвистическую операцию, соотнося слова из подходящего фрагмента текста с понятиями более высокого уровня абстракции, содержащимися в вопросе. А именно, ученик должен увидеть в большой длине нити (десятки метров) и большой массе шара (десятки тонн) «условия», о которых говорится в вопросе. И он также должен понять из контекста, что заметное отклонение нити (в тексте) как раз и есть свидетельство гравитационного притяжения (в вопросе). В результате читательские и лингвистические действия должны способствовать лучшему пониманию физики вопроса.

Вопрос 2 требует сопоставления разных частей текста. С точки зрения читательских умений это «устанавливание взаимосвязи» между выдвинутыми в тексте утверждением и его обоснованием. При этом от ученика требуется идентифицировать в качестве «утверждения» первое предложение приведенного текста. И вновь для ответа на вопрос ученику, с одной стороны, достаточно уловить внутреннюю логику текста (читательское действие), а с другой — он воспроизводит тем самым и логику научного метода познания: от утверждения (гипотезы) — к ее экспериментальному обоснованию.

Вопрос 3 направлен на проверку понимания главной идеи текста о всеобщем характере гравитации. Но здесь это понимание проверяется на примере конкретных предметов. Поэтому данный вопрос можно соотнести с планируемым результатом «ориентироваться в содержании текста, понимать целостный смысл текста». Правильный ответ на вопрос 3 состоит в том, что отметить надо все четыре варианта. Почему в данном случае это можно считать проявлением именно читательского умения? Потому что «ориентация в содержании текста» и «понимание его целостного смысла» подразумевают, что читатель уже в первом предложении отрывка увидел, что речь идет о физических телах, то есть *любых* конкретных телах, независимо от материала и формы. О притяжении *всех* тел в мире говорится также в последнем предложении отрывка. Но, помимо всеобщего характера гравитации, в вопросе 3 содержится еще и другой аспект: будет ли с предложенными

предметами так же выглядеть и описанный в тексте опыт с двумя шарами? Поскольку, кроме замены слов «шарик» и «шар», все остальное содержание текста, включая условия проведения опыта, остается неизменным, то и его результат должен быть таким же. Заметим, правда, что к условиям опыта здесь нужно отнести не только большую длину нити и огромную массу хотя бы одного из тел, но и еще одно скрытое условие, форму тел: она не должна быть слишком протяженной, а такой, чтобы все точки поверхности тела были на примерно одинаковом расстоянии от центра масс.

Итак, вопрос 3 подразумевает следующие логические, а в данном случае и читательские, действия:

- соотнести частное и общее, т. е. примеры конкретных предметов с общим понятием физического тела;
- соответственно, приписать всеобщее свойство тел, тяготение, конкретным предметам, упомянутым в вопросе;
- применить к каждой паре новых предметов все подходящие детали из текста.

Работа с оригинальными текстами

Одна из главных целей общего образования — научиться решать с помощью приобретенных знаний и умений проблемы, встречающиеся в реальной жизни. В применении к школьному естественно-научному образованию это включает и способность работать с новой информацией, содержащейся в каких-то оригинальных, например научно-популярных, текстах или сообщениях СМИ о важных и интересных научных результатах. Для понимания таких текстов учащемуся требуются не только собственно естественно-научные знания, но и читательские умения. Следовательно, в процессе обучения школьникам должны предлагаться соответствующие учебные задания, с помощью которых формируются необходимые умения для работы с новой естественно-научной информацией [2]. Задача, которая может ставиться перед учащимся при выполнении такого задания — понять общий смысл сообщения, даже если он не подготовлен к тому, чтобы понимать многие детали. Например, если сообщение содержит информацию о каком-то новом научном результате, то читателю нужно понять, в чем состоит этот результат. В таком сообщении могут быть также кратко описаны методы, с помо-

шью которых получены результаты, и тогда читатель должен получить общее представление о сущности этих научных методов. Рассмотрим следующий пример.

Пример 2. «Сообразительность ворон зависит от размера группы»

Согласно гипотезе «социального интеллекта» или «социального мозга», важным стимулом для эволюции умственных способностей является общественный образ жизни. Идея основана на том, что жизнь в коллективе ставит перед индивидом весьма сложные и «ресурсоемкие» интеллектуальные задачи, такие как понимание мотивов и намерений сородичей, предвидение их реакции на те или иные стимулы, манипулирование их поведением в своих интересах, запоминание истории взаимоотношений в группе и «репутации» каждого ее члена, чтобы знать, с кем можно сотрудничать, а от кого лучше держаться подальше. Гипотеза социального мозга подтверждается данными по млекопитающим, особенно по приматам.

Авторы данной работы выбрали в качестве объекта австралийскую ворону-свистуна. В течение четырех лет (с 2013 по 2016 г.) ученые наблюдали за 14 группами ворон в парковой зоне пригорода Перта (Австралия). Птицы привыкли к людям и были индивидуально помечены (окольцованы). Группы различались по размеру: в самой маленькой группе было всего три вороны, в самой большой — 12 взрослых особей. За время наблюдений не было замечено переходов ворон из одной группы в другую, что подтверждает мнение о стабильности вороньих коллективов.

Чтобы оценить умственные способности ворон, им предлагали четыре типа задач. Во всех четырех тестах наилучшие результаты показали вороны из больших групп. Иными словами, была выявлена положительная корреляция между успешностью решения задач и размером группы.

Авторы полагают, что наиболее правдоподобное объяснение полученных результатов состоит в том, что жизнь в большой группе ставит перед воронами сложные когнитивные задачи (вероятно, связанные с социальными отношениями), что способствует интеллектуальному развитию».

Работа с подобным текстом, полученным после значительного сокращения исходного текста с научно-популярно-

го сайта <http://elementy.ru/>, может быть начата с того, чтобы предложить ребятам письменно в одной фразе сформулировать результат данного исследования. Не страшно, если кто-то просто дословно воспроизведет заголовок текста или предложение из предпоследнего абзаца. Важно, что при этом была правильно понята поставленная задача, включая значение слов *результат исследования*. Далее можно двигаться по пути, связанному с последовательным прояснением смысла других ключевых методологических понятий, стоящих в центре основных частей текста. Перед учащимися могут быть поставлены следующие вопросы:

Какую *гипотезу* проверяли ученые? В чем сущность *метода*, который они использовали? Как они объясняют *результаты исследования*?

Однако возможен и другой путь, который в определенном смысле является решением обратной задачи. А именно, учащимся можно предложить самим выделить основные части текста и дать им условные подзаголовки. В этом случае они сами могут для обозначения этих частей воспользоваться такими понятиями, как *гипотеза, задача исследования, метод, результаты, объяснение*. Тем самым они решают задачу выявления структуры текста, которая, как они узнают впоследствии (если работа с подобными текстами будет иметь не разовый характер), имеет универсальный вид применительно к большинству научных публикаций.

Список литературы

1. *Кривченко И. В.* Физика: учебник для 7 класса. — М.: БИНОМ; Лаборатория знаний, 2014.
2. *Ковалева Г. С., Амбарцумова Э. М., Богданова Н. Н.* и др. Метапредметные результаты. Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации. 8 класс: пособие для учителя. — М.; СПб., 2017. — (ФГОС: Оценка образовательных достижений).
3. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 8.04.2015 №1/15.
4. PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics and Financial Literacy. — Paris: OECD. — 2016.

РОМАНИЧЕВА
Елена Станиславовна

кандидат педагогических наук,
доцент, главный научный сотрудник
лаборатории социокультурных
образовательных практик
Института системных проектов,
ГАОУ ВО Московский городской
педагогический университет
Москва

✉ e-mail: els-62@mail.ru

ROMANICHEVA
Elena Stanislavovna

Candidate of Pedagogical
Sciences, Associate Professor,
chief researcher at the Laboratory
Sociocultural Educational
Practices, Institute of System
Projects, Moscow City Pedagogical
University
Moscow

**«НЕОБХОДИМО БЕЖАТЬ СО ВСЕХ НОГ,
ЧТОБЫ ОСТАВАТЬСЯ НА ОДНОМ И ТОМ ЖЕ
МЕСТЕ» (Л. КЭРРОЛЛ): АНАЛИЗИРУЕМ
И ПРОГНОЗИРУЕМ РЕЗУЛЬТАТЫ PIRLS И PISA**

**'IT IS NECESSARY ALL THE RUNNING TO STAY IN ONE AND THE
SAME PLACE' (L. CARROLL): ANALYZE AND FORECAST
RESULTS PIRLS AND PISA**

Аннотация. В статье обозначены «болевые» проблемы в области читательской грамотности школьников, выявленные в исследовании PIRLS-2016, и обозначены возможные пути их решения на этапе перехода из начальной школы в основную (5–6 классы) через обязательное обучение текстовой деятельности на уроках всех предметов.

Abstract. The article describes the 'pain' problems in the field of reading literacy of schoolchildren identified in the study PIRLS-2016, and identifies possible ways to solve them at the stage of transition from primary school to secondary (grades 5–6) school through the mandatory training of text activities in the lessons of all subjects.

Ключевые слова: PIRLS; PISA; читательская грамотность; текстовая деятельность; приобщение к чтению; свободное письмо.

Keywords: PIRLS; PISA; reading literacy; text activity; introduction to reading; free writing.

В декабре 2017 г. были обнародованы, а затем и вынесены на широкое обсуждение (Круглый стол НИУ ВШЭ 12.12.2017; семинар МЦКО 18.12.2017) основные результаты исследования PIRLS, в котором в 2016 г. Россия заняла первое место. Как отмечают эксперты, в первую очередь Г. С. Ковалева и Г. А. Цукерман, полученные результаты позволяют ответить на ряд вопросов, среди которых, на наш взгляд, самый важный — это вопрос о том, какие факторы определяют столь высокие результаты российских четвероклассников. Безусловно, к их числу относятся не только факторы, связанные со школьным обучением, но и с вкладом в чтение ребенка со стороны семьи. Оставим в стороне то, что эксперты называют «образовательная среда дома» и «поддержка текстовой (чтение и письмо) деятельности со стороны родителей», сосредоточимся на том, что исключительно зависит от школы, даже несколько уже: от обучения/приобщения к чтению в рамках урочной и внеурочной деятельности и от организации учебного процесса.

Отмечая тот факт, что число учащихся с низким уровнем читательской грамотности сократилось, исследователи объясняют, почему это произошло: «Если эти дети читают сложные тексты, то они могут найти и извлечь из текста ясно описанную деталь. Но если детям дают несложные тексты или текст предлагается по частям, то они могут найти и извлечь информацию, сообщенную вербально и невербально (с помощью графиков и диаграмм), могут сделать простые умозаключения о событиях повествования и причинах действий героев, начинают интерпретировать события и основную мысль повествования» [5, с. 15]. Если «перевести» это высказывание на язык методической науки, то это значит, что читательская грамотность школьника растёт, если на уроке идет специально организованная работа с текстом, который предъявляется ученику в формате, помогающем ему «вчитываться» в текст, иными словами, обучение чтению текста идет с использованием стратегий «замедления» чтения: чтение с вопросами, информационная карточка, например. Использование подобных стратегий помогает ученику вчитаться в текст, помогает преодолеть проблемы в чтении, которые также фиксируют эксперты: «...во-первых, учащиеся плохо различают информацию, сообщенную

в тексте, и информацию, которой они владеют на основе личного опыта <...>, во-вторых, они ограничиваются приблизительным, неточным вычитыванием информации из текста» [с. 8]. Думается, что именно этим можно объяснить тот парадоксальный факт, что учащиеся показывают лучшие результаты, демонстрируя умение *интегрировать и интерпретировать идеи и информацию текста*, а умение *делать простые выводы на основе информации, предъявленной в тексте в явном виде*, у них западает.

Из сказанного можно сделать несколько выводов и предложить возможные пути преодоления обозначенных выше проблем.

Во-первых, на этапе перехода от обучения чтению к чтению для обучения, т. е. в 5—6 классах, обучение текстовой деятельности (чтение и письмо) должно проходить в рамках всех предметов, а не только литературы и русского языка. Это связано и с усложнением предметных текстов, и с тем фактом, что «умение читать (формирование которого в российской образовательной традиции связывалось исключительно с начальной школой. — *Е. Р.*) уже не может считаться способностью, приобретенной в раннем школьном возрасте, и сводиться лишь к овладению техникой чтения. Теперь это постоянно развивающаяся совокупность знаний, навыков и умений, т. е. качество человека, которое совершенствуется на протяжении всей его жизни в разных ситуациях деятельности и общения» [3]. Режим доступа — свободный. А это значит, что каждый учитель должен быть учителем чтения, учителем, который учит не только предмету, но и в рамках обучения текстовой деятельности учит освоению языка предмета. Это возможно при условии, если в каждый урок он включает работу с текстом. Это может быть работа с учебником, если тексты, помещенные в учебник, позволяют дать к ним не только репродуктивные задания (прочитай — ответь на вопросы воспроизводящего характера — перескажи), а позволяют использовать активные методы обучения, в рамках которых и формируются умения и навыки самостоятельной деятельности. Наиболее эффективно такая работа проходит в рамках стратегического подхода обучения чтению, теоретические основы которого и конкретные примеры использования стратегий чтения описаны в монографии Н. Н. Сметан-

никовой [6]. На уроке ученики также должны работать с оригинальными текстами, т. е. не специально написанными для учебной книги, а счастливо найденными учителем. А это значит, что у учителя-предметника должен быть ресурс, в первую очередь временной, позволяющий искать такие тексты по своему предмету. Он должен быть обучен (на этапе принципиально по-новому организованной профессиональной подготовки/переподготовки, позволяющей на протяжении обучения получать опыт конкретных «деятельностных проб») составлять к данным текстам методический аппарат и работать с ними в рамках деятельностного подхода.

Во-вторых, на уроках литературы обучение чтению и анализу сложно организованных художественных текстов должно обязательно включать опыт «медленного чтения». Это и будет реализацией тезиса, высказанного в свое время А. А. Леонтьевым о том, что обучение медленному чтению является обязательным промежуточным этапом на пути к обучению быстрому чтению, позволяющим ученику постигать, т. е. читать и понимать, объемные художественные произведения. Но для этого опять и у учителя, и у ученика должна быть возможность изучать программные тексты в возможном для конкретного класса темпе, не подвергаясь бесконечному внешнему контролю за «прохождением программы» и мифическим знанием текста.

В-третьих, ведь неслучайно в определении грамотности чтения (читательской грамотности) подчеркнуто, что это не только способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них, но и готовность заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни. Иными словами, результаты читательской грамотности у школьника не будут высоки, если он не приобщен к чтению, иными словами не читает по собственному выбору, а лишь по принуждению. Давно доказано, что школьник как читатель складывается на этапе перехода из начальной школы в среднюю, критическая точка этого перехода падает на 5—6 класс. И чтобы он состоялся как читатель, у него должно быть время (не час ежедневно, а лучше больше) на свободное чтение и условия его осуществления (возможность это время выделить, т. е. досуг, свободный и

открытый доступ к книгам). Если учесть, что это период достаточно острой конкурентной борьбы между чтением и другими видами досуга (просмотром фильмов, компьютерными играми, занятиями спортом и т. д.), то становится очевидным тот факт, насколько важны совокупные усилия всего педагогического коллектива не только в области дозирования домашних заданий, но в приобщении к чтению. К сожалению, в российской образовательной практике эта деятельность делегирована учителю-словеснику и — в крайне редких случаях — школьному библиотекаря. Именно поэтому список рекомендуемой литературы (особенно на лето) носит обязательный характер и ориентируется, как правило, на школьную программу. Тогда как в этом списке обязательно должна быть актуальная для юного читателя литература, потому что подросток в это время нуждается в книге о себе самом, т. е. в произведениях современной литературы, которая, конечно, не может быть классикой по определению, при этом нуждается он в книге здесь и сейчас. Он не готов ждать, когда то или иное произведение современной литературы будет кем-то рекомендовано для чтения и работа с ним будет описана на страницах многочисленных методических рекомендаций. Страх предложить подростку текст на «трудную» тему, элементарное незнание запросов подростков в области чтения со стороны учителей (мы намеренно отсекаем родителей, потому что — повторим еще раз — речь в статье касается только вопросов обучения в школе) приводит к тому, что в рекомендованный список не попадают произведения, которые откроют школьнику дорогу в мир чтения, потому что они отвечают на его конкретные вопросы, описывая узнаваемую ситуацию.

К сказанному следует добавить, что именно в 5—6 классах в круг чтения школьников активно входит научно-популярная и справочная литература. Зачастую даже к художественной книжке они обращаются с познавательной целью. Пока, к сожалению, на этот запрос откликаются только издатели. Так, издательство «Лабиринт-пресс», используя технологию «книга в книге» издает «Рассказы о Шерлоке Холмсе», «Алису...», «Остров сокровищ», сопровождая классический текст комментариями, которые не менее интересны читателю, чем авторский текст, потому что они не только

проясняют непонятное, но и вовлекают школьника в игру с текстом, делая сам процесс чтения интерактивным. Не менее интересен в этом смысле опыт книжной серии «100 историй» (издательский проект Ильи Бернштейна). «Серию составляют исторические рассказы и повести, авторы которых литературное мастерство дополняли научными знаниями. То есть наряду с художественными достоинствами текстов редакторы серии особое внимание уделяют исторической достоверности описания событий, персонажей, времени действия» [2, с. 1], — такое предупреждение для юных читателей предпослано книге Елены Данько, которая дается в окружении текстов научно-популярного характера и комментариев, часть из которых выполнено в формате комикса. В другом проекте того же Ильи Бернштейна «РУСЛИТ. Литературные памятники XX века» вышла книга-хрестоматия «Блокада» [1], на страницах которой соседствуют поэтические и прозаические тексты, дневники и воспоминания, словом, fiction и non-fiction, сопровождаемые редакторскими комментариями, цветными вклейками (а дневник Тани Савичевой дан просто в формате фотографий), предлагают читателю очень непростое чтение на «трудную» тему. Мы привели в пример книги, где художественный текст органично соседствует с научно-популярным, однако сейчас появляется масса новых научно-популярных изданий по всем областям знания, адресованных детям и подросткам. Их включение в список рекомендованного чтения — «забота» учителя-предметника, обращение к таким книгам, включение фрагментов из них в урок, проектная деятельность «вокруг» книги — один из мощных путей приобщения к чтению, по которому детей ведет не словесник, а учитель-предметник.

Выше мы обозначили «болевые» проблемы чтения, которые выявило исследование PIRLS и устранять которые можно и нужно в основной школе. Иначе результаты PISA будут плачевными, а для нас они очень важны, потому что показывают, насколько российские школьники, получающие очень достойное образование, готовы к жизни в XXI в. Ведь PISA именно об этом: через оценку качества образования (в данном случае речь о читательской грамотности) она оценивает потенциал системы образования, предлагает прогноз его

развития. Ее ключевая идея: через оценку качества образования настроить систему образования на новые результаты (в отличие от работ ФИПИ, которые во многом подогнаны под то, чтобы все обучающиеся с ними справились).

В-четвертых. Не будем забывать, что весь мир толкует читательскую грамотность как единство чтения и письма. А это значит, что ученики должны не только читать и понимать текст, но и быть способны устно и письменно откликнуться на него. Пока же эксперты констатируют, что «если вопрос требует развернутого ответа, российские школьники (до 40%) испытывают трудности, связанные с самим процессом письменного выражения мыслей. Российские выпускники начальной школы, хорошо понимающие прочитанное, достаточно часто затрудняются в изложении собственных мыслей» [4, с. 8]. Попробуем выдвинуть предположение, почему это происходит. Нам представляется, что во многом потому, что у учеников нет языка описания/выражения своих размышлений и чувств. Ведь еще М. А. Рыбникова говорила, что в окружающей действительности ученик воспринимает существенно больше, чем может означить, и как следствие ставила задачу, связанную с развитием словаря. Сегодня стало совершенно понятно, что эта задача касается не только уроков литературы. Невозможно научить говорить и писать только в рамках одного предмета, особенно в ситуации домиклового меча «прохождения программы», которое в условиях ее перегрузки трудными для ученика классическими текстами превращается, по мысли известного отечественного методиста Г. И. Беленького в «информпробежку». А это значит, что с уроков литературы и русского языка ушло «свободное» письмо, перегруженной программой не предусматривается сама возможность последовательного обучения письменно-му высказыванию *неинтерпретационного* характера. И таким образом выхолащивается сама идея М. А. Рыбниковой, выдвинутая ею в качестве основного условия обучения литературе: «От маленького писателя к маленькому читателю». Трудно также требовать от ученика понимания авторской позиции, если он сам практически никогда не был в позиции автора, создателя оригинального текста. Если к этому прибавить, что в рамках подготовки к ВПР, ОГЭ, ЕГЭ и различного рода мониторинговым работам обучение созданию пись-

менного текста строится как обучению письму «по критериям», письму «по шаблону», то мы можем прогнозировать: что ситуация с «изложением собственных мыслей» будет только ухудшаться: ученик не ставится в такую ситуацию, когда он может и должен писать «свободно», а у учителя нет необходимости обучать свободному письму, потому что на это нет социального заказа. Но так ли это на самом деле?

В контексте наших размышлений о необходимости обучения чтению и письму на всех предметах принять во внимание тот факт, что в ближайшем будущем «то, что люди перестанут ходить на работу, парадоксальным образом означает, что они будут работать все время <...>, люди будут работать в определенной степени самими собой <...>, т. е. будут репрезентировать себя в пространстве социальной сети и там “продаваться”. Горожанин будет очень много читать и писать. Во многом его трудовая функция будет состоять ровно в этом — чтении и письме» [7, с. 46].

К сказанному остается добавить, что исследователи не выявили прямой зависимости между количеством часов, выделенных на обучение смысловому чтению и свободному письму, и результатами: высокие результаты показывают страны с иной организацией учебного процесса, где все пронизано текстовой деятельностью, где каждый учитель занимается текстовой деятельностью на своем предмете. Именно поэтому, если мы хотим не показывать худшие, чем в предшествующих международных исследованиях результаты, нам «необходимо бежать со всех ног, чтобы оставаться на одном и том же месте» (Л. Кэрролл).

Список литературы

1. Блокада. Свидетельства о ленинградской блокаде. Хрестоматия / сост. П. Барскова. — М.: Благотворительный фонд поддержки культурного развития детей «Культура детства»; Издательский проект «А и Б», 2017. — 272 с.
2. *Данько Е. Я.* Китайский секрет / илл. О. Гонсеровская. — М.: Благотворительный фонд поддержки культурного развития детей «Культура детства»; Издательский проект «А и Б», 2016. — 160 с.
3. *Ковалева Г. С., Красновский Э. А.* Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000

- Фрагменты из части I // Русский язык (приложение к газете «Первое сентября»). — 2005. — № 14. — [Электронный ресурс]. — URL: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200501401>.
4. Общая информация об исследовании PIRLS // Школьная библиотека: сегодня и завтра. — 2018. — № 1. — С. 5–8.
 5. Российские школьники — лучшие читатели в мире! (по результатам международного исследования PIRLS-2016) // Школьная библиотека: сегодня и завтра. — 2018. — № 1. — С. 9–25.
 6. *Сметанникова Н. Н.* Стратегический подход к обучению чтению. — М.: Школьная библиотека, 2005. — 512 с.
 7. *Шульман Е.* Придется договариваться: почему у горожанина будущего будут спрашивать про все // Горожанин: что мы знаем о жителе большого города? — М.: Strelka Press, 2017. — С. 30–47.

РОМАНОВ
Дмитрий Анатольевич

доктор филологических наук,
профессор, руководитель Центра
русского языка и региональных
лингвистических исследований,
Тулский государственный
педагогический университет
им. Л. Н. Толстого
Тула

✉ e-mail: kafrus@rambler.ru

ROMANOV
Dmitry Anatolyevich

Doctor of Philology,
Professor, Head of the Center for
Russian language and regional
linguistic research,
Tula Tolstoy State Pedagogical
University University
Tula

**ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ
ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО СОДЕРЖАНИЯ
В «РУССКИХ КНИГАХ ДЛЯ ЧТЕНИЯ»
Л. Н. ТОЛСТОГО¹**

**LANGUAGE FEATURES OF NATURAL SCIENCES TEXTS
IN 'RUSSIAN BOOKS FOR READING' BY L.N. TOLSTOY**

Аннотация. В статье рассматриваются тексты естественно-научного содержания из четырех «Русских книг для чтения» Л. Н. Толстого как опыт реализации метапредметного подхода. Выявляются принципы построения и ключевые языковые характеристики названных текстов.

Abstract. The article deals with texts of natural science content from four 'Russian Books for Reading' by L. N. Tolstoy as an experience in implementing a meta-subjective approach. The principles of construction and the key linguistic characteristics of these texts are revealed.

Ключевые слова: метапредметность; текст; композиция; практическая направленность; иллюстративность; вопросно-ответная форма; сравнение; эпитет.

Keywords: meta-subjectivity; text; composition; practical orientation; illustrative; question-answer form; comparison; epithet.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-012-00008.

Л. Н. Толстой одним из первых задумался о метапредметном подходе к обучению из-за специфики образовательного процесса в созданной им Яснополянской школе. Комплексность подачи информации, отработка общих умений добывать знания и осваивать их, поддержание устойчивого интереса к учебе — таковы были главные установки писателя, создавшего оригинальную педагогическую систему, успешность которой была доказана практикой и подтверждалась через несколько десятков лет словами признательности учеников и слушателей педагогических курсов при Яснополянской школе, которые наблюдали «за ходом и способом преподаваемого учения» [3, с. 175].

Толстой принципиально не разграничивал гуманитарное и естественное знание, видя в первом необходимую базу, на которой может строиться второе. У каждого ученика должно быть сформировано умение осмысленно читать, хорошо понимать текст, обдумывать его содержание, соглашаться с автором или оспаривать его мнение. В ученике Толстой видел не пассивное орудие учителя, а активного деятеля, заинтересованного участника педагогического процесса. Работа на занятии, в том числе работа с текстом, должна была запустить процесс собственного мышления ученика. Это, по замыслу Толстого, должно было происходить с самого начала, с первого класса: ученики Яснополянской школы сразу начинали рассуждать и размышлять, продвигаясь на этом пути от простого к сложному. Вот почему такое большое значение Толстой придавал текстам для чтения в «Азбуке» и последующих учебных книгах.

По итогам апробации в педагогической практике, обсуждений с коллегами, собственных длительных размышлений Толстой создал четыре «Русские книги для чтения», которые увидели свет в 1874 г. Метапредметность — одна из ключевых характеристик этих учебных пособий. Они в полной мере отвечают современной задаче «формирования у учащихся единой картины мира, понимания взаимосвязи явлений, на этой основе — формирования целостного мировоззрения» [2, с. 101]. На основе всех текстов, отобранных и сочиненных для своего «дидактического проекта», писатель старается научить главному — мыслить, иметь свою точку зрения и при необходимости защищать ее. Толстой принципиально делает

«Русские книги для чтения» разножанровыми: здесь присутствуют басни, сказки, были, рассказы, рассуждения, описания, истории. Каждый из них стимулирует мыслительный процесс по-своему и в своей сфере. Басни, сказки и были лежат преимущественно в собственно литературной сфере, это тексты, отражающие мир в гуманитарно-творческом разрезе, они формируют навыки языкового, литературного, философского мышления. Рассказы, описания и истории закладывают основы рационального хозяйственного и бытового уклада, сообщают сведения из исторического прошлого разных стран и народов как источника для формирования собственного опыта. Рассуждения относятся к естественно-научной и точной сферам знания.

Однако композиция каждой из четырех толстовских книг составлена так, чтобы тесты подкрепляли друг друга, чтобы все сферы личности развивались в гармонии.

Рассказы, сказки, басни, были Толстого много публикуются вне «Книг для чтения» — как самостоятельные сборники, составляемые разными редакторами. Их часто анализируют методисты филологических дисциплин (русского языка, литературы, чтения). Рассуждения Толстого реже становятся предметом внимания методистов. А между тем, в современных условиях разобщенности преподавания профильных дисциплин в образовательных учреждениях эти тексты Толстого могут дать нужные сведения о том, как гармонизировать и синтезировать разрозненные частные методики школьных предметов.

Конечно, опыт Толстого нельзя бездумно и некритично переносить в современность. Во-первых, с его первого внедрения прошло около 150 лет, и многие точные сведения из него нуждаются в корректировке и осовременивании. Во-вторых, специфика нынешней общеобразовательной школы существенно отличается от специфики Яснополянской школы для крестьянских детей. В-третьих, сам Толстой был далек от мысли создать исчерпывающую в своих составляющих и неизменную дидактическую систему, которая бы не пополнялась творческим опытом каждого конкретного внедрения.

Именно в таком аспекте необходимо ныне опираться на метапредметные подходы четырех толстовских «Русских

книг для чтения», видя в них определенный образец и заимствуя из них частные методические принципы межпредметных связей, проявляемых в текстах учебной направленности.

Важнейший принцип метапредметности, практически реализуемый Толстым, состоит в поступательности введения самого метапредметного подхода. Путь от простого к сложному, включающий градационные этапы, соблюдается в толстовских «Книгах для чтения» идеально. Они представляют собой целостную, глубоко продуманную и внутренне взаимосвязанную композицию учебных текстов.

Например, сведения о свойствах тепла и его воздействии на различные предметы и вещества даются уже в «Первой русской книге для чтения» в виде короткого рассуждения «Куда девается вода из моря?» (12 строк), где говорится об испарении воды. Во «Второй книге» эти сведения подкрепляются и расширяются тремя рассуждениями «Тепло» (о его свойствах и происхождении) — по-прежнему сравнительно небольшого объема (16—20 строк). В «Третьей книге» помещается несколько более объемное рассуждение «Отчего в морозы трещат деревья?» (25 строк), в котором обосновывается расширение воды (льда) при низких температурах. В «Четвертой книге» дается уже двустраничное подробное рассуждение «Солнце — тепло», в котором обобщаются знания о замерзании и испарении воды, о воздействии тепла на живые организмы, о происхождении тепла на планете Земля и т. д. Вот фрагмент этого итогового рассуждения:

Откуда берется тепло на свете? Тепло от солнца.

Ходит солнце низко зимой, стороною, не упирает лучами в землю, и ничто не шевелится. Станет солнышко ходить выше над головами, станет светить в припор к земле, отогревается все на свете и начнет шевелиться.

Станет снег осаживаться, станет отдувать лед на реках, польется вода с гор, поднимутся пары из воды в облака, пойдет дождь. Кто это все сделает? Солнце. Оттают семечки, выпустят ростки, зацепятся ростки за землю; из старых корней пойдут побеги, начнут расти деревья и травы. Кто это сделал? Солнце.

Встанут медведи, кроты; очнутся мухи, пчелы; выведутся комары, выведутся рыбы из яичек на тепле. Кто все это сделал? Солнце.

Вторым принципом создания метапредметных по тематике текстов в «Русских книгах для чтения» Л. Н. Толстого является их практическая направленность. Наука, по мнению писателя, должна быть вписана в повседневную жизнь, а ее истины следует воспринимать не как отдаленные и отвлеченные, а как призванные помогать человеку, облегчать и улучшать его существование.

Для Толстого важно применение научных знаний в жизни. Именно поэтому научные тексты в его «Русских книгах для чтения» нередко выступают в составе композиционных дублетов: 1) изложение и пояснение научных фактов (рассуждение) — 2) иллюстрация их проявления или использования в жизни (быль, рассказ). Композиция может быть зеркальной по отношению к названной. Так, рассуждение «Как делают воздушные шары» сопровождается «Рассказом аэронавта», а после были «Вредный воздух», посвященной смертоносному воздействию углекислоты, следует рассуждение «Дурной воздух», где рассказывается о свойствах, источниках, использовании кислорода и углекислого газа.

Задолго до укрепления в педагогической теории функционального подхода Толстой сделал его основным при подаче научного содержания. Конечно, для современной школы возведение этого принципа в абсолют невозможно (и неправильно — при нынешнем развитии науки), но его применение крайне необходимо. Причин у этого, как минимум, две: укрепление в сознании учащихся мыслей о связи науки с жизненной практикой и выработка навыков наблюдения за окружающей действительностью с целью извлечения полезной информации и опыта деятельности.

Толстой оформляет многие тексты как дневники наблюдений над природными явлениями, заканчивающиеся разгадкой ее тайн, скрытых от поверхностного и невнимательного взгляда. Для постижения основ естественных наук (особенно биологических) это особенно важно. Таков, например, текст «Как ходят деревья», рассказывающий о том, как автору на основе наблюдения удалось понять свойство отдельных растений развивать корень из ствола. Вот фрагмент этого текста:

Черемуха, чтобы ее не заглушила липа, перешла из-под липы на дорожку, за три аршина от прежнего корня. Тот корень, что я срубил, был гнилой и сухой, а новый был свежий. Она почуяла,

видно, что ей не жить под липой, вытянулась, вцепилась сучком в землю, сделала из сучка корень, а тот корень бросила. Тогда только я понял, как выросла та первая черемуха на дороге.

Текст «Шелковичный червь» посвящен поэтапному (с росписью по дням) рассказу о получении в домашних условиях шелка. Несмотря на то что этот рассказ в основе своей естественно-научный и не содержит художественных элементов, в нем присутствуют все необходимые черты настоящего литературного повествования: напряженность развития действия, обдуманная и последовательно развивающаяся композиция (с экспозицией, завязкой, кульминацией и развязкой), занимательность действия, подобие сюжета, оригинальные стиль и язык. Рассказ содержит отдельные (не слишком многочисленные) разговорные лексемы и морфологические формы: *семечки валялись, я было забыл про них, на припоре солнечном, тужится-извивается, листу пошло еще больше, больше вымотал шелку* и др. Редкие тропы на фоне нейтрального с разговорным оттенком повествования выглядят особенно выразительно. Например, сравнения: «Когда им принесешь свежий лист и они переберутся на него, то делается шум, *точно дождь по листьям*; это они начинают есть свежий лист», «К вечеру он уже был *как в тумане* в своей паутине. Чуть видно его было...».

Третий принцип — простота изложения и избегание «перегруженности» языка. Разумеется, Толстой не предлагал научных или научно-популярных текстов в современном понимании этих стилей. В «Русских книгах для чтения» представлены именно рассуждения, основанные на самых азах научного знания, на его облегченном представлении. Однако необходимо отметить, что излишнее усложнение, терминологическая перегруженность, предельная «концентрированность» предметного учебного текста не способствует его дидактической действенности. Именно поэтому отдельным языковым подходам Толстого имеет смысл следовать и в наше время. Остановимся на некоторых из них.

Так, одним из частотных приемов Толстого является вопросно-ответная форма изложения материала. Для предметной дидактики это особенно важно, поскольку чаще всего в точном и естественно-научном знании первостепенны для усвоения причинно-следственные связи, детерминиро-

ванность явлений и т. п. Вот несколько показательных примеров подобного типа изложения:

Откуда берется этот дурной воздух? Он делается из того самого хорошего воздуха, каким мы дышим. Если собрать много людей в одно место и закрыть все двери и окна так, чтобы не проходил свежий воздух, то делается такой же воздух, как в колодеце...

(«Дурной воздух»)

Водяные и ветряные мельницы вертятся и мелют. Кто их двигает? Ветер и вода. А ветер кто гонит? Тепло. А воду кто гонит? Тепло же. Оно подняло воду парами вверх, и без этого вода не падала бы книзу.

(«Солнце — тепло»)

Отчего вода не сжимается, как железо, от холода, а раздается, когда замерзнет? Оттого, что, когда вода замерзнет, ее частицы связываются между собою по-другому и промеж них больше пустых мест.

(«Отчего в морозы трещат деревья?»)

Тексты естественно-научного содержания у Толстого всегда сопровождаются иллюстрациями. Нередко они напоминают описание возможного эксперимента, проводимого в быту с целью доказательства каких-либо физических законов или свойств. Обязательная иллюстративность — залог прочного понимания и усвоения материала. Вот подобный пример:

Если в ведро с водой набросать камней, пробок, соломы, дерева сухого и сырого, насыпать песку, глины, соли, налить туда же масла, и все это взболтать и смешать и потом посмотреть, что будет делаться, то увидишь, что камни, глина, песок пойдут на дно, сухое дерево, солома, пробки, масло всплывут кверху, соль распухнет, так что ее не будет видно. Все это будет сначала кружиться, шевелиться, толкать друг друга, а потом все найдет себе место и расстанется: что тяжелее, то скорее пойдет книзу; что легче, то скорее пойдет наверх.

Точно так же в воздухе, над землею, размещаются все газы. Какие тяжелее воздуха, те садятся ниже; какие легче, те поднимаются выше; какие могут распухнуть, те расходятся по всему воздуху.

(«Газы»)

Рассказы из истории, интересные происшествия, научные парадоксы и другие элементы занимательности, при-

вносящие в естественно-научные по тематике тексты особую «интригу», напряженность, динамичность, также способствуют повышению эффективности информации. Так, понятие удельного веса раскрывается Толстым с привлечением истории из античных времен, рассказывающей о том, как легендарный Архимед помог царю Сиракуз определить, какое количество золота на самом деле пошло на изготовление его короны и сколько в нее было добавлено серебра (история «Удельный вес»).

Важным является то свойство толстовских учебных текстов, что они выдержаны в языковых канонах литературного изложения, атрибутами которого являются языковая грамотность, немногословность (лаконичность), уместность и адекватность художественных средств, стилистическая однородность.

Особо следует сказать о художественных средствах. Иногда авторы предметных учебных текстов полагают, что их язык должен быть лишен образности, которая затрудняет понимание логики, сути идей, доводов, расчетов и т. д. На самом деле это не так. Конечно, о яркой образности подобных текстов говорить не приходится (хотя лучшие образцы научно-популярного стиля, например произведения М. Бронштейна или А. Ферсмана, характеризуются как раз яркой образностью), но без образности учебные тексты совершенно невозможны. И в этом отношении многие композиционные части «Русских книг для чтения» Толстого могут служить настоящим образцом.

В 1870-е гг., когда создавались «Русские книги для чтения», Толстой вырабатывал свой новый стиль. Одним из его постулатов стало стремление к простоте, доступности изложения путем разумно-сдержанного использования средств языковой выразительности и упорядочения синтаксиса. Как показывает анализ, ведущими средствами выразительности при таком подходе становятся сравнение и эпитет. Действительно, любой учебный текст органично включает в себя эпитеты и сравнения. Например:

Когда мы дышим, то кислород уходит в наше тело, и в том воздухе, который мы выдыхаем, кислорода меньше, *чем в обыкновенном воздухе*, а зато больше углекислоты. Вот отчего воздух становится дурным от дыхания.

Деревья, травы и все растения тоже дышат, только они не втягивают в себя воздух, *как мы втягиваем грудью*, а вбирают его всеми листочками и молодой корой. И из всех листочков тоже незаметно выдыхается воздух; и этот воздух тоже не такой, *как обыкновенный*: в нем меньше углекислоты и больше кислорода. Стало быть, растениям нужна углекислота, которая не нужна и вредна животным. И вот отчего в лесу воздух такой *здоровый*: там углекислоты *меньше* и кислорода *больше*.

(«Газы»)

Еще одним важным аспектом метапредметности является возможность филологического рассмотрения учебных материалов. Нередко специальные тексты не поддаются такому рассмотрению из-за своей теоретической перегруженности, сухости и невыразительности стиля. От этого страдает, в первую очередь, сам изучаемый предмет. Такой текст, как правило, трудно воспроизводим в устной форме, что не позволяет учащемуся овладеть свободным монологом и диалогом на научные темы. «Русские книги для чтения» Л. Н. Толстого обращают внимание на эту задачу предметного знания. Она теснейшим образом переплетается с задачей методики филологического образования и по сути является метапредметной: «Под влиянием письменной речи и текста формируются книжные стили устной формы литературного языка (в том числе научный. — *Д. Р.*). Ученики должны овладеть умением вести беседы (диалог) по широкому кругу вопросов, связанных с жизнью, с обучением в школе и т. д.» [1, с. 278]. Современные формы итоговой аттестации по всем предметам также нацелены на оценку этих умений.

Список литературы

1. *Ладыженская Т. А.* Обучение устной и письменной речи (связная речь) // Методика преподавания русского языка / под ред. М. Т. Баранова. — М.: Просвещение, 1990. — С. 276—291.
2. *Львов М. Р.* Словарь-справочник по методике русского языка. — М.: Просвещение, 1988. — 240 с.
3. *Панов Н. Т.* Из воспоминаний о графе Льве Николаевиче Толстом // Воспоминания яснополянских крестьян о Л. Н. Толстом. — Тула: Тульское книжное изд-во, 1960. — С. 163—175.
4. *Толстой Л. Н.* Русские книги для чтения // Толстой Л. Н. Собр. соч. — В 20 т. — Т. 10. — М.: ГИХЛ, 1963. — С. 14—251.

СИНЕЛЬНИКОВ
Игорь Юрьевич

кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник
Центра социально-гуманитарного
образования,
Институт стратегии развития
образования Российской академии
образования
Москва

✉ e-mail: siu1104@yandex.ru

SINELNIKOV
Igor Yurievich

Candidate of Pedagogical
Sciences, Senior Researcher of the
Center for social and humanitarian
education, Institute for the strategy
of education development of the
Russian Academy of education
Moscow

ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ ИНТЕГРИРОВАТЬ ЗНАНИЯ ИЗ РАЗЛИЧНЫХ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ¹

TEXT AS A MEANS FOR FORMING IN SCHOOLCHILDREN SKILLS TO INTEGRATE KNOWLEDGE FROM DIFFERENT DISCIPLINES

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования у школьников навыков смыслового чтения. Приведены примеры текстов и заданий, нацеленных на развитие у учащихся 5—11 классов умения интегрировать знания из различных учебных предметов.

Abstract. The article is devoted to the problem of formation of skills of semantic reading among schoolchildren. Examples of texts and tasks aimed at developing the ability of students of grades 5—11 to integrate knowledge from various academic subjects are given.

Ключевые слова: метапредметные результаты; смысловое чтение; текст; интеграция знаний; школьное образование.

Keywords: meta-disciplinary results; semantic reading; text; integration of knowledge; school education.

Согласно принятым в 2009—2012 гг. и поэтапно внедряемым Федеральным государственным образовательным стандар-

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017—2019 годы (№27.6122.2017/БЧ).

там общего образования одним из новых приоритетов деятельности школы стали *метапредметные результаты*. Достижение этих результатов предполагает освоение школьниками комплекса межпредметных понятий и универсальных учебных действий — регулятивных, познавательных, коммуникативных. В числе основных познавательных умений особое место занимает так называемое *смысловое чтение*.

В трактовке одного из главных идеологов ФГОС А. Г. Асмолова термин «смысловое чтение» означает осмысленный выбор обучающимися вида чтения в зависимости от цели, а также осознанное владение различными навыками работы с текстами:

- различных стилей (художественный, научный, публицистический, официально-деловой и др.);
- различных форматов («сплошные» — без визуальных изображений, «несплошные» — с диаграммами, рисунками, картами, таблицами, графиками и пр.) [6, с. 9, 105].

Исходя из широкой трактовки понятия «текст» в части используемых текстовых форматов, ФГОС и Примерные основные образовательные программы нацеливают школу на формирование у школьников навыков работы: в начальных классах — с устными и письменными текстами [1]; в 5—9 и 10—11 классах — с письменными текстами [2, 3]. Особенность стандартов и Примерных программ заключается в том, что их положения не дают четкого определения понятия «смысловое чтение» и ограничиваются перечислением различных читательских умений, которые должны быть сформированы на каждом из уровней образования (начальная, основная и средняя школа).

Начальная школа	<p>Умение осознанно читать тексты с целью удовлетворения познавательного интереса, освоения и использования информации; умение владеть элементарными навыками чтения информации, представленной в наглядно-символической форме, в виде текстов, содержащих рисунки, таблицы, диаграммы, схемы;</p> <p>умение осуществлять поиск информации, выделение нужной для решения практической или учебной задачи информации, систематизацию, сопоставлению, анализ и обобщение имеющихся в тексте идей и информации, их интерпретацию и преобразование;</p> <p>умение использовать полученную информацию для установления сложных причинно-следственных связей и зависимостей, объяснения, обоснования утверждений, принятия решений в простых учебных и практических ситуациях [1, с. 21—22]</p>
-----------------	---

Основная школа	<p>Умение находить в тексте требуемую информацию (в соответствии с целями своей деятельности);</p> <p>умение ориентироваться в содержании текста, понимать целостный смысл текста, структурировать текст;</p> <p>умение устанавливать взаимосвязь описанных в тексте событий, явлений, процессов;</p> <p>умение резюмировать главную идею текста;</p> <p>умение преобразовывать текст, «переводя» его в другую модальность, интерпретировать текст (художественный и нехудожественный — учебный, научно-популярный, информационный, текст non-fiction);</p> <p>умение критически оценивать содержание и форму текста [2, с. 24]</p>
Средняя школа	<p>Умение анализировать в устной и письменной форме самостоятельно прочитанные произведения, их отдельные фрагменты, аспекты;</p> <p>умение самостоятельно создавать тексты различных жанров (ответы на вопросы, рецензии, аннотации и др.);</p> <p>умение определять стратегию своего чтения;</p> <p>умение делать читательский выбор;</p> <p>умение использовать в читательской, учебной и исследовательской деятельности ресурсы библиотек, музеев, архивов (в т. ч. цифровых, виртуальных) и др. [3, с. 229—230]</p>

Представляется очевидным, что главными умениями, без которых невозможно представить себе смысловое чтение на любом из уровней школьного образования являются:

- умение ориентироваться в содержании любого текста;
- умение пользоваться различными техниками для понимания содержания текстов различных стилей, типов, форматов.

Очевидным представляется и то, что одной из «техник», дающих возможность понимать содержание любого текста является способ или совокупность приемов интеграции сведений из различных областей знания. Чтобы помочь учащимся в развитии этих умений каждому педагогу необходимо иметь в своей «методической копилке» различные *тексты*, т. е. разнообразные материалы для чтения [7, с. 8], а также задания к текстам. Приведем некоторые примеры текстов и заданий, которые с успехом могут быть использованы для интеграции знаний при обучении учащихся 5—11 классов пред-метам социально-гуманитарного цикла.

Первый пример представляет собой вариант «несплошного» формата — учебный текст + карта.

«Совершая увлекательное путешествие по Волге и Оке, можно любоваться природой средней полосы России, посе-

тить множество старинных городов с интереснейшей историей и древними памятниками архитектуры. Туристический круиз начнется в Москве. Во время путешествия туристам представится уникальная возможность совместить прогулки по красивым волжским городам с посещением музеев. В краеведческом музее одного из старейших русских городов, основанных в XI в. и достигших своего расцвета в XVII в., туристы могут ознакомиться со многими историческими документами. Основателем города, названного в его честь, был великий князь, объединивший Русь в 1036 году (...).

Во время путешествия туристы ознакомятся со многими достопримечательностями туристического маршрута. Одним из туристических центров Золотого кольца является (...) город Углич. В городе Ярославле теплоход пробудет до позднего вечера. Здесь туристам представится возможность посетить старейший в России (...). Славятся своей историей и другие города этого маршрута. Туристы ознакомятся с памятниками истории, культуры и архитектуры города (...), расположенного на месте слияния Волги и Оки».

Карта-схема

В блоке заданий «*Золотое кольцо России*» (автор Э. М. Амбарцумова) школьникам дан учебный текст (реклама туристического маршрута), а также карта маршрута. С опорой на текст и карту учащимся предлагается одновременно: а) выполнить работу с географической информацией, б) ответить на вопросы, требующие знаний по истории России.

Задания, связанные с географией, потребуют от учащихся умений работать с картой: определить город, находящийся на месте слияния Волги и Оки; найти ошибку в обозначении Нижнего Новгорода на карте маршрута (город-миллионер неверно обозначен пунсоном как средний и малый город). Задания, связанные с историей, ориентированы на то, чтобы школьники применили знания, полученные в 6—8 классах: это позволит им вспомнить имя князя, объединившего Русь в 1036 г. (Ярослав Мудрый); выбрать из предложенного списка слова, которые правильно дополняют недостающую в буклете информацию (то, что город Углич имеет *древнюю* историю; что, приехав в Ярославль, туристы могут посетить старейший в России *театр* и др.).

С учетом интеграции знаний и умений из различных предметов этот текст и задания к нему могут быть использованы учителями географии и истории (в 8—9 классах) [4, с. 137—139]. Метапредметный характер этих заданий очевиден и ориентирован на формирование умения актуализировать и интегрировать знания из различных предметов.

Второй вариант — пример аутентичного исторического текста «сплошного» формата.

«Мемория господину адмиралу.

Понеже определено есть, чтоб иметь флот в 27 кораблях линейных состоящей и для того сим доноситца сколько мы имеем годных и сколько еще надобно каких (ибо хотя сие число с купленными вновь уже имеем, но не все годны, понеже тяжелых пушек носить не могут)...»

В данном случае в блоке заданий «*Записка Петра I адмиралу Ф. М. Апраксину*» (автор И. Ю. Синельников) используется текст оригинального исторического документа XVIII в. Школьникам (к примеру, на уроках по истории России в 8 или 11 классе) предлагается прочитать отрывок из источника, ответить на вопрос и выполнить задание:

1. В своей записке адмиралу российского флота Ф. М. Апраксину (1715) Петр I пишет о том, что некоторые корабли непригодны для ведения военных действий. В чем Петр I видит главный недостаток этих кораблей?

2. Текст записки написан языком, не очень понятным современному человеку. «Переведите» на современный русский язык текст записки.

Вероятно, что здесь правильный ответ на первый вопрос (негодными Петр считает корабли, которые «тяжелых пушек носить не могут») не будет выполнен, если прочитав текст, школьник не сможет осуществить правильный «перевод» исторического документа на современный русский язык [4, с. 72—73]. А для того ему потребуются не только знания из области русского языка и литературы, но из иностранных языков. К примеру, *memoria* (от лат. — память) является корнем многих слов иностранного происхождения (*memoгу* — англ. память, воспоминание, совр. — оперативная память компьютера), производным для слов, прочно вошедших в современный русский язык (например, мемориал, меморандум).

Последний пример — научный текст «сплошного» формата, который может быть предложен школьникам как «ориентировочная основа» для познавательной деятельности интегративного характера. Такие тексты и задания к ним особенно важны при работе с межпредметными понятиями.

«Гипотеза — предположение, догадка, утверждение, предполагающее доказательство. Гипотеза должна быть либо подтверждена, либо опровергнута.

Концепция — определенный способ понимания, трактовки какого-либо предмета, явления, процесса, основная точка зрения на предмет или явление, руководящая идея для их систематического освещения.

Теория — форма достоверного научного знания о некоторой совокупности объектов, представляющая собой систему взаимосвязанных утверждений и доказательств и содержащая методы объяснения и предсказания данной предметной области. Теории системны, содержат систему доказательств и проверки их истинности. С развитием науки новые научные факты могут противоречить ранее признанной теории, она может быть признана недостоверной или рассматриваться как частный случай более широких теорий.

<...>

Задание 2. Приведите примеры гипотез, концепций и теорий...»

В данном случае блок заданий *«Работаем с понятиями “гипотеза”, “концепция”, “теория”»* (автор Е. А. Крючкова) предлагает учащимся 10—11 классов использовать текст в качестве основы для обоснования своих суждений с опорой на знания из разных областей знания [5, с. 18—20]. Предполагается, что школьники смогут самостоятельно (а в случае затруднений — с помощью учителя) «вспомнить» и кратко сформулировать гипотезы Римана, Планка, де Бройля; античную и средневековую концепции исторического времени (циклическая и хронологическая); геоцентрическую теорию Аристотеля—Птолемея; гелиоцентрическую теорию Н. Коперника; эволюционную теорию Ч. Дарвина; теорию вероятности А. Эйнштейна и др.

Список литературы

1. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. — М., 2015. — [Электронный ресурс]. — URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/06/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovaniija-1.pdf> (дата обращения 11.03.2018).
2. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. — М., 2015. — [Электронный ресурс]. — URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/09/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniija.pdf> (дата обращения 11.03.2018).
3. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования. — М., 2016. — [Электронный ресурс]. — URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/07/Primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshchego-obrazovaniija.pdf> (дата обращения 11.03.2018).
4. Сборник метапредметных заданий: история, обществознание, география: 5—9 кл. / Э. М. Амбарцумова, Е. А. Гевуркова, С. Е. Дюкова и др.; сост. и ред. А. Ю. Лазебникова, И. Ю. Синельников. — М.: Экзамен, 2018. — М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». — 191 с.
5. Сборник метапредметных заданий: история, обществознание, география: 10—11 кл. / Э. М. Амбарцумова, Е. А. Гевуркова, С. Е. Дюкова и др.; сост. и ред. А. Ю. Лазебникова, И. Ю. Синельников. — М.: Экзамен, М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. — 127 с.
6. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2011. — 159 с.
7. *Цукерман Г. А.* Презентация и обсуждение первых результатов международной программы PISA-2009. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению. М., 2010. — [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.hse.ru/data/2011/02/21/1208561931/PISA2009.pdf> (дата обращения 19.03.2018).

ЧУДИНОВА
Алла Робертовна

учитель русского языка и литературы
МАОУ «Гимназия № 33»

Пермь

✉ e-mail: tchudinova.alla@yandex.ru

CHUDINOVA
Alla Robertovna

Teacher of Russian language and
literature, Gymnasium № 33

Perm

МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ХАРАКТЕР ПРОЕКТА «ЖАНР УЧЕБНОГО СООБЩЕНИЯ»

META-SUBJECT PROJECT CHARACTER 'THE GENRE OF ACADEMIC REPORT'

Аннотация. В статье рассказывается об одном из серии проектов, направленных на развитие метапредметной и предметной составляющих коммуникативной компетенции учащихся 8—9 классов. Автор статьи описывает этапы реализации учебного проекта «Сообщение как жанр устного предъявления информации», целью которого является изучение законов создания, предъявления и оценки текстов, относящихся к жанру учебного сообщения. Статья содержит тексты, являющиеся результатами проектной деятельности учащихся: таблицу классификации видов учебного сообщения, авторское высказывание в жанре учебного сообщения, созданное участником на одном из этапов проекта. Автор статьи перечисляет сформированные на разных этапах реализации проекта умения учащихся, являющиеся предметной и метапредметной составляющими коммуникативной компетенции.

Abstract. The article describes one of several projects aimed at development of meta-subject and subject components of communicative competence in students of the 8- and 9-th years of school. Implementation stages of the 'Report as a Genre of Oral Presentation of Information' project are described. The goal of the project is studying of the rules of creating, presenting and evaluating academic reports. The genre is defined by three types of academic reports described in I. V. Nikolayenko's thesis: popular

science report, academic science classification-based report and academic science comparative-based report.

The article contains some results of students' project activity: classification table with different kinds of academic reports, author's statements in the academic report genre, made by the participants on different stages of the project, the analysis of the statements made by the students according to criteria which were developed within the project.

The subject and meta-subject communicative competence skills acquired by students in different stages of the project are listed.

Ключевые слова: предметная составляющая коммуникативной компетенции; метапредметная составляющая коммуникативной компетенции; учебный проект; научно-популярное сообщение; учебно-научное сообщение на основе классификации; учебно-научное сообщение на основе сопоставления; речевой жанр.

Keywords: subject component of communicative competence; meta-subject component of communicative competence; academic project popular science communication; academic science classification-based communication; academic science; comparative-based communication; communicative competence; speech genre.

В рамках компетентностно-ориентированного подхода в современном российском образовании понятие «метапредметность» стало очень популярным. Так, в составе коммуникативной компетенции, которая определяется авторами ФГОС в качестве ключевой и предметной (для учебного предмета «Русский (родной) язык») нам видится целесообразным рассматривать метапредметную и предметную составляющие в процессе ее формирования и развития у школьников. Опираясь на проводимые в методической науке исследования, мы пришли к выводу, что метапредметная составляющая коммуникативной компетенции связана с решением задач межличностного общения, кооперации в процессе совместной деятельности. Развитие предметной составляющей коммуникативной компетенции предполагает овладение языковыми средствами, обеспечивающими вос-

приятие, понимание и порождение речи (лексическими, морфологическими, синтаксическими и стилистическими), а также умениями их отбора, продиктованного условиями коммуникативной ситуации, требованиями жанра высказывания и умением оценивать целесообразность использования языковых средств.

На развитие метапредметной составляющей коммуникативной компетенции учащихся влияют все учебные предметы, поскольку они создают условия для культурного (т. е. соответствующего общепринятым нормам) речевого учебного взаимодействия учащихся друг с другом, с педагогом, с разнообразными информационными источниками. И только один учебный предмет — «Русский (родной) язык» — в силу специфики своего содержания предоставляет научную основу для развития коммуникативной компетенции учащихся через освоение знаний об устройстве языка, о системе языковых средств и способах их отбора для использования в различных ситуациях речевого общения (предметная составляющая). В то же время, развивая в рамках учебного предмета «Русский (родной) язык» коммуникативную компетенцию учащихся, мы неизменно способствуем развитию ее метапредметной составляющей, во-первых, формируя научную базу знаний и способы действий с единицами языка в речи, во-вторых, создавая поле для овладения языком как средством общения в учебной и внеучебной деятельности.

Проект «Сообщение как жанр устного предъявления информации» является частью системы проектов по русскому языку, направленных на развитие коммуникативной компетенции школьников [1, 3] в процессе расширения и систематизации знаний о научном стиле и отработки соответствующих коммуникативных умений и универсальных способов деятельности. Описываемый проект адресован учащимся 8—9 классов и является третьим в разработанной нами системе. Диагностика результативности развития коммуникативных умений учащихся по итогам двух предыдущих проектов — «Подстили научного стиля речи» и «Жанры фиксации и сохранения информации» [4, 5] — выявила затруднения, связанные с процессами текстопоро-

ждения: словесным устным описанием модельной характеристики жанра, отбором языковых средств для создания текста учебно-научного подстиля, композиционным построением высказывания в соответствии с коммуникативным замыслом. Жанр сообщения является одним из самых востребованных и одновременно малоописанных в методике учебных жанров, предполагающих устную форму представления. Указанные причины обусловили выбор темы учебного проекта.

На первом этапе реализации проекта учащимся предлагается сравнить три текста, каждый из которых представляет собой одну из разновидностей учебного сообщения. Учебные сообщения были составлены преподавателем самостоятельно по причине отсутствия в методической и справочной литературе образцов текстов этого жанра. В процессе подготовки текстов сообщений в качестве теоретической основы типологии жанра учебного сообщения мы опирались на материалы диссертационного исследования И. В. Николаенко [2]. Содержательной основой для сообщений послужили статьи из лингвистических энциклопедий по русскому языку для школьников. Тематика сообщений продиктована программой по русскому языку и литературе 8–9 классов: «Функции знаков препинания» (текст № 1), «Сравнительный анализ стихотворения А. С. Пушкина «Пророк» и стихотворения М. Ю. Лермонтова «Пророк» (текст № 2) и «Лингвистические перебежчики» (о явлении перехода нарицательных имен существительных в категорию собственных и наоборот) (текст № 3).

Согласно классификации, предложенной И. В. Николаенко [2], текст № 1 является учебно-научным сообщением на основе классификации, текст № 2 — учебно-научным на основе сопоставления, текст № 3 — научно-популярным сообщением. В процессе групповой работы участники составляют таблицу, которая отражает их представления о видах учебного сообщения, опираясь сначала на сравнительный анализ предложенных текстов № 1, 2 и 3, а потом на материалы диссертации И. В. Николаенко, адаптированные педагогом к возрастным особенностям участников проекта (см. табл.).

Таблица. Виды учебного сообщения

Параметры для сравнения	Научно-популярное сообщение	Учебно-научное сообщение (на основе сопоставления)	Учебно-научное сообщение (на основе классификации)
<i>Цель высказывания</i>	Проинформировать, вызвать интерес слушателя	Проинформировать о чем-либо, выявить сходства и отличия нескольких объектов	Проинформировать о чем-либо, систематизировать объекты
<i>Стиль речи (подстиль)</i>	Научный (научно-популярный)	Научный (учебно-научный)	Научный (учебно-научный)
<i>Адресат</i>	Заинтересованный слушатель, находящийся в учебной и внеучебной ситуации	Заинтересованный слушатель, находящийся в учебной ситуации	Заинтересованный слушатель, находящийся в учебной ситуации
<i>Композиция</i>	Трехчастный текст (вступление — интересный факт, призванный привлечь внимание слушателей, основная часть — образно и доступно изложенная информация, сопровождаемая большим количеством примеров, заключение — обобщение, выводы), возможна композиционная инверсия	Трехчастный текст (вступление — объекты сравнения, основная часть — само сравнение с предварительным выявлением параметров сравнения, заключение — выводы, сделанные по результатам сравнения)	Трехчастный текст (во вступлении называется классифицируемое понятие, в основной части приводится классификация, количество микротем основной части зависит от выделенных классификационных групп, заключение — выводы, сделанные по результатам классификации)
<i>Заголовок</i>	Эмоциональный, рекламный	Безэмоциональный, конкретный	Безэмоциональный, конкретный

Параметры для сравнения	Научно-популярное сообщение	Учебно-научное сообщение (на основе сопоставления)	Учебно-научное сообщение (на основе классификации)
<i>Лингвистические особенности</i>	Подчеркнутая диалогичность: эмоционально окрашенные (вопросительные, восклицательные) предложения, обращения, риторические фигуры, личные местоимения и глаголы в форме 1 л., мн. ч.	Цитирование, подчеркнутая логичность (вводные слова: во-первых, во-вторых, таким образом, итак и др., причинные союзы), научная терминология (называние критериев для сопоставления объектов), специальные слова (общие черты, отличительные черты, сходство, различие)	Цитирование, подчеркнутая логичность (вводные слова, причинные союзы), научная терминология (называние характеристик описываемого объекта), специальные слова (признаки, функции, группы)
<i>Источники</i>	Публицистика, научно-популярная литература, энциклопедии	Научные статьи, словари, энциклопедии, цитаты из текстов (объектов сравнения)	Научные статьи, словари, энциклопедии, цитаты из текстов
<i>Исполнение</i>	Эмоциональное, доступное пониманию, апеллирующее к мнению слушателей	Малоэмоциональная манера изложения, логичность, подчеркнутая с помощью интонации	Малоэмоциональная манера изложения, логичность, подчеркнутая с помощью интонации

На втором этапе с опорой на разработанную таблицу каждый учащийся составляет авторский текст одной из разновидностей жанра сообщения. Для того чтобы сделать отличия между различными видами сообщений более наглядными, учащимся предлагается ограничиться рамками одной темы. Составленные учащимися тексты анализируются и оцениваются в соответствии с параметрами, указанными в таблице.

Промежуточный текстовый продукт, полученный на втором этапе проекта, позволяет проследить уровень освоения таких метапредметных оставляющих коммуникативной компетенции, как выделение основной и дополнительной информации текста, владение приемами работы с разнообразными информационными источниками, отбор необходимого содержания и выражение его в жанре сообщения.

Проект предполагал индивидуальный проектный продукт в виде подготовленного текста сообщения учебно-научного или научно-популярного подстиля научного стиля речи в письменной форме и его последующее предъявление в устной форме на уроке. Таким образом, на **третьем этапе** проектной деятельности мы имели возможность развивать не только умения, связанные с построением монологического текста, но и умения предъявлять текст в ситуации учебного общения. Тематика работ не ограничивалась: учащиеся могли подготовить сообщение по любому учебному предмету, предварительно согласовав его с учителем, чтобы иметь возможность выступить на одном из ближайших учебных занятий. Такой подход к выбору темы помогал учащимся осознавать универсальность умений, осваиваемых в процессе реализации проекта, актуализировать полученные знания и способы деятельности за пределами урока русского языка. Вот одно из сообщений, созданный как итоговый проектный продукт (учащиеся выступали с сообщением перед классом, опираясь только на составленный для выступления план, для дальнейшего анализа звучащие сообщения записывались на диктофон).

«Сравнение Евклидовой геометрии и геометрии Лобачевского»
(сообщение на основе сопоставления)

Все мы в школе проходим курс геометрии — науки, в которой кто-то не видит смысла, а иные находят свое призвание. При этом мы изучаем Евклидову геометрию, зародившуюся более двух тысяч лет назад, но и сейчас остающуюся актуальной. Но почти все слышали и о других, так называемых неевклидовых геометриях, в частности — о геометрии Лобачевского. И самое странное, что знакомство с этой наукой заканчивалось на утверждении, что она допускает возможность пересечения параллельных прямых. Этот факт удивляет, даже поражает, но, как и все непонятное, воспринимается на веру. А ведь на самом деле геометрия Лобачевского не так

уже сильно отличается от привычной нам геометрии, и то, что параллельные прямые в ней не пересекаются, — это досужий миф, родившийся при странных обстоятельствах.

Геометрия Евклида гласит: *через точку, не лежащую на данной прямой, проходит не более одной прямой, лежащей с данной прямой в одной плоскости и не пересекающей ее.* В геометрии Лобачевского вместо нее принимается другая аксиома: *через точку, не лежащую на данной прямой, проходят по крайней мере две прямые, лежащие с данной прямой в одной плоскости и не пересекающие ее.* Модели геометрии Лобачевского дали доказательство ее непротиворечивости, точнее показали, что геометрия Лобачевского столь же непротиворечива, как геометрия Евклида.

Сам Лобачевский дал основы своей аналитической геометрии, и тем самым он уже фактически наметил такую модель. Он также заметил, что орисфера (псевдосфера) в пространстве Лобачевского изометрична евклидовой плоскости, тем самым фактически предложил обратную модель.

Следовательно, можно сделать вывод: та и другая геометрия может быть принята без всякого противоречия, от чего и происходят две Геометрии: одна, употребляемая донныне по причине своей простоты, соглашается со всеми измерениями на самом деле; другая, воображаемая, более общая и потому затруднительная в своих вычислениях, допускает возможность зависимости линий от углов.

Для само- и взаимооценки учащимися совместно с педагогом был разработан лист оценивания устного учебного сообщения.

Устное публичное предъявление составленного текста в учебной ситуации позволило отследить сформированность умений учащихся, связанных с устной коммуникацией, а именно: отбирать необходимое содержание и выражать его в устной форме, произносить устное монологическое высказывание учебно-научной тематики перед аудиторией, уместно использовать неязыковые средства коммуникации, корректировать содержание высказывания и способы взаимодействия с аудиторией по ходу сообщения с учетом особенностей коммуникативной ситуации. Метапредметный характер знаний и умений, открытых и освоенных учащимися в процессе проектной деятельности по русскому языку, определяется их актуальностью при изучении других образовательных областей.

Список литературы

1. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
2. *Николаенко И. В.* Обучение устному научному сообщению в VI—VII классах общеобразовательной школы: Учебное сообщение; Научно-популярное сообщение: автореф. по спец. 13.00.02. — Минск, 1998.
3. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». — 2002. — 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
4. *Чудинова А. Р.* Учебный проект «Подстили научного стиля» в системе работы по развитию коммуникативной компетенции учащихся VIII класса // РЯШ. — 2015. — № 2. — С. 3—8.
5. *Чудинова А. Р.* Учебный проект «Жанры фиксации и сохранения информации» // РЯШ. — 2016. — № 3. — С. 31—34.

СОДЕРЖАНИЕ

Пленарное заседание

<i>Дроздова О. Е.</i> Метапредметные функции русского языка в образовательном процессе школы и ВУЗа: проблемы и пути решения	4
<i>Дейкина А. Д.</i> Изучение русского языка в социокультурном контексте	13
<i>Решетникова О. А., Рыжко Е. Б.</i> Роль русского языка в успешности выполнения заданий ЕГЭ по разным предметам	19
<i>Левитская А. А.</i> Миссия русского языка в образовательной деятельности по формированию российской гражданской и цивилизационной идентичности (из опыта Северо-Кавказского федерального университета)	25
<i>Базылев В. Н.</i> Понимание содержания учебного материала и метаязык научного знания	31
<i>Хамраева Е. А.</i> Предметно-интегративное обучение русскому языку в билингвальных условиях	36
<i>Сидорова М. Ю.</i> Лингвистическая экспертиза школьных учебников	49
<i>Шмелев А. Д., Шмелева Е. Я.</i> Русский язык как средоточие интегрального школьного обучения	64

Секция 1. **Русский язык в школьном обучении разным предметам**

<i>Аристова М. А.</i> Работа со словом в художественном тексте в процессе формирования читательской грамотности школьника	77
<i>Володина Е. Н.</i> Герменевтическая технология формирования языкового опыта личности в процессе языкового образования в школе	84
<i>Гетьманенко Н. И.</i> Метпредметный подход при подготовке программы повышения квалификации учителей-предметников по русскому языку как неродному в условиях полиэтнической образовательной среды на основе информационных технологий	93

<i>Грибанская Е. Э.</i> Словарная работа на уроках русского языка как метапредметный метод освоения терминологии различных учебных дисциплин	101
<i>Заблоцкий Г. О.</i> Лингвоторический аспект формирования цифровой компетентности	105
<i>Крейдлин Г. Е., Шабат Г. Б.</i> Русский язык в преподавании математики	109
<i>Пуртова О. И.</i> Реализация межпредметного курса «Язык текста» в практике работы Вятской гуманитарной гимназии	116
<i>Сальникова О. А.</i> Формирование метапредметных умений на основе риторизации учебного задания	121
<i>Суходимцева А. П.</i> Межпредметные языковые аспекты обучения разным предметам	129
<i>Фомичева Н. В.</i> Обучение редактированию текста	134
<i>Шаповалов М. И.</i> Статистический анализ дискурсивных маркеров как инструмент оценивания логической организации письменных работ учащихся	142

Секция 2. Русский язык в высшем образовании специалистов-нефилологов

<i>Бренчугина-Романова А. Н., Денисова Л. О.</i> Реализация метапредметного подхода в обучении студентов-бакалавров (дисциплина «Речевые практики»)	148
<i>Горбунова М. В.</i> Особенности письменной речи студентов в цифровой среде	153
<i>Грызина О. В.</i> Особенности обучения студентов-дизайнеров нормам научной устной речи (на материале создания реферативных сообщений)	157
<i>Дутко Н. П.</i> Формирование понятийно-терминологической культуры студентов- нефилологов	161
<i>Ерохина Е. Л.</i> Новые подходы к формированию коммуникативной компетенции первокурсников	168
<i>Кашкарева Е. А.</i> Интерпретация профессионально ориентированных текстов как метод обучения русскому языку студентов-нефилологов в педагогическом ВУЗе	172
<i>Кривошапова Н. В.</i> Роль чтения в обучении русскому языку студентов-нефилологов	178

<i>Липатова В. Ю.</i> Аксиологический и методический аспекты рассмотрения триады понятий «сферы — стили — регистры общения»	184
<i>Новикова Л. И.</i> Реализация метапредметного и культуроведческого подходов в процессе обучения русскому языку будущих юристов	191
<i>Преснухина Н. Б.</i> Текст на занятиях по русскому языку и культуре речи как средство формирования коммуникативной компетенции студентов-нефилологов	198
<i>Редько Н. А.</i> Метапредметный подход в преподавании курса «Русский язык и культура речи» студентам-нефилологам	204
<i>Селиванов М. П.</i> Лингвистический взгляд на проблему использования аналогий бытового характера в методике преподавания генетики	212
<i>Соловьева Н. Ю.</i> Русский язык как метапредметная составляющая при изучении дисциплины «Режиссура в педагогическом процессе» для преподавателей высшей школы	218
<i>Юсупова З. Ф.</i> Изучение профессиональной лексики на занятиях русскому языку как иностранному (нефтяной профиль)	225

Секция 3. Русский язык в предметном обучении иностранцев и в обучении иностранным языкам

<i>Баско Н. В.</i> Русский язык в обучении иностранцев экономическим специальностям	231
<i>Бобкова О. В.</i> Использование языка произведений русской литературы на этапе начального обучения латыни в медицинском классе	237
<i>Климинская С. Л.</i> Место и роль родного языка при обучении иностранному языку студентов нелингвистических специальностей	244
<i>Красовская Н. А.</i> Лингворегионоведение для иностранных студентов-филологов	252
<i>Шерварлы М. Г., Ямилова Д. А., Варивода Н. С., Леоненко А. Д.</i> Проблема отбора общепрофессиональной лексики для обучения иноязычных студентов	259
<i>Мамаева Т. В.</i> Русский фольклор в предметном обучении иностранцев	267

<i>Садыкова Р. Х.</i> Развитие познавательной деятельности студентов на основе аутентичного киноматериала	271
<i>Унарова В. Я.</i> Метаязыковая деятельность учащихся-билингвов (начальная школа)	278

Секция 4. Чтение и текстовая деятельность в разных предметных областях

<i>Глинкина Г. В.</i> Формирование у обучаемых логических умений на уроках русского языка как основа развития познавательных УУД при изучении других дисциплин	286
<i>Десяева Н. Д.</i> Аксиологический аспект профессиональной речи: проблемы отбора содержания обучения	294
<i>Косолапова Т. К.</i> Метапредметная роль текстовой деятельности (на примере практики «Ситуационная задача»)	301
<i>Макарова В. Ю.</i> Достижение метапредметных результатов обучения с помощью проблемных заданий к художественному тексту (на уроках русского языка)	307
<i>Мышкина С. А.</i> Текст как знаковая система	312
<i>Обласова Т. В.</i> Особенности организации текстовой деятельности старшеклассников на уроках гуманитарного цикла	319
<i>Пентин А. Ю.</i> Особенности работы с текстом при изучении естественно-научных предметов	327
<i>Романичева Е. С.</i> «Необходимо бежать со всех ног, чтобы оставаться на одном и том же месте» (Л. Кэрролл): анализируем и прогнозируем результаты PIRLS и PISA	335
<i>Романов Д. А.</i> Языковые особенности текстов естественно-научного содержания в «Русских книгах для чтения» Л. Н. Толстого	344
<i>Синельников И. Ю.</i> Текст как средство формирования у школьников умения интегрировать знания из различных предметных областей	353
<i>Чудинова А. Р.</i> Метапредметный характер проекта «Жанр учебного сообщения»	360