

**МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД
В ОБРАЗОВАНИИ:
РУССКИЙ ЯЗЫК
В ШКОЛЬНОМ И ВУЗОВСКОМ
ОБУЧЕНИИ РАЗНЫМ ПРЕДМЕТАМ**

Материалы

**III Всероссийской научно-практической
конференции с международным участием**

г. Москва, 2020 г.

**Московский педагогический
государственный университет**

**Москва
2020**

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

Материалы III Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием

Москва, 2020 г.

Московский педагогический государственный университет

Редактор-составитель — О.Е. Дроздова

УДК 37.016:811.161.1

ББК 81.411.2р

М54

Рецензенты:

Криворотова Э.В., доктор педагогических наук, профессор
Московского городского педагогического университета,

Шмелева Е.Я., кандидат филологических наук, заместитель директора
Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН

М54 Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, г. Москва, 2020 г., Московский педагогический государственный университет /ред.-сост. О.Е. Дроздова. — Москва: Издательство ООО «Сам Полиграфист», 2020. — 236 с.
ISBN 978-5-00166-140-5

Аннотация. Представленные в сборнике статьи посвящены проблемам, связанным с реализацией метапредметных функций русского языка (родного, неродного, иностранного) в образовательном пространстве школы и вуза, в том числе роли русского языка в преподавании различных дисциплин студентам-иностранцам и студентам нефилологических специальностей, в ряде статей затронуты проблемы чтения и текстовой деятельности в разных предметных областях, освоения языка науки, дефектологические аспекты работы с русским языком в школе и др.

УДК 37.016:811.161.1

ББК 81.411.2р

ISBN 978-5-00166-140-5

ОГЛАВЛЕНИЕ	3
ВВЕДЕНИЕ	7
ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ	9
Дроздова О.Е. , д.пед.н., доц., зав. лаб. междисциплинарных филол. проектов в образовании, МПГУ, Москва.	9
<i>Язык школьного предмета и познавательная компетентность обучающихся</i>	
Короткина И.Б. , д.пед.н, зав. каф., Московская высшая школа социальных и экономических наук, директор Центра академического письма и коммуникации РАНХиГС при Президенте РФ, Москва.	18
<i>Академическое письмо и академическая грамотность как основа образования в век информации</i>	
Кузнецов С.А. , д.филол.н., проф., директор Центра коммуникативных компетенций СПбГУ, С.-Петербург.	26
<i>Метапредметный толковый словарь для школьников</i>	
Ризниченко Г.Ю. , д.физ-мат.н., проф., МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва.	33
<i>Роль русского научного языка в инновационном развитии России</i>	
Раздел 1. МЕТАПРЕДМЕТНАЯ РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ	
1.1. Метапредметная роль русского языка (родного) в школе	
Аристова М.А. , к.пед.н., ст.н.с., ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», Москва.	40
<i>Работа с терминами на уроках литературы в 5 классе как способ диагностики сформированности метапредметных умений выпускников начальной школы</i>	
Билль И.А. , зам. директора, учитель истории и обществознания, МБОУ гимназия №2, Сургут.	46
<i>Межпредметные связи с русским языком и литературой на уроках обществоведческого цикла</i>	
Володина Е.Н. , к.филол.н., доц., Тюменский областной государственный институт развития регионального образования, Тюмень.	52
<i>«Работа понимания» как основа смыслообразования в текстовой деятельности школьников</i>	

- Костик Н.Ю.**, магистрант, МПГУ, Москва. 59
Принципы составления и применения метапредметных заданий по русскому языку
- Пономарёва Н.В.**, к.пед.н., зам. директора ГАУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области», Иркутск. 63
Формирование развивающей речевой среды: опыт образовательных организаций Иркутской области
- Романов Д.А.**, д.филол.н., проф., руководитель Центра русского языка и региональных лингвистических исследований Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, Тула. 70
Язык художественного текста и истории на уроках литературы (по материалам 4 тома романа «Война и мир» Л.Н. Толстого)
- Сальникова О.А.**, к.пед.н., доц., МПГУ, Москва. 77
Готовность школьников к обучению в вузе: формирование метапредметных умений (коммуникативный аспект)
- Староселец О.А.**, к.филол.н., доц., зав.каф., Алтайский институт развития образования имени Адриана Митрофановича Топорова, Барнаул. 82
Реализация метапредметного обучения русскому языку в школах Алтайского края
- Теремов А. В.**, д.пед.н., проф., МПГУ, Москва, **Хачатурьянц В. Е.**, аспирант, МПГУ, учитель биологии, ГБОУ Школа №1998 «Лукоморье», Москва. 90
Смысловое чтение как способ понимания обучающимися учебного материала биологического содержания

1.2. Метапредметная роль русского языка (как иностранного или неродного) в школе

- Горюнова М.Е.**, магистрант, МПГУ, Москва. 97
Неродной русский: метапредметные языковые навыки как основа успешного обучения инофонов
- Гусева Е.Ю.**, к.пед.н, доц., Российский государственный университет нефти и газа имени И.М. Губкина, **Дворкина Е. А.**, ст.преп., Российский государственный университет нефти и газа имени И.М. Губкина, **Полякова Ю. Д.**, к. пед. н., доц., Российский государственный университет нефти и газа имени И.М. Губкина, Москва. 103
Пропедевтический языковой модуль по научному стилю речи для учащихся-инофонов

Переславцева Н.Г., президент Учебно-методического центра «Николай Гоголь», Рим, Италия, 114

Роль метапредмета в изучении русского языка как иностранного

Хамраева Е.А., д.пед.н., проф., зав.каф., МПГУ, Москва, директор Центра билингвального и поликультурного образования РГПУ им. А.И. Герцена, С.-Петербург, 119
Мета-навыки в обучении детей-билингвов: техника чтения на русском языке

1.3. Дефектологические аспекты работы с русским языком в школе

Бабина Г.В., к.пед.н., проф., МПГУ, Москва, 128
Семантические выводы в текстовой деятельности обучающихся с нарушением чтения

Бабина Е.Д., ст.преп., МПГУ, Москва, 133
Усвоение учебной терминологии учащимися с дислексией

Раздел 2. МЕТАПРЕДМЕТНАЯ РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

2.1. Метапредметная роль русского языка (родного) в вузе

Бренчугина-Романова А.Н., к.пед.н., доц., МПГУ, **Денисова Л.О.**, доц., МПГУ, 140
Павлюченко С.С., ассист., МПГУ, Москва.
Роль чтения в достижении метапредметных результатов в обучении студентов педагогического вуза (дисциплина «Речевые практики»)

Макарова В.Ю., к.пед.н., доц., МПГУ, Москва, 148
Роль терминов в понимании учебного текста (как основа метапредметного подхода в обучении студентов-филологов)

Феденева Ю.Б., к.филол.н., доц., Уральский государственный юридический университет, Екатеринбург, 153
Развитие универсальных компетенций студентов-юристов в процессе дискуссии

Юдушкина О.В., к.филол.н., ст.н.с., ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», Москва, **Фенькина А.А.**, студентка факультета журналистики, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, 159
Изучение специфики интерпретации невербального кодирования при подготовке к Интернет-интервью в обучении студентов-журналистов

Юшкова Н.А., к.филол.н., доц., Уральский государственный юридический университет, Институт развития образования Свердловской области, Екатеринбург, 166
Потенциал учебных дебатов в становлении аксиологических установок личности

2.2. Метапредметная роль русского языка (иностранного) в вузе

Авдеева О.И., к.филол.н., доц., МПГУ, Москва, **Лозовская Е.И.**, ст.преп., МПГУ, 173 Москва.

Работа над усвоением русского научного языка китайскими студентами-бакалаврами при изучении дисциплины «Историческая грамматика русского языка»

Гетьманенко Н.И. к.пед.н., проф., Карлов университет, Прага (Чехия), **Мразкова А.**, 180 магистрант, Карлов университет, Прага (Чехия).

Применение метапредметного подхода с целью повышения интереса к русскому языку (из опыта работы)

Райдер Е.Г., преп. химии, Институт русского языка и культуры МГУ имени 186 М.В. Ломоносова.

Предметно обусловленная систематизация лингвистического материала при обучении русскому языку иностранных студентов-химиков

Семина А.И., ст.преп., МПГУ, Москва. 191

Межпредметность в обучении русскому языку как иностранному учащихся физико-математического модуля

Сидорова М.Ю., д.филол.н., доц., МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва. 196

Подходы к минимизации лексики для преподавания языка специальности иностранцам: «вакуумный» или интегральный?

Хлопьянов А.В. к.филол.н., доц., МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва. 204

Стилистическое своеобразие разговорной речи при обучении русскому языку иностранных студентов (на примере рассказов А.П. Чехова)

2.3. Проблемы освоения языка науки

Селиванов М.П., преп., МГУ имени М. В Ломоносова, Москва. 211

Концептуальная метафора как иллюкутивный акт (на материале языка генетики)

Степанова М.А., к.психол.н., доц., МГУ имени М.В. Ломоносова 216

Метафорический язык психологии

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Синичкина Н.Е., д.пед.н., к.филол.н., проф., Русская христианская гуманитарная 224 академия, С.-Петербург.

«Мне хочется, чтобы призванию не изменял никто» (интервью с основоположником научной школы аксиологической лингвометодики, доктором педагогических наук, почётным профессором МПГУ А.Д. Дейкиной).

ВВЕДЕНИЕ

В апреле 2020 г. должна была состояться III Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам. Из-за пандемии коронавируса она была перенесена на ноябрь 2020 г. Однако мы решили, что сборник материалов конференции должен быть издан до конца 2019-2020 учебного года.

Тематика статей, опубликованных в сборнике, весьма широка. Традиционно уделяется внимание работе с языком разных предметов (в том числе с терминологией) в школе и вузе, роли русского языка в обучении инофонов и билингвов. Среди проблем, которые не затрагивались на предыдущих двух конференциях, назовем такие, как: обучение академическому письму и академической грамотности, составление толкового словаря для школьников на основе метапредметного подхода, дефектологические проблемы работы с русским языком в школе. В сборнике 2020 г. представлены также материалы, которые знакомят с опытом системного внедрения метапредметной работы с русским языком в школах таких субъектов Российской Федерации, как Алтайский край и Иркутская область. Об опыте работы с русским языком как метапредметом образовательного процесса в дальнем зарубежье можно узнать в публикациях коллег из Италии и Чехии.

В качестве заключения к сборнику дано интервью с основателем научной школы аксиологической лингвометодики А.Д. Дейкиной, что представляется нам логичным, так как главным основанием для выделения работы с русским языком в рамках всех предметов в школе и вузе является осознание и обучающимися, и преподавателями ценностного значения языка, на котором осуществляется образовательный процесс.

Перечислим образовательные организации, которые представлены авторами статей:

Москва: МПГУ (Институт филологии, Институт детства, Институт биологии и химии), МГУ имени М.В. Ломоносова (филологический

факультет, психологический факультет, биологический факультет, Институт русского языка и культуры, факультет журналистики), Московская высшая школа социальных и экономических наук, РАНХиГС при Президенте РФ (Центр академического письма и коммуникации), Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования, Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Российский государственный университет нефти и газа имени И.М. Губкина, школа №1998 «Лукоморье»

С.-Петербург: СПбГУ (Центр коммуникативных компетенций), РГПУ им. А.И. Герцена (Центр билингвального и поликультурного образования), Русская христианская гуманитарная академия

Сургут: гимназия №2

Тюмень: Тюменский областной государственный институт развития регионального образования

Иркутск: Институт развития образования Иркутской области

Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (Центр русского языка и региональных лингвистических исследований)

Барнаул: Алтайский институт развития образования имени Адриана Митрофановича Топорова

Екатеринбург: Уральский государственный юридический университет, Институт развития образования Свердловской области

Рим (Италия): Учебно-методический центр «Николай Гоголь»

Прага (Чехия): Карлов университет

Надеемся, что содержательное междисциплинарное взаимодействие филологов, историков, физиков, биологов, химиков и представителей других предметов будет продолжаться!

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

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Дроздова Ольга Евгеньевна,
доктор педагогических наук,
заведующая лабораторией междисциплинарных
филологических проектов в образовании,
доцент кафедры методики преподавания русского языка,
Московский педагогический государственный университет,
Москва
o.e.drozdova@mail.ru

Язык школьного предмета и познавательная компетентность обучающихся

Аннотация. В статье показано, как работа с языком разных школьных предметов связана с формированием познавательной компетентности школьников, а также студентов педагогических вузов. На примерах из языка разных предметов представлены возможности развития таких умений, как опознавание, анализ, сопоставление, классификация языкового материала, способствующих лучшему усвоению предметного содержания.

Ключевые слова: язык школьного предмета, познавательная компетентность, метапредметное обучение русскому языку, лингводидактическое сопровождение предмета, универсальные учебные действия.

Olga E. Drozdova,
PhD (Doctor of Education),
Chair of Laboratory of Interdisciplinary Philologic Projects
in Education
Assistant Professor
Department of the Methods of Teaching Russian,
Moscow Pedagogical State University
Moscow
o.e.drozdova@mail.ru

**The language of the school subject
and the cognitive competence of students**

Abstract. The article shows how working with the language of different school subjects is associated with the formation of cognitive competence of schoolchildren, as well as students of pedagogical universities. Using examples from the language of various subjects, the possibilities of developing such skills as recognition, analysis, comparison, classification of linguistic material that contribute to a better assimilation of subject content are presented.

Keywords: language of the school subject, cognitive competence, meta-subject teaching of the Russian language, linguodidactic accompaniment of the subject, universal learning actions.

Актуальность исследования когнитивных процессов в образовательной деятельности ни у кого не вызывает сомнений. Ученые используют различные понятия, вводят все новые и новые термины для обозначения различных аспектов познания обучающихся. В научно-педагогической литературе довольно широко используется термин «когнитивное обучение», основная цель всех методов которого, по мнению психологов, «заключается в развитии интеллекта, а точнее всей совокупности умственных способностей и стратегий, делающих возможным процесс обучения и адаптации к новым ситуациям» [7]. В последние годы используется и такой гораздо менее известный термин, как «когнитивная педагогика». Специалисты указывают, что когнитивная педагогика «ассимилирует мультidisциплинарные знания из эпистемологии, когнитивной и нейропсихологии, лингвистики, нейробиологии и компьютерной науки, что позволяет решить ряд проблем классической педагогики» [4, с.5]. При этом особое внимание уделяется формированию обучающей среды и инструментам достижения целей образовательного процесса.

В связи с поиском (выбором) различных методов и приемов реализации когнитивного обучения особую значимость имеет понятие «познавательная компетентность» обучающихся. Считая, что уровень сформированности этой компетентности может служить критерием результативности обучения [11], ученые по-разному определяют составляющие этой компетентности. Нам представляется целесообразным включение в его состав таких компонентов, которые, обобщая результаты исследований

многих педагогов и психологов, указывает Ю.Г. Кублицкая: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный [6]. Отметим, что собственно когнитивный компонент, по мнению ученого, включает в себя инструментарий процесса познания, например, владение анализом, синтезом, сравнением и обобщением информации, получаемой в результате познания, а операционно-деятельностный компонент выражается «в готовности личности к применению алгоритмов познавательной деятельности, оперировании инструментами познания в деятельности» [там же].

Мы рассматриваем язык, на котором осуществляется образовательный процесс, как инструмент освоения большей части знаний, умений и навыков в разных предметных областях. От уровня владения им в значительной степени зависит успешность обучения. В данном случае имеется в виду обучение носителей языка (в обучении на иностранном или неродном языке эта зависимость еще более очевидна, но наша статья посвящена другим проблемам).

Покажем, как разработанная нами методическая система, названная метапредметным обучением русскому языку [2], при реализации в процессе обучения разным школьным предметам влияет на формирование познавательной компетентности обучающихся. Такую систему, имеющую по отношению к обучению неязыковому предмету (математике, истории, географии и т.д.) дополнительный характер, целесообразно также называть лингводидактическим сопровождением предмета, и это наименование уже стало достаточно популярным в научно-педагогическом сообществе.

Начнем с компонентов, которые психологи называют когнитивным и операционно-деятельностным. Тут необходимо вспомнить, что в примерной программе по русскому языку, соответствующей ФГОС основного общего образования (5-9 классы) и вышедшей в свет в 2010 г., т.е. почти сразу после публикации стандарта, формирование таких умений, как *опознавание, анализ, сопоставление, классификация* языкового материала,

указывалось в качестве одной из главных целей изучения русского языка в основной школе [9, с. 5]. Лингводидактическое сопровождение разных школьных предметов предусматривает развитие названных умений на языковом материале этих предметов. Так, *сопоставление* на уроках истории вариантов использования греч. корня «-арх-» от ἀρχαῖος древний, первоначальный; старший (изначально по возрасту, а затем также по общественному положению) [1] помогает школьникам объединить в словообразовательное гнездо и лучше понять значения слов: археология (наука о древностях), монархия (единовластие), анархия (безвластие), архиепископ (старший епископ), олигархия (власть немногих), архаичный (устаревший), архив (хранилище старых документов, а также сами эти документы).

Особую роль при изучении разных предметов играет такое умение, как *опознавание* известных учащимся лингвистических явлений. Учащиеся начинают понимать, что в основе таких наименований физических явлений, как волна (электромагнитная) и поле (силовое) лежит метафора, то есть скрытое сравнение: в первом случае — с волной на реке или на море, во втором — с полем как ровным и обширным участком земли.

Проведение лингвистического *анализа*, скажем, нового термина, который вводится в материале урока, может стимулировать языковую догадку, таким образом школьники смогут догадаться о значении неизвестного ранее слова. Так, вводя на уроке химии новый термин «гидрофобный», учитель может попросить обучающихся подобрать к нему родственные слова. Одни учащиеся подберут слова «гидрокостюм, гидроэлектростанция», другие могут вспомнить слово «фобия», совместные размышления приведут школьников к пониманию того, что «гидрофобный» обозначает «боящийся воды» [5, с. 94].

Умение *классифицировать* слова может развиваться как на уроках русского языка при изучении тематических групп и обобщающих слов, так и на уроках биологии, где на аналогичных родо-видовых отношениях строится классификация растений или животных.

Сформированная в школе привычка, а затем и потребность осуществлять названные виды деятельности на уроках как русского языка, так и других предметов, приводит к тому, что школьники начинают более осознанно относиться к языковым фактам, явлениям, действиям с языковым материалом, таким образом, развивается *рефлексия* по отношению к языку. Учащиеся начинают более внимательно относиться к чужой и своей собственной речи, что, безусловно, способствует не только развитию познавательной компетентности, но и грамотности в самом широком смысле.

Кроме языковой рефлексии лингводидактическое сопровождение предметов ведет и к развитию *ассоциативного мышления*, что также стимулирует когнитивное развитие. Примером практического применения ассоциаций для лучшего усвоения содержания разных школьных предметов может быть традиционное использование приемов мнемотехники — языковых формул, направленных на облегчение запоминания того или иного термина, его определения, формулировки правила и т.д. На уроках биологии это может быть образное разделение на использование разных фоторецепторов глаза на свету и в темноте: «Днем работают с колбочками, ночью ходят с палочками». На уроках химии — рифмованное предостережение, что при проведении опытов надо добавлять кислоту в воду, а не наоборот: «Лей кислоту поверх воды, а то недолго до беды!»

Освоение названных выше умений, формирование языковой рефлексии и ассоциативного мышления на уроках разных предметов постепенно формирует у школьников важнейшую ценностную установку — о необходимости внимания к языковым аспектам в любой области жизни, в том числе при изучении любой науки. В понятийном аппарате метапредметного обучения русскому языку нами было дополнено такое важнейшее понятие, как лингвистическое мировоззрение. К традиционному содержанию этого понятия, а это, если говорить кратко, общий взгляд на язык, его системный характер, его значение для общества, мы добавили вторую часть — «взгляд на мир через язык».

А ценностная установка на внимание к языку любого предмета и умение с ним работать, сформированная в школьные годы, становится тем самым метапредметным результатом, который впоследствии будет помогать человеку в течение всей жизни.

Отметим, что в Примерной основной образовательной программе основного общего образования в редакции 2015 г. среди метапредметных результатов ее освоения указаны умения «систематизировать, сопоставлять, анализировать, обобщать и интерпретировать информацию, содержащуюся в готовых информационных объектах» [8, с. 18]. Таким образом, еще раз подтверждается необходимость формирования на уроках всех предметов умений, о которых мы писали выше. А среди познавательных универсальных учебных действий, которыми должны овладеть школьники, выделено «развитие мотивации к овладению культурой активного использования словарей и других поисковых систем» [8, с. 25]. Важность работы со словарями и другими поисковыми системами четко обозначена, при этом речь идет не о языковых предметах, а об образовательном процессе в целом. В контексте метапредметного обучения русскому языку из этого следует необходимость создания лингвистических словарей, нормализующих использование терминов разных предметных областей и общенаучной лексики. Такие словари уже разрабатываются. Примером может быть «Толковый словарь русского языка: школьное издание» [10]. В предисловии к словарю его автор-составитель С.А. Кузнецов так описывает критерии отбора слов: «Основным критерием включения слова в Словарь является его многократное использование (более 25 раз) в школьных учебниках с 5 по 11 класс и в литературных произведениях, предлагаемых учащимся для внеклассного чтения. ... Кроме общеупотребительных слов, в Словаре истолкованы основные научные понятия, а также термины и реалии производственной, культурной и общественной жизни России и мира, изучаемые в школе» [10, с. 3]. Внедрение в активную школьную практику словаря, составленного на основе метапредметного подхода к обучению русскому языку, — дело ближайшего будущего.

Описание когнитивного потенциала работы с языком любого школьного предмета будет неполным, если не сказать о том, как изучение соответствующей учебной дисциплины в педагогическом вузе развивает познавательную компетентность будущих учителей разных предметов. В Московском педагогическом государственном университете были апробированы разные варианты курсов, нацеливающих на освоение основ метапредметного обучения русскому языку, если речь идет о будущих учителях-словесниках, и на лингводидактическое сопровождение предмета, если речь идет о преподавании химии, истории и т.д. В структуру курса, который со временем получил название «Язык школьного предмета», входят универсальные для всех предметов составные части: 1) «Работа с языком предмета в контексте основных положений ФГОС общего образования»; 2) «Языковые проблемы, возникающие у обучающихся в процессе изучения школьных предметов»; 3) «Освоение системы работы с языком предмета»; 4) «Развитие речи на уроках и во внеклассной работе по предмету»; 5) «Языковые аспекты повышения мотивации предметного обучения. Место лингвистической работы в структуре урочной и внеклассной деятельности».

При этом содержательное наполнение перечисленных видов работы варьируется в зависимости от предмета. Так, студенты-историки осваивают языковой анализ и сопоставление, скажем, выполняя такие задания: 1) Как вы думаете, являются ли родственными слова «оброк» и «зарок»? Объясните значение каждого слова и предположите, от какого слова они оба происходят. 2) В чем разница между значениями слов «бунт», «мятеж», «восстание», «путч»? Дайте толкование каждого из этих слов и поясните, какое из слов имеет наиболее обобщенное значение.

Кроме лингвистического анализа и сопоставления отдельно взятых терминов предусмотрен анализ текстов школьных учебников предмета, который соответствует специализации будущих учителей. Студенты проводят, если можно так выразиться, «лингводидактическую экспертизу» учебно-научных текстов. Продолжением такой работы является составление студентами

заданий, направленных на активизацию работы с языком предмета. А после того, как обучающиеся осваивают составление заданий разных типов (например: «Найти в тексте слова, которые используются в бытовой речи, но в данном тексте имеют специализированное значение» или «Фрагменты текста, где используются символы, сокращения, принятые в данной предметной области, записать полностью словами»), они получают комплексное задание на моделирование урока своего предмета с помощью специальной технологической карты. Эта карта содержит три раздела: 1) подготовка к уроку (подготовка справок о значении и происхождении новых терминов, заданий на активизацию работы с языком данного параграфа и т.д.); 2) работа на уроке (фиксация ошибок школьников при формулировании терминов, их определений, условий заданий; использование приемов мнемотехники и т.д.); 3) рефлексия языковой работы на уроке.

В настоящее время создан учебник и практикум для вузов «Методика преподавания русского языка. Метапредметное обучение» [3], где не только изложены теоретические основы новой учебной дисциплины, но и разработано большое количество практических заданий, основанных на обширном опыте обучения студентов.

Для практикующих учителей возможно освоение названных выше установок и видов деятельности на курсах повышения квалификации «Метапредметный подход в школьном обучении: система работы с русским языком в разных предметных областях», которые успешно реализуются в МПГУ.

Итак, в завершение статьи еще раз отметим, что метапредметное обучение русскому языку (в разных предметных областях реализуемое как лингводидактическое сопровождение школьных предметов) развивает познавательную компетентность как обучающихся, так и учителей (будущих и практикующих), а, следовательно, в таком новом методическом направлении соединяются возможности решения задач по более эффективному обучению школьников разным предметам, повышению уровня

их владения русским языком и развитию их познавательных способностей.

Список литературы

1. *Быков А.А.* Анатомия терминов : Словарь-справочник / А.А. Быков. — М. : ЭНАС, 2008. — 192 с. [Электронный ресурс] / — Режим доступа: <http://docplayer.ru/26680917-Aleksey-bykov-anatomiya-terminov-400-slovoobrazovatelnyh-elementov-iz-latyni-i-grecheskogo.html> (дата обращения: 11.05.2020).
2. *Дроздова О.Е.* Метапредметное обучение русскому языку в школе: теория и пути практического воплощения: монография. М.: Издательский дом «Международные отношения». 2016. 316 с.
3. *Дроздова О. Е.* Методика преподавания русского языка. Метапредметное обучение: учебник и практикум для вузов / О. Е. Дроздова. — Москва: Издательство Юрайт, 2020. 194 с.
4. Когнитивная педагогика: технологии электронного обучения в профессиональном развитии педагога: монография / [С.Ф. Сергеев, М.Е. Бершадский, О.М. Чоросова и др.]; СВФУ им. М.К. Аммосова, Ин-т непрерывного проф. образования. — Якутск: Изд-во ИГиИПМНС СО РАН, 2016. — 337 с.
5. *Котляр М.М.* Формирование элементов языковой культуры учащихся в процессе обучения химии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. — СПб., 2000. — 176 с.
6. *Кублицкая Ю.Г.* Познавательная компетентность как предмет педагогического анализа // Современные проблемы науки и образования. — 2017. — № 1. [Электронный ресурс] / — Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26107> (дата обращения: 11.05.2020).
7. *Лоарер Э., Юто М.* Когнитивное обучение: история и методы // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / под ред. Т. Галкиной, Э.Лоарера. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. С.17—33. [Электронный ресурс] / — Режим доступа: http://evgenysavin.ru/load/juto_m_loarer_m_kognitivnoe_obuchenie_istorija_i_metody/6-1-0-51(дата обращения: 11.05.2020).
8. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15 федерального учебно-методического объединения по общему образованию) [Электронный ресурс] / — Режим доступа: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/primernaya-osnovnaya-obraz-programa-osnovnogo-obshego-obrazov.html> (дата обращения: 11.05.2020).

9. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5–9 классы: проект. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 2010. — 112 с.
10. Толковый словарь русского языка: школьное издание: в 2 т. Т. 1. А—О / авт.-сост. С.А. Кузнецов; отв. ред. С.И. Богданов. — М.: ООО «Русское слово — учебник», 2020. — 1504 с.
11. *Шмигирилова И.Б.* Познавательная компетентность как система требований к личности выпускника средней школы // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2012, №5, с. 209-221.

Короткина Ирина Борисовна,

доктор педагогических наук, доцент, заведующая межфакультетской кафедрой английского языка Московской высшей школы социальных и экономических наук; директор Центра академического письма и коммуникации Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
irina.korotkina@gmail.com

Академическое письмо и академическая грамотность как основа образования в век информации

Аннотация. Академическое письмо в западных университетах признается центральным комплексом компетенций по отношению ко всему университетскому образованию. Это самостоятельная дисциплина и отрасль научно-методических исследований, которая опирается на хорошо разработанную учебную и научно-методическую литературу. Обучение самостоятельному письму ставится во главу угла всей парадигмы современного образования от школы до вуза, поскольку письменные компетенции составляют основу коммуникации в век информации и являются ключевой составляющей концепции новой грамотности, которая в России пока остается почти не известной.

Ключевые слова: академическое письмо, академическая грамотность, концепция новой грамотности, революция новых медиа.

Irina B. Korotkina,

PhD (Doctor of Education), Dean of Interdisciplinary Department

of English, Moscow School of Social and Economic Sciences;
Director of Academic Writing and Communication Center,
Russian Presidential Academy of National Economy and Public
Administration.
irina.korotkina@gmail.com

Academic writing and literacy: Framing education in the Information Age

Abstract. Academic writing is considered central in Western universities and is a well-developed discipline and field of research. Teaching writing at all levels of education has become crucial not only because written communication dominates in information society but also because New Literacy Studies, which emerged in the new media revolution, regard written competences as the core of the new concept of literacy. In Russia, however, these studies remain virtually unknown.

Key words: academic writing, academic literacy, reconceptualization of literacy, new media revolution.

Революция новых медиа, как ее называют в международных исследованиях, повлекла за собой не только смену эпох, но и глобальные изменения в методах коммуникации. Век информации привел к парадигматическому сдвигу в образовании и изменению самих целей образования. Письменные компетенции прочно заняли в нем центральное место и стали связующим, основополагающим комплексом компетенций по отношению ко всем дисциплинам. Произошла *реконцептуализация грамотности*.

Концептуальный сдвиг в понимании грамотности всегда приводил к кардинальным изменениям в образовании. Первая подобная революция пришла с изобретением письменности, когда стало возможным фиксировать знание текстом; вторая — с изобретением книгопечатания, когда тексты стали общедоступными, и наконец третью мы наблюдаем сейчас, когда цензурированный печатный текст вдруг уступил место свободным публикациям, доступным всему человечеству. Именно публикационная активность, но не в смысле печатных трудов, которые требует от нас руководство, а в смысле индивидуальной возможности каждого предавать

гласности любые свои мысли, и стала основой новой концепции грамотности и новой парадигмы образования.

Достаточно оглянуться на предыдущую революцию, чтобы понять масштаб происходящего: с изобретением книгопечатного станка книги перестали быть уникальными и бережно хранимыми источниками знания для избранных, а учитель перестал быть индивидуальным наставником для элиты. Образование стало массовым, все научились читать, писать и считать — стали грамотными (*gramma* — знак, буква), и наступила Эпоха Индустриализации, в которой каждый работник считал свою зарплату, подписывал документы и отчитывался текстом. Грамотность стала поголовной необходимостью, и образование тоже стало массовым.

Индустриальное общество — общество, в котором массовое сознание и общественный порядок регулируется документами и предписаниями, а каждый документ, будь то учебник, художественная книга или научная статья, проходит цензуру. Отсюда массовое доверие к печатному слову как проверенному источнику — хотя все мы понимаем, какой мощный инструмент манипулирования общественным сознанием был (и еще остается) в руках сильных мира сего. Образование индустриального общества подчинено этому принципу, отсюда потребность в стандартах. Как метко отмечает сэр Кен Робинсон, один из ведущих мировых экспертов новой парадигмы образования, школа этой эпохи подобна фабрике [Robinson, Aronica, 2015]: предметы подобны цехам, каждый из которых занят только своим внутренним делом, детей набирают по году рождения, независимо от развития, а на выходе измеряют одной «линейкой», как продукцию, подлежащую соответствию стандарту. Работодатель выбирает работников соответственно, как мы выбираем вино или, например, технику: кто производитель (какая школа или вуз выдали документ) и каким годом произведен выпуск. Так родилась концепция *функциональной грамотности*, которая позволила работнику выполнять свои функции по заданным стандартам.

Что произошло с наступлением Эпохи Информации? Революция новых медиа сначала предоставила всем доступ к любому

источнику, независимо от его благонадежности, авторства и места происхождения, а затем (именно здесь коренится сдвиг) предоставила возможность публиковаться каждому. Цензура рухнула. У каждого ребенка появился доступ непосредственно к любому источнику информации, и учитель потерял свой авторитет, равно как и учебник. Если Всемирная Паутина дает доступ к новейшим научным публикациям, то учебник уже устарел, пока печатался. Если существуют разные точки зрения, то мнение, скажем, школьного учителя физики легко опровергается мнением профессора Сорбонны или Гарварда.

Концепция функциональной грамотности — грамотности индустриальной эпохи рухнула. Ушла эпоха массового сознания и массового образования. Наиболее точно произошедший сдвиг охарактеризовала австралийский профессор Илана Снайдер: «мы находимся в процессе перехода от эры массовой коммуникации к эре индивидуализированной коммуникации, от однонаправленной коммуникации (от центра к массам) — к разнонаправленной, от пассивной аудитории — к интерактивной» [Snyder, с. 179].

К.Робинсон [Robinson, Aronica, 2015] прослеживает концептуальный сдвиг в образовании по трем направлениям: от образования (education) — к свободному познанию (learning); от потребления (consumption) — к участию (participation); от учреждений (institutions) — к сетям (networks).

Таким образом, новая концепция грамотности должна рассматриваться в рамках трех взаимосвязанных факторов: смена эпох (закат индустриализма), переход коммуникации в текстовый формат (доминирующая роль письма) и концептуальный сдвиг в образовании (смена парадигм).

Отсюда возникло целое направление исследований, посвященное реконцептуализации грамотности, известное как «Исследования новой грамотности» (New Literacy Studies) [Gee, 2015]. Они начались в 1980-е гг., объединив исследования в области лингвистики, академического письма, педагогики, социального конструктивизма и других дисциплин, и привели к рождению концепции *новой грамотности*, которая включает грамотность *цифровую*

и *академическую* [Buckingham, 2006; Warschauer, 2001]. Причем цифровую дети осваивают самостоятельно (сегодня выделяется уже целое поколение «цифровых аборигенов» — тех, кому цифровые технологии знакомы с рождения), а академической грамотности следует обучать. Вот почему академическая грамотность и ее ядро, академическое письмо, и составляет сегодня основу образования.

Поскольку переход в текстовый формат коммуникации сыграл ключевую роль, письмо заняло центральное место в исследованиях новой грамотности. Наиболее наглядно роль письма предстает в том, как общаются дети в условиях цифровой грамотности: буквы, символы, смайлики, сокращения и прочие знаки-значки составляют тексты мессенджеров, чатов и прочих сетевых коммуникаций. Если в индустриальную эпоху нужно было учиться печатать на машинке или передавать рукописный текст в машбюро, сегодня каждый ребенок бегает пальцами по клавиатуре без специального обучения. Они общаются не столько устно, сколько письменно. При этом особую важность имеет выражение собственных мыслей собственным языком.

Выработать умение выражать собственные мысли собственным языком, но письменно и так, чтобы донести мысль текстом до адресата без искажения, и составляет основу *академического письма* как дисциплины и особой отрасли научных исследований [Hyland, 2016]. Отсюда — требование к логике и последовательности текста независимо от его контекста и целей. На этой основе строится академическое письмо как дисциплина, имеющая трансдисциплинарную основу, т.е. единое для всех предметов и дисциплин. Без освоения базового, трансдисциплинарного письма невозможно погрузиться в специфику отдельной научной отрасли или жанровую специфику определенных научных публикаций. Все это — уже высший пилотаж после «школы».

В данной статье у нас нет возможности ознакомить читателя со всеми аспектами академического письма и академической грамотности. Отмечу только, что первым трансдисциплинарным учебником академического письма на русском языке стал вышедший в 2015 г. мой учебник «Академическое письмо: процесс, продукт

и практика» [Короткина, 2015], рассчитанный на уровень бакалавриата, но в силу отсутствия такой дисциплины в России адресованный и тем, кто сам хотел бы научиться писать так, как принято в мировой практике — кратко, ясно и информативно, и тем, кто хотел бы учить студентов письму: задача, непростая сама по себе.

Следует отметить еще один ключевой момент в понимании грамотности, напрямую связанный с пониманием новой парадигмы образования: различие между *знанием* и *информацией*. В наиболее общем смысле, информация — это чужое знание, выраженное в текстовой или иной языковой форме, а знание — это метод, посредством которого полученная информация интерпретируется. На основе одной и той же информации носители разного знания (убеждений, опыта, образования) делают разные выводы. Понимание знания как метода трансформации информации и является определяющим в обучении академическому письму. Если я лингвист, я интерпретирую полученную информацию через лингвистическое знание, в то время как социолог или врач могут интерпретировать ту же информацию в совершенно ином ключе и иных терминах. Знание аккумулируется и корректируется в процессе практики, поэтому совершенство оценки и точность интерпретации приходят с опытом. Этот опыт совершенствуется в процессе выражения новых идей новыми текстами, сначала в виде эссе, затем научных статей.

Знание как метод связано с риторикой и методом убеждения на основе аргументации, поэтому в США, где академическое письмо получило наибольшее развитие, письмо называют «риторика и композиция» [Lynn, 2010]. Это еще один аспект, который следует принять во внимание: письмо — не филология, не владение языком на уровне грамматики или витиеватых выражений, а структурирование мысли, четкое обоснование каждого аргумента и умение сфокусировать текст, не уклоняясь от темы (собственной, новой идеи, ради которой текст и пишется).

Одним из главных выводов для системы образования, который происходит из различия между знанием и информацией, является организация образовательного процесса. *Образование на*

основе информации, т.е. чтения цензурированных и рекомендованных списком литературы источников, происходит через запоминание, а проверка знаний — через экзамены. Это образование можно представить в виде пирамиды, «восхождение» к вершине которой идет по ступеням, каждая из которых сопровождается стандартизированными экзаменами и сертификатами. Центральной осью этой пирамиды является *культура*, т.е. накопленный человечеством в данной отрасли багаж информации.

Напротив, *образование на основе знания* имеет своей осью *грамотность*, вокруг которой развиваются мультиграмотности, т.е. конкретные знания, умения и навыки, которые расходятся от стартовой базовой точки все выше и шире, совершенствуя и расширяя на каждом витке эволюционного развития эти знания, умения и навыки. Конца у этой восходящей расширяющейся спирали нет, как нет и ступеней: измерять индивидуальные образовательные траектории можно только градуированными тестовыми шкалами, как температуру, поэтому только такая модель может служить основой «познания длиною в жизнь», если точно переводить термин «life-long learning».

В связи с этим следует иметь в виду еще одно различие — между грамотностью и культурой. Грамотность предполагает способность создавать новое знание, обсуждать и передавать его на основе знаковых систем, языков различных наук. Вектор грамотности направлен в будущее, на развитие знания. Культура имеет обратный вектор, обращенный в прошлое и направленный на сохранение накопленного знания. Грамотность подвергает сомнению старые представления и расширяет границы непознанного, культура сохраняет традицию. В силу этого культура стремится сохранить идентичность — национальную, религиозную, в то время как грамотность существует вне этих границ, как например, математическая, финансовая или правовая грамотность.

Таким образом, академическое письмо как ключевая составляющая академической грамотности, позволяющая студенту активно осмысливать и интерпретировать информацию на основе знания, выдвигать и обосновывать собственные идеи, является основой основ современного глобального образования, важнейшим условием

которого является развитие независимого, самостоятельного, критического мышления, способности к анализу и синтезу информации и ее оценке на основе собственного знания.

Было бы несправедливо утверждать, что российская педагогическая наука остается в стороне от обсуждения концептуального сдвига в образовании. Однако для того, чтобы эта большая работа была действительно эффективной, российскому педагогическому сообществу и специалистам управления образования необходима всесторонняя осведомленность в области исследований новой грамотности и академического письма.

Список литературы

1. *Короткина И.Б.* Академическое письмо: процесс, продукт и практика. Учеб. пособие для вузов. М.: Юрайт, 2015.
2. *Buckingham D.* Defining digital literacy. // *Digital Kompetanse*, 2006. No. 1 (4). Pp. 263-276.
3. *Gee J.P.* The New Literacy Studies // *Rosswell J., Pahl, K. (eds.) The Routledge Handbook of Literacy Studies*, London : Routledge, 2015. P. 35–48.
4. *Hyland K.* Teaching and Researching Writing. New York and London: Routledge, 2016. 314 p.
5. *Lynn S.* Rhetoric and Composition: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 330 p.
6. *Robinson K., Aronica L.* Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education. Viking, 2015. 320 p.
7. *Snyder I.* Communication, imagination, critique — literacy education for the electronic age. // *Silicon Literacies: Communication, Innovation and Education in the Electronic Age.* / I.Snyder (Ed.). London: Routledge, 2002. Pp. 173-183.
8. *Warschauer M.* Millennialism and media: Language, literacy, and technology in the 21st century. *AILA Review*. 2001. No. 14. P. 49-59.

Кузнецов Сергей Александрович,
доктор филологических наук, профессор,
директор Центра коммуникативных компетенций,
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург
s.kuznetsov@spbu.ru

Метапредметный толковый словарь для школьников

Аннотация. В докладе речь идет о толковом словаре русского языка, который бы соответствовал современным требованиям к уровню знаний русского языка, необходимом для успешного усвоения школьных предметов, и речевым навыкам, необходимым для обсуждения школьного учебного материала. Этот уровень языковых знаний и речевых навыков определяется во многом текстами современных школьных учебников.

Ключевые слова: толковый словарь для школьников, способы мотивации к учебе, анализ языка школьных учебников, метапредметное обучение русскому языку.

Sergey A. Kuznetsov,
PhD (Doctor of Philology), Professor,
Director of Communicative Competence Centre,
St Petersburg University,
Saint-Petersburg
s.kuznetsov@spbu.ru

Meta-subject explanatory dictionary for school children

Abstract. Russian Russian dictionary, which would meet modern requirements for the level of knowledge of the Russian language necessary for the successful acquisition of school subjects, and speech skills necessary for the discussion of school educational material, is discussed in the report. This level of language knowledge and speech skills is largely determined by the texts of modern school textbooks.

Keywords: explanatory dictionary for school children, ways to motivate students to study, analysis of the language of school textbooks, meta-subject teaching of the Russian language.

Современные требования к образованию предполагают, что изучение школьных предметов, относящихся к различным отраслям культуры и науки, должно осуществляться через призму правильно понимаемых слов, понятий и терминов. Именно в школе ребенок начинает постигать не только значение новых для себя слов и понятий, но также часто первое знакомство со многими функциями языка и речи происходит в школе. Эти функции — познания и обмена научной информацией, структурирования и формулирования мыслей, накопления знаний, обозначения и обобщения понятий — играют важную, если не определяющую, роль в освоении школьных предметов. Результаты школьного обучения во многом зависят от успешного овладения научным аппаратом (логико-понятийным, лексическим) и риторическими приемами, традиционными для научного и официально-делового стиля русского литературного языка.

Метапредметная роль русского языка отчетливо выявляется в требованиях ФГОС, согласно которым выпускник должен обладать сложным сочетанием разнообразных знаний и умений. Среди них: умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, логично выстраивать рассуждения, делать умозаключения и др.

Задачи обучения особенностям языка различных школьных дисциплин, специально сформулированные в одних методических указаниях и неявно в других, обязательно должны реализоваться в учебном процессе не только при чтении учебной литературы, но и при самостоятельной подготовке по всему спектру школьных предметов.

Для обеспечения условий, способствующих эффективному усвоению школьных предметов, необходим специальный языковой справочник, навыки пользования им не только учащихся, но и учителей. Однако неумение школьников пользоваться толковыми словарями и справочниками представляется серьезной возрастающей проблемой нашего образования. Она проявляется в неполном понимании, а иногда и в полном непонимании учебных текстов.

Конечная причина таких коммуникативных неудач — незнание значений слов и непонимание смысла сказанного. И как следствие этого — в неспособности понять, запомнить и пересказать прочитанное.

В учебниках встречаются термины, которые не объясняются в тексте самого учебника и отсутствуют в толковых словарях русского языка. Оцените степень понятности фразы: *«Наиболее древней формой жизни была, вероятно, примитивная прокариотическая клетка, возникшая более 3,5 млрд лет назад как результат биопоэза»* [1, с. 101].

В настоящее время существует значительное количество словарей русского языка различного назначения для школьников. Словарики, в которых указаны так называемые «словарные слова», насчитывают от 1,5 до 2,5 тыс. слов, самые полные школьные словари насчитывают порядка 6 — 8 тысяч слов. Такие словари для школьников не соответствуют реальному объёму лексики, который необходимо освоить для понимания школьных предметов.

Слова для таких справочников отбирались — предположительно — по частотному признаку, а правила описания фокусировались во многом на толковании основного значения. И хотя словари состоят из слов знакомых, интуитивно понятных, однако объяснение значений даже этих слов нередко вызывает у школьников серьёзные затруднения. Добавим также, что социально-бытовая, литературно-художественная и профессионально-ориентированная речевая деятельность значительно отличаются друг от друга, постольку словарь, используемый в функции справочника для школьников, должен в качестве объекта описания избирать те сферы речевой деятельности, в которых реализуется совокупность профессиональных знаний, умений и ценностей, изучаемых в школе.

Известно, что последовательное и полное прояснение непонятных мест в тексте значительно повышает мотивацию школьника к учебе, делает глубокими и прочными его знания [2, с. 241-242]. Между тем, школьная практика говорит нам, что методики развития навыков речевой деятельности с использованием словарей применяются недостаточно, нет последовательных методических

указаний использования языковых справочников при работе с новой информацией.

Это значит, что предстоит также разработать методики и методические пособия по работе со справочной литературой по каждой учебной дисциплине. Внедрение методик в учебную практику позволит приобщить школьников к работе с толковым словарем как к главному инструменту, проясняющему значения слов. Эти методические разработки позволят привлечь внимание учителей к важности разъяснения значений слов при обучении любым предметам школьной программы.

С учетом этих обстоятельств нами были проведены исследования состава лексических средств, используемых при обучении всем школьным предметам. Для этого некоторое время назад сотрудниками Центра коммуникативных компетенций СПбГУ были проанализированы тексты более чем 260 школьных учебников для 5 — 11 классов, рекомендованных Министерством образования и Российской академией образования, а также тексты, предлагаемые для внеклассного чтения.

Анализ лексики, использованной в учебной литературе, позволяет сделать следующие выводы. Количественные результаты:

— общее количество лексических единиц, с которыми за время учебы в школе должен познакомиться выпускник 11 класса, составляет порядка 110 тысяч слов (без учёта имён собственных). В этот список входят также слова и терминологические словосочетания, которые до сих пор не были объектом описания общей толковой лексикографии. Около половины из них встречается в текстах один-два раза, слов, которые использованы пять и более раз, насчитывается около 60 тысяч. Из них слов и словосочетаний, отсутствующих в словниках самых полных толковых словарей, но использующихся в текстах современных школьных учебников, оказалось около 2,5 тысяч;

— язык современных школьных учебников и литературы, рекомендуемой для внеклассного чтения, не отражается в имеющихся языковых справочниках, подготовленных к изданию задолго появления действующих ФГОС;

— существующие методики формирования и развития речи не в полной мере отвечают требованиям ФГОС ООО, ориентированным на совершенствование способности обучающегося применять полученные знания, умения и навыки в процессе речевого общения в учебной деятельности и повседневной жизни.

Качественные результаты анализа. Сопоставление лексики учебников со словарями современных толковых словарей позволяет выявить три типа случаев расхождений в словарном составе.

Во-первых, лексика, которая ни в одном из своих значений в школьных учебниках и учебных пособиях не используется, но используется в рекомендованной литературе для внеклассного чтения (таких слов оказалось более 20 тысяч).

Во-вторых, слова и словосочетания, которые используются в образовательной деятельности лишь в отдельных своих значениях (таких слов оказалось более 80 тысяч).

И наконец, третий случай представлен лексикой, выражающей специальные понятия и научные термины, которые отсутствуют в словарях больших толковых словарей, но используются в текстах современных школьных учебников (таких слов оказалось около 6 тысяч). Приведем примеры таких слов с частотной характеристикой встречаемости.

выделительный 211	морфемный 237	равноускоренный 211
галогены 204	неметалл 364	растровый 311
гидроксид 778	окислитель 264	резистор 261
гидросфера 256	оксид 2011	самопроверка 266
глобализация 214	органойды 175	сервер 282
дискриминант 183	подчинительный 247	скалярный 166
зигота 162	покрытосеменной 148	словообразовательный 240
интерфейс 205	полуплоскость 233	сочинительный 222
квадратичный 153	правоотношение 430	табличный 181
ковалентный 239	прокариот 158	файловый 179
кодирование 328	протон 274	форматирование 185
литосфера 277	мейоз 169	цитоплазма 381
медиана 793	митоз 133	экосистема 185
межличностный 162	молярный 189	эукариот 133

В 2020 году был издан словарь для школьников [3; 4], в котором истолкованы понятия, ранее не встречавшиеся в толковых словарях, но часто использующиеся в школьных учебниках. Таким понятиям, как впрочем и многим другим, были даны унифицированные, простые и доступные толкования в сочетании с энциклопедической информацией. Думается, что особенность метапредметного описания специальной лексики в толковом словаре общего типа состоит в том, чтобы стимулировать формирование научного и обыденного уровней языкового сознания школьника. Сохраняя вектор на переход от обыденного к научному, указать на близость и взаимосвязь обыденных представлений и научных понятий. [2, с. 127; 5, с. 339]. Например:

ПРОКАРИОТЫ, -ов; *мн.* (*ед.* **прокариот**, -а; *м.*) . [лат. pro — перед, вместо, кауон — ядро] . *Биол.* Организмы, лишённые оформленного ядра и не делящиеся по принципу деления ядра надвое (сравни: эукариоты, археи, бактерии). < **Прокариотический**, -ая, -ое. *П-ие клетки* (не обладающие оформленным клеточным ядром и другими внутренними мембранными органоидами). • В 1980 г. американский микробиолог Карл Вёзе на основании значительных различий в структуре генома предложил разделить прокариот на археи и истинные бактерии [4, с. 443-444].

ЭУКАРИОТЫ, -ов; *мн.* (*ед.* **эукариот**, -а; *м.*) . [греч. eu — хорошо, полностью и кауон — ядро] . *Биол.* Организмы, клетки которых имеют оформленное клеточное ядро, окружённое двухслойной мембраной (сравни: прокариоты). < **Эукариотический**, -ая, -ое. *Э-ая клетка* (элементарная единица строения и жизнедеятельности всех организмов, клетки которых содержат ядро) [4, с. 1428].

АКСИОМА, -ы; *ж.* [греч. axiōma — требование, утверждение] . **1. Матем.** Научное утверждение, принимаемое без доказательств в качестве исходного, отправного для данной теории и используемое при доказательстве других её положений, называемых теоремами (сравни: постулат; теорема). *А. параллельных прямых. Аксиомы Лобачевского.* **2. Книжн.** Неоспоримое суждение, очевидная мысль. *Одна из аксиом военной стратегии гласит:*

нельзя быть сильным везде. • Впервые встречается у Аристотеля, в русском языке известен с Петровских времён [3, с. 53].

ПОСТУЛА́Т, -а; м. [лат. *postulatum* — требование]. *Спец.* Исходное положение, принимаемое без доказательств (сравни: аксио́ма; теоре́ма). *Постулаты геометрии. Система физических постулатов. Исходить из постулата об относительности истины* [4, с. 299].

ТЕОРЕ́МА, -ы; ж. [греч. *theōrēma* — доказательство, положение]. *Спец.* Научное утверждение, истинность которого устанавливается путём доказательства на основании аксиом и других ранее доказанных положений (сравни: аксио́ма; постула́т). *Геометрическая т. Доказать теорему* [4, с.1033].

ДОМЕ́Н, -а; м. [франц. *domaine* — область, район, сфера]. **1.** В Западной Европе в средние века: личное земельное владение феодала. **2. Физ.** Область химически однородной среды, отличающаяся магнитными, электрическими, упругими свойствами или упорядоченностью в расположении или ориентации частиц. **3. Информ.** Определённая зона в структуре адресов Интернета, выделенная для обеспечения доступа к информации, размещённой её владельцем. *Регистрация домена. Кириллический д.* (использующий кириллические символы в названии) [3, с 528].

Надеюсь, что этот Словарь будет способствовать этическому и познавательному развитию учащихся, обогащению активного и пассивного словарного запаса для достижения более высоких результатов при изучении всех учебных предметов; осознанию учащимися взаимосвязи между речевыми умениями и своим интеллектуальным и социальным ростом.

Такой словарь будет полезен школьникам, желающим продолжить обучение самым разным профессиям и специальностям.

Список литературы

1. Биология: 11 класс: базовый уровень : учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / И.Н. Пономарёва, О.А. Корнилова, Т.Е. Лоцилина, П.В. Ижевский ; под ред. проф. И.Н. Пономарёвой. — 3-е изд., перераб. — М.: Вентана-Граф, 2013.

2. Дроздова О.Е. Метапредметное обучение русскому языку в школе: теория и пути практического воплощения: монография. М.: Издательский дом «Международные отношения», 2016. — 316 с.
3. Толковый словарь русского языка: школьное издание: в 2 томах. Т. 1. А—О / авт.-сост. С.А. Кузнецов; отв. ред. С.И. Богданов. — М.: ООО «Русское слово — учебник», 2020. — 1504 с.
4. Толковый словарь русского языка: школьное издание: в 2 томах. Т. 2. П—Я / авт.-сост. С.А. Кузнецов; отв. ред. С.И. Богданов. — М.: ООО «Русское слово — учебник», 2020. — 1448 с.
5. Голев Н. Д. Обыденное метаязыковое сознание носителей русского языка и содержание школьного курса // Культурно-речевая ситуация в современной России. Екатеринбург, 2000.

Ризниченко Галина Юрьевна,
доктор физико-математических наук, профессор
Московский государственный университет
имени М.В.Ломоносова
riznich@biophys.msu.ru

Роль русского научного языка в инновационном развитии России

Аннотация. Развитие любой области науки происходит в поле научного языка. Научное мышление ученого определяется теми понятиями и мыслительными конструкциями, которые закрепились в его мышлении с детства. Не только гуманитарные области науки, но естественные и технические науки несут отпечаток той национальной культуры, в которой выросли носители этой науки. Исследования показывают преимущества национального языка при усвоении ребенком основных научных понятий. Высокая миссия среднего и высшего образования заключается в сохранении и развитии русского научного языка, без которого невозможно инновационное развитие России.

Ключевые слова: русский научный язык, научное мышление.

Galina Yu. Riznichenko,
Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow
riznich@biophys.msu.ru

The role of the Russian scientific language in the innovative development of Russia

Annotation. The development of any field of science occurs in the field of scientific language. The scientific thinking of a scientist is determined by those concepts and mental constructions that have been entrenched in his thinking since childhood. Not only the humanities, but the natural and technical sciences bear the imprint of the national culture in which the carriers of this science grew up. Studies show the advantages of a national language when a child learns basic scientific concepts. The high mission of secondary and higher education is to preserve and develop the Russian scientific language, without which the innovative development of Russia is impossible.

Key words: Russian scientific language, scientific thinking.

Большая страна, которой является Россия, не может существовать без науки. Современное состояние мира, в котором свирепствует коронавирус, как нельзя более наглядно это подтверждает. Вирус вообще нас многому научил.

Стало очевидным, что все мы, человечество, составляем единую популяцию. Коронавирусом может заболеть любой человек, независимо от цвета кожи, разреза глаз и типа письменности, которым он пользуется, будь то латиница, кириллица, или иероглифы. Поэтому мы должны помогать друг другу и ценить и включать в свой культурный багаж, а не отвергать то, что предлагают другие цивилизации, непохожие на нас. Самые богатые и развитые страны, представители англосаксонской цивилизации, демонстрируют самый высокий процент смертности от коронавируса, почему? На этот вопрос еще предстоит ответить. Оказывается, не все так просто, и не только валовый продукт и доход на душу населения определяет то, что принято называть «качеством жизни».

Второй очень важный урок заключается в том, что каждая страна, тем более такая большая и разнообразная, как Россия, должна иметь все необходимое на случай вынужденной изоляции. К этому «необходимому» относятся не только медицинские маски, не только продукты питания, которых должно производиться достаточно, чтобы накормить свой народ. Но также лекарства,

аппараты искусственного дыхания, технологии, позволяющие в короткие сроки построить и оснастить госпитали для больных, строители и инженеры, которые могут воплощать эти технологии в жизнь, биомедицинские лаборатории, способные разработать вакцину от коронавируса, и ученые, квалифицированно работающие в этих лабораториях. Мы должны иметь свою авиацию, свое машиностроение, свою электронику, свои информационные системы. Короче, мы должны иметь свою науку.

Уровень развития науки каждой страны определяется отношением к науке государства и общества. Еще в начале 20 века великий французский математик Анри Пуанкаре писал, что есть два типа стран: одни заботятся о науке, развиваются и процветают, другие, которые не развивают свою науку, обречены на прозябание. (Конечно, он заботился о будущем Франции).

Прошло тридцать лет, с тех пор как развалился Советский Союз. В СССР ответ на вопрос о необходимости развития науки был очевидным. Великая страна не может существовать без науки. Наука финансировалась, средства массовой информации формировали образ ученого, который служил примером для молодого поколения. В девяностые годы XX века к власти пришли люди, которые оптимизировали экономику страны и считали расходы на науку неоправданными. Обусловленная отсутствием финансирования и низким статусом ученого, эмиграция научных работников высшей и средней квалификации из России за 20 лет составила, по разным оценкам, 80–150 тыс; из них 40 тыс. — в Германии, 20 тыс — в Великобритании. Научный корпус Советского Союза — вторая после США наука мира — съезжился, как шагреновая кожа, а точнее расплозся по всей Земле. Уехали самые талантливые и работоспособные, они же — самые востребованные. Некоторые уехали насовсем, другие сохранили российское гражданство. Наиболее предприимчивые ушли в бизнес. Среди богатейших людей России — высокий процент кандидатов и докторов наук.

В последние 10 лет ситуация кардинально изменилась. Государство провозгласило целью инновационную экономику, которая не может развиваться без науки. Финансирование науки по

сравнению с 90-ми годами 20 века повысилось в сотни раз. Однако наука в России медленно восстанавливается практически на пепелище. Закупки нового оборудования — это хорошо, но, как известно, «кадры решают все». Восстановить научные коллективы или создать новые оказывается не так просто. За двадцать лет сменилось поколение. Распались научные школы. Есть программы по привлечению в Россию крупных российских ученых, работающих за рубежом. Научная молодежь имеет множество привилегий в получении грантов. Все это хорошо, но, оказывается, не достаточно. И сейчас больше половины молодых ученых мечтают уехать работать за границу.

Потому что главное — это формирование в России научно-образовательного сообщества, не только высоко профессионального, но и несущего в общество через образование нравственные и ценностные установки, важные и для российского общества, и для всего человечества. Российская наука, как и русская литература, музыка, театр, — неотъемлемая часть общечеловеческой культуры, она должна существовать не только для России, но и для мира в целом. И носителем всех этих ценностей культуры является русский язык.

Если нам нужна российская наука, то с необходимостью нам нужен русский научный язык. Попытаемся обосновать это утверждение.

Сейчас практически вся мировая наука делается на английском языке. Так исторически сложилось. В древние времена языком науки был греческий, потом латынь. В начале 20 века языком математических статей был французский. Перед Второй мировой войной многие физические работы печатались на немецком. Сейчас все ученые мира публикуют свои работы на английском. Такова реальность. Может быть, в научном сообществе, в том числе российском, вообще не надо писать и говорить на русском языке?

Чтобы понять роль национального научного языка вспомним имена, составившие цвет и гордость российской науки.

Конечно, первое имя, которое приходит в голову, это М. В. Ломоносов. Среди его заслуг и достижений едва ли не

главные — введение в обиход русских научных терминов (опыт, движение, явление, температура и т. д.) и перевод на русский язык европейских учебников по физике и химии. Именно он понял сам и проводил в жизнь политику обучения наукам русских молодых людей на русском языке. Не отправлять отдельных талантливых людей учиться за границу, а наладить в России как можно более широкое обучение народа научным истинам. Среди получивших хорошее образование людей вырастут и поэты, и инженеры, и политики, и ученые. Русская земля богата талантами. Не может развиваться область культуры, в данном случае национальная наука, если у нее нет научной терминологии и форм научного мышления на национальном языке. Поэтому мы и говорим, что с Ломоносова началась русская наука.

Тот же Анри Пуанкаре писал: «Первое условие объективности: что объективно, то должно быть обще многим умам и, значит, должно иметь способность передаваться от одного к другому; а так как эта передача может происходить лишь „дискурсивным“ путем, то мы вынуждены сделать заключение: путь к объективности есть путь общения посредством речи (рассуждений, логики) (*pas de discours, pas d'objectivite*)» [1]. Речь, рассуждения, логика — это языковые понятия, которые определяются особенностями языка и культуры.

Чтобы стать ученым, человек должен сначала что-то прочитать, о чем-то задуматься, чтобы у него, говоря современным научным языком, возникла мотивация. Ломоносов пришел из северной поморской деревни, учился в славяно-греко-латинской академии в Москве, учился в Европе. Ломоносов-ученый прекрасно знал латынь и европейские языки. Легко их выучил, ведь он был необычайно талантлив. Но еще там, в поморской деревне, первым чтением для Ломоносова стали книги — грамматика Смотрицкого и арифметика Магницкого, — написанные на русском языке.

Посмотрим на более близких к нам российских ученых 20 века. Великий математик Израиль Моисеевич Гельфанд происходит из маленького украинского местечка Окны Тираспольского уезда Херсонской губернии. Академик Леонид Максимович

Бреховских — крупнейший советский акустик, был 11-м ребенком в семье в далекой северной деревне. В России многие известные ученые люди произошли из далекой провинции. Они что, с детства читали статьи в научных англоязычных журналах?

Да, потом они стали людьми мира, свободно говорили на разных языках. Но с чего-то их жизненный и научный путь должен был начаться. И сейчас, если вы посмотрите на студентов естественно-научных факультетов МГУ, студентов Физтеха, МИФИ, МГТУ им. Баумана, самые сильные из них отнюдь не москвичи. И наука должна быть не только в Москве, С.-Петербурге, Нижнем Новгороде и Новосибирске. Россия — огромная страна и может сохранить свое единство только обладая единой научной средой достаточно высокого уровня. А язык наш общий — русский.

Наряду с нашим присутствием в международной науке, давайте не забывать о необходимости присутствия науки в российской культуре. Развитие науки оплачивает российский налогоплательщик, говорящий на русском языке. Наука должна присутствовать в российской культуре, она должна уметь говорить на русском языке. Только так она может пополнять свои ряды российскими людьми. Если мы хотим сохраниться как Россия, нам необходимо развивать общий культурный уровень всего народа. И политический, и экономический, и научный, потому что и политический строй, и экономика, и наука — это части культуры. И здесь основная роль принадлежит школьным учителям. Именно от них получают свои первые знания будущие Ломоносовы, Лобачевские и Менделеевы.

Нам нужны научные журналы на русском языке. Нам нужны научные, а в особенности научно-образовательные школы-конференции на русском языке. На таких конференциях научная молодежь может послушать высококвалифицированные, но не слишком специальные лекции крупных ученых. Пусть некоторые из этих лекций прочитают иностранные ученые, эти лекции будут на английском. Молодежь представит свои результаты и обсудит их с маститыми учеными. Нам надо формировать российскую научную среду, язык общения в которой — русский. И мы должны

быть равноправной частью мировой науки, язык общения которой — английский.

В российской высшей школе все чаще возникает вопрос: на каком языке учить? Российские университеты имеют низкие рейтинги. Причина — низкий уровень целого ряда показателей, которые учитываются при подсчете этих рейтингов. Это — невысокое число публикаций в престижных научных журналах, малое число зарубежных студентов, малое число зарубежных профессоров. Низкий уровень всех этих показателей связан с тем, что преподавание у нас ведется на русском языке.

Что же делать? Перевести все преподавание на английский язык? Или, может быть, хотя бы преподавание в магистратуре? Пусть общая масса, бакалавры, учатся на русском, но научных работников будем готовить на английском. Тогда они будут писать английские статьи. Тогда у нас смогут учиться студенты из стран третьего мира, чтобы потом работать на Западе. И иностранных профессоров нам будет проще приглашать. Только где будут работать выпускники наших «англоязычных» вузов? Вы думаете, в России?

Как всегда, не надо доводить идеи до фанатизма. В русских университетах должны быть специальные курсы на английском языке, должны читать лекции приглашенные профессора, должны учиться иностранные студенты. Все эти направления деятельности следует расширять. Но не следует забывать, что наши университеты работают не для рейтинга, а для того, чтобы воспитанные в их стенах новые поколения смогли принять активное участие в инновационном развитии нашей страны и организовать достойное будущее России и всего человечества, которое, как показал нам коронавирус, едино.

Список литературы

1. Пуанкаре А. О науке: Пер. с фр./Под ред. Л. С. Понтрягина.- 2-е изд., стер.- М.: Наука. Гл. ред, физ.-мат. лит., 1990.-736 с.

Раздел 1. МЕТАПРЕДМЕТНАЯ РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

1.1. Метапредметная роль русского языка (родного) в школе

Аристова Мария Александровна,
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник
лаборатории филологического общего образования
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования
Российской академии образования»,
Москва
arismar@yandex.ru

Работа с терминами на уроках литературы в 5 классе как способ диагностики сформированности метапредметных умений выпускников начальной школы¹

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема диагностики сформированности метапредметных умений школьников на этапе перехода из начальной в основную школу в контексте требований ФГОС и задач национального проекта «Образование». Автор обосновывает возможность использования в указанных целях задания, основанные на работе с терминами в рамках предмета «Литература», и приводит конкретные примеры таких заданий, связанных с изученными в начальной школе теоретико-литературными понятиями.

Ключевые слова: ФГОС, начальная и основная школа, диагностика, метапредметные умения, термины, теоретико-литературные понятия.

Maria A. Aristova,
PhD in Education, Senior Researcher
of the Laboratory for Philological General Education of

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» №073-00007-20-01 на 2020 год и на плановый период 2021 и 2022 годов. Проект «Теоретические и научно-методические подходы к дифференцированному обучению младших школьников и их реализация в практике современной общеобразовательной организации»

«Institute for Strategy of Education Development of
the Russian Academy of Education»,
Moscow
arismar@yandex.ru

Working with terms in 5th grade Literature classes as a means of testing the development of metasubject skills of primary school graduates

Abstract. The article deals with the pressing issue of testing the development of interdisciplinary (or metasubject) skills of learners between primary and secondary school in the context of FSES requirements and objectives of the national project “Education”. The author gives a rationale for the possibility of using tasks, which are based on working with terms during “Literature” course, for these purposes, and provides specific examples of such tasks connected with the theoretical and literary concepts studied in primary school.

Keywords: FSES, primary and secondary school, testing, metasubject skills, terms, theoretical and literary concepts.

В соответствии с целями, поставленными перед отечественной школой в национальном проекте «Образование», утвержденном президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам 24 декабря 2018 года, необходимо обеспечить все условия для достижения «глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования» [4]. Указанные цели уточняются задачами, обозначенными во входящих в его структуру федеральных проектах «Современная школа» и «Учитель будущего», и во многом связаны с выделенными в Федеральных государственных образовательных стандартах для начальной и основной школы метапредметными результатами обучения.

Именно метапредметные умения позволяют достичь тех результатов, которые необходимы современному человеку и связаны не только с успешностью обучения в школе, но и возможностью в дальнейшем стать конкурентоспособным в быстро

развивающемся мире. Они тесно соотносятся с теми ключевыми компетенциями XXI века, которые признаются международным сообществом ведущими для дальнейшего развития образования: критическое мышление, креативность, кооперация и коммуникация (так называемые «4 К») — и, по определению ЮНЕСКО, соответствуют основными «целями устойчивого развития» [7].

Выделенные положения государственных и международных документов показывают актуальность метапредметных требований, обозначенных в школьных образовательных стандартах. Но не менее важно и то, что ФГОС связывает метапредметные результаты с универсальными учебными действиями (УУД), которые позволяют школьнику решать учебные задачи с разным предметным содержанием. Согласно ФГОС НОО, метапредметные результаты — «освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями» [5]. Сходное положение находим и в ФГОС ООО, где с метапредметными результатами связаны, например, такие познавательные УУД, как «определять общий признак двух или нескольких предметов или явлений и объяснять их сходство; объединять предметы и явления в группы по определенным признакам, сравнивать, классифицировать и обобщать факты и явления» [6]. Очевидно, названные, как и другие УУД, связаны с развитием тех метапредметных умений, которые должны быть сформированы в начальной школе. Как отмечает ведущий специалист в области начального образования Н.Ф. Виноградова, «универсальные учебные действия непосредственно связаны с обеспечением возможности овладения младшими школьниками компетентностями, составляющими основу умения учиться. Эта позиция стандарта полностью коррелирует с одной из приоритетных целей образования в начальной школе — становлением и развитием деятельности, ведущей для данного этапа развития ребенка» [3, с. 19].

Исходя из сказанного следует подчеркнуть важность предметности в формировании метапредметных умений между

начальной и основной школой. Вместе с тем практика показывает, что достаточно устойчива тенденция явного снижения учебных результатов при переходе из начальной школы в основную, причем даже среди успешных выпускников, для которых характерны высокие достижения на протяжении всего обучения с 1 по 4 классы. Причем нередко эта тенденция не ограничивается 5 классом, когда можно говорить о влиянии изменения условий обучения (например, работы с разными учителями-предметниками) и психологическими особенностями переходного возраста.

Вполне убедительным доказательством этого являются результаты международных исследований PIRLS и PISA, в которых Россия участвует с 2000 года. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) является мониторинговым исследованием качества начального образования и проводится каждые пять лет. Его цель — сравнить уровень и качество чтения и понимания текста учащимися начальной школы в странах мира, а также выявить различия в национальных системах образования с целью совершенствования процесса обучения чтению. В 2016 году Российская Федерация заняла первое место в рейтинге стран-участниц международного исследования PIRLS, что отражает высокий уровень достижений учащихся в таком метапредметном умении, каким является чтение. В то же время результаты исследования PISA (Programme for International Student Assessment) в 2018 году, где в центре внимания была именно читательская грамотность, показали значительное снижение уровня наших выпускников основной школы — они заняли лишь 18-е место, причем показатели снизились как по читательской, так и по математической и естественнонаучной грамотности [1].

Приведенные данные показывают необходимость проведения широкого спектра диагностических исследований, причем именно на этапе перехода учащихся из начальной школы в основную. Они могут включать различные параметры, но в центре внимания должны быть именно метапредметные, а не предметные умения. Ведь для начальной школы важно прежде всего то, что «универсальность можно отнести к высшим достижениям

предметного результата обучения, как явление постепенно-го становления предметных учебных действий в новом качестве — в виде универсальных как способности обучающегося к переносу сформированных предметных операций на любое содержание» [3, с.21-22].

Примером таких диагностических заданий может быть работа с терминами. Это понятия, которые связаны с разными областями знания, изучаемыми в школе в рамках практических всех предметов. Знакомство с терминами начинается еще в начальной школе, но умение работать с ними — это не только предметный, но и метапредметный результат обучения.

Так, на уроках литературного чтения младшие школьники узнают достаточно сложные литературоведческие термины, связанные со средствами художественной выразительности — тропы. Хотя сам этот термин вводится только в основной школе, в программу начальной школы уже входят некоторые из видов тропов и соответствующие им термины: сравнение, эпитет, олицетворение. Как правило, в диагностических работах, которые проводятся в начале обучения в 5 классе, присутствует целый ряд заданий, связанных с этими видами тропов, но направлены они на выявление предметных знаний [2]. Чтобы сделать такие задания ориентированными на выявление метапредметных умений, необходимо выделить именно то, что характерно для работы с терминами для любой предметной области.

Покажем, как может быть построена такая работа на примере термина *эпитет*, который используется при анализе стихотворения М.Ю. Лермонтова «Парус».

Вначале устанавливается уровень знакомства с термином: известен/неизвестен, известен, но не полностью (задание: Помните, что называется эпитетом). Если значение термина оказывается не вполне понятным, потребуется провести ряд действий: 1) выявление трудности (недостаточность информации); 2) определение необходимого источника для получения данной информации; 3) нахождение в источнике требуемой информации; 4) использование найденной информации в ответе.

Следующий важный этап работы с термином — соотнесение обозначаемого им понятия и конкретных явлений, которые могут быть к нему отнесены (задание: Найдите эпитеты в тексте стихотворения). Такое задание может быть выполнено с разной степенью полноты — в нашем примере: выделены все эпитеты (*одинокой, голубом, далёкой, родном, светлей лазури, золотой, мятежный*); выделена часть эпитетов; выделен один-два эпитета. Для получения полного ответа может потребоваться обобщение групповой работы класса или помощь учителя.

Следует при этом обратить внимание на то, понимают ли учащиеся значение термина в применении к конкретному явлению. Для этого потребуется еще одно метапредметное умение — классификация (задание: Разделите выделенные вами слова на группы по признаку прямое-переносное значение). Такое задание поможет устранить возникшие ошибки. Если ученики затрудняются в выделении прямого и переносного значения, можно предложить задание с использованием выявленной информации в своей конструкции (словосочетание на основе выделенного эпитета: *луч солнца золотой — золотой закат*).

Заключительный этап работы с термином связан с умением не только распознавать и выделять обозначаемые им явления, но и понимать, какие аспекты этих явлений характеризуются с его помощью. Этот уровень умения работать с термином следует определить как высокий. В нашем примере для этого могут быть предложены следующие вопросы:

— Какие эпитеты помогают создать зрительный образ (картину), которую рисует автор?

— Какую эпитеты помогают выразить чувства лирического героя стихотворения?

— Почему автор использовал не только изобразительные эпитеты, но и те, которые выражают определенные чувства?

Таким образом, работая на уроке в рамках предметного материала возможно установить уровень сформированности метапредметных умений учащихся, то есть таких, которые могут быть использованы при изучении других школьных предметов.

В зависимости от этого уровня можно спрогнозировать проблемы, с которыми столкнется закончивший начальную школу ученик, и способствовать их своевременному устранению.

Список литературы

1. *Адамович К. А., Капуза А. В., Захаров А. Б., Фрумин И. Д.* Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности PISA–2018 и их интерпретация. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 28 с.
2. *Аристова М.А.* Литература. Диагностические работы. 5 класс. М.: Просвещение, 2019. 124 с.
3. *Виноградова Н.Ф., Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И., Романова В.Ю., Рыдзе О.А., Хомякова И.С.* Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе / Под ред. Н.Ф. Виноградовой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. 224 с.
4. Паспорт национального проекта «Образование» // [Электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/72192486/>(дата обращения 08.04.2020).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // [Электронный ресурс] URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения 08.04.2020).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // [Электронный ресурс] URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения 08.04.2020).
7. Education for Sustainable Development Goals: learning objectives. UNESCO 2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444?posInSet=1&queryId=d4ce3d95-1148-42bd-b526-cabca88d282a> (дата обращения: 08.04.2020).

Билль Ирина Александровна,
заместитель директора по
учебно-воспитательной работе,
учитель истории и обществознания,
МБОУ гимназия №2,
Сургут
irinabill2014@yandex.ru

**Межпредметные связи с русским языком
и литературой на уроках обществоведческого цикла**

Аннотация. Статья посвящена формированию способов работы с информацией и различными видами источников на уроках обществознания посредством межпредметных связей с русским языком и литературой. Рассматриваются формы организации учебной деятельности с использованием отрывков из книг, читательского опыта учащихся.

Ключевые слова: информация, межпредметные связи, чтение, читательская активность, интегрированный урок, читательская компетентность.

Irina A. Bill,
Deputy Director for
educational work,
teacher of history and social studies,
MBOU gymnasium No. 2,
Surgut
irinabill2014@yandex.ru

Intersubject relations with the Russian language and literature in the lessons of the social science cycle

Abstract. The article is devoted to the formation of ways to work with information and various types of sources in social studies lessons through intersubject links with the Russian language and literature. The forms of organization of educational activities using excerpts from books, students' reading experience are considered.

Keywords: information, intersubject communications, reading, reader activity, integrated lesson, reader competence.

Множество решений современного человека — от личных до профессиональных — связаны с информацией, ее наличием или отсутствием, способами обработки, навыками понимания и интерпретации. Контрольно — экзаменационное содержание по обществознанию за курс среднего общего образования в форме ЕГЭ включает в себя задания с развернутым ответом, правильное выполнение которых требует высокого уровня общеобразовательной подготовки. Разные типы заданий в совокупности позволяют проверить сформированность у экзаменуемых сложных интеллектуальных умений. К их числу относятся умения целостно формулировать, логично и последовательно излагать свои

мысли, делать выводы, конкретизировать теоретические знания, аргументировать собственную позицию по поводу значимой социальной проблемы с помощью примеров на эмпирическом уровне. К одним из проверяемых относится умение осуществлять поиск, анализ и интерпретацию социальной информации по определенной теме из оригинальных неадаптированных текстов — философских, научных, публицистических. Характер приводимых суждений предусматривает наличие информации о рассматриваемом явлении (социальном, политическом, экономическом и т.д.) в виде распространенных предложений. Не принимаются рассуждения бытового характера и словосочетания. Наконец, альтернативное задание требует от выпускника средней школы написания мини-сочинения на основе выбора одного из пяти предложенных высказываний. Одним из критериев оценивания является наличие в работе примеров из социальных реалий, различных областей наук, личного опыта, в том числе читательского. Безусловно, наиболее показательными являются примеры из литературы. Именно поэтому в гимназии в системе используются межпредметные связи с курсом русского языка и литературы, организуются бинарные уроки, проводятся познавательные игры «Дебаты» и «Креатив-бой», Дни Науки и высоких технологий. Чем богаче читательский опыт, тем осмысленнее учащиеся способны подобрать корректные примеры для выполнения заданий с развернутым ответом.

Чтение есть первый по значимости источник социального опыта и освоения смыслов, накопленных человечеством. По мнению Президента Русской Ассоциации чтения Н.Н. Сметанниковой, в настоящее время чтение имеет свою миссию — повышение статуса в жизни подрастающего поколения страны как основы для формирования его высоких гражданских и духовно-нравственных ориентиров, развитие читательской и культурной компетентности, развитие интереса к чтению, повышение читательской активности [3, 8].

Большие возможности для решения этой задачи имеют межпредметные связи.

«Безусловно, надо принимать во внимание тот факт, что школьники очень дифференцированы в своем отношении к чтению: кто-то читает много и охотно, кто-то из-под палки и только программные произведения, кто-то не читает вовсе. Ко всем этим читательским группам применимы разные программы приобщения к чтению,»- считает Е.С. Романичева. [2, 57]

В преподавании истории и обществознания мною активно используются литературные произведения. Они призывают школьника задуматься о ценности личности.

При чтении отрывков из литературных произведений у школьников формируются самосознание (осознание себя как гражданина и члена гражданского общества), гражданский долг (выполнение своих обязанностей), информированность (знания в области политической и правовой культуры), достоинство (чувство собственного достоинства, требовательное отношение к себе), активное участие в процессе учебной деятельности. Нельзя не отметить развитие гражданских качеств, таких как: уважение к историческому прошлому родной страны, бережное отношение к национальным богатствам, честность, чуткость, трудолюбие и многое другое. Кроме того, использование фрагментов литературных произведений способствует погружению в изучаемую эпоху [1, 54].

Так, при изучении Отечественной войны 1812 года на уроках организуется обращение к роману Л.Н. Толстого «Война и мир», а при рассмотрении крестьянской реформы 1861 г. — к поэме Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо». При изучении истории первой половины XX века активно цитируются произведения М. Горького, А. Блока, В. Маяковского. При характеристике послевоенной истории страны практикуется проведение интегрированных уроков по произведениям А. Солженицына, И. Бродского.

Большой интерес вызывает у школьников обращение на уроках обществознания к текстам антиутопий. Антиутопия — литературно-фантастический гротеск, течение, описывающее государственный или мировой уклад, в котором при изначальном стремлении к идеальному существованию для всех обитателей складываются негативные тенденции развития.

В 10 классе при изучении темы «Свобода и необходимость в деятельности человека» организуется дискуссия. Прочитав отрывок из антиутопии Л. Лоури «Дающий» (Приложение 1), учащиеся ведут диалог на тему «Плюсы и минусы свободы человека». При изучении темы «Наука. Этика науки» 11-классники знакомятся с извлечениями из романа-антиутопии О. Хаксли «О дивный новый мир» (Приложение 2).

Интересен опыт проведения интегрированного урока (история, литература, обществознание) в 11 классе по теме «Дж. Оруэлл и О. Хаксли: история и современность». Посредством коллективно-распределенной деятельности старшеклассники в учебных группах анализируют отрывок разговора Главноуправителя Мустафы Монда и Дикаря из романа О. Хаксли «О дивный новый мир» и фрагмент книги У. Смита «Теория и практика олигархического коллективизма» антиутопии «1984» Дж. Оруэлла. Каждая группа на основе анализа текста формулирует суждения о органах государственной власти, структуре общества, культурной жизни людей, отношения к войне, аппарате принуждения. Учащимся предлагается ответить на вопросы: что было вымышленного в антиутопиях, а что оказалось правдой? Можно ли считать эти романы прогностическими?

Систематическое обращение к литературным произведениям способствует формированию у учащихся навыка написания мини-сочинения — одного из заданий ЕГЭ по обществознанию. Одним из критериев оценивания эссе по обществознанию является умение выдвинуть аргументы на эмпирическом уровне, то есть привести примеры из разных сфер: истории, литературы, СМИ. Работа над эссе начинается уже в седьмом классе. В результате такой практики школьники в старшей школе могут свободно привести пример из произведения, сформулировать оценочное суждение, аргументировать собственную позицию (Приложение 3, 4).

Таким образом, межпредметные связи на уроках истории и обществознания, прочтение и анализ фрагментов из литературных произведений являются основой развития читательской и культурной компетентности.

Приложение 1.

**10 класс. Тема: «Свобода и необходимость
в деятельности человека»**

— Мы не осмеливаемся давать людям выбирать.

— Потому что это небезопасно?

— Да, именно, — подтвердил Джонас. — Что, если бы человек сам выбирал себе супруга? И ошибся в выборе? Или, — продолжил он, посмеиваясь над абсурдностью предположения, — люди сами выбирали бы себе работу?

— Это кажется опасным, — сказал Дающий.

— Очень опасным. Такое даже представить себе сложно. Нам действительно нужно защищать людей от неправильного выбора.

(По мотивам антиутопии Л. Лоури «Дающий»)

Приложение 2.

11 класс. Тема: «Наука. Этика науки»

— Кроме того, нам надо заботиться о стабильности. Мы не хотим перемен. Всякая перемена — угроза для стабильности. И это вторая причина, по которой мы скупно вводим в жизнь новые изобретения. Всякое научное открытие является потенциально разрушительным; даже и науку приходится иногда рассматривать как возможного врага.

— Науку? — Дикарь сдвинул брови.

— Да, — продолжал Мустафа Монд. — И это тоже входит в плату за стабильность. Не одно лишь искусство несовместимо со счастьем, но и наука. Опасная вещь наука; приходится держать ее на крепкой цепи и в наморднике.

— Искусством пожертвовали, наукой — немалую цену вы заплатили за ваше счастье, — сказал Дикарь. (...)

(По мотивам романа-антиутопии О. Хаксли «О дивный новый мир»).

Список литературы

1. Воробьева О.В., Шаматова Ю.Ю. Антиутопия как «мостик в будущее» в формировании гражданского воспитания в обучении истории

- и обществознания./ ООО «Преподавание истории в школе», 2018, №1, 80с.
2. Романичева Е.С. Чтение в образовании: возможные «ответы» на вызовы XXI века [текст]/ Е.С. Романичева// Чтение. XXI век: коллективная монография. — М.: Межрег. Центр библиот. сотруд., 2015. — С.353.
 3. Сметанникова Н.Н. Чтение и грамотность в контексте работы Русской ассоциации чтения./Пятая Международная научно-практическая конференция «Чтение и грамотность в образовании и культуре: итоги и перспективы». Сб. мат-лов/под общей ред. к.п.н. М.В. Белоколенко — Москва: Русская ассоциация чтения, изд. «Канон +» РООИ «Реабилитация», 2017. — 240с.

Володина Елена Николаевна,

кандидат филологических наук, доцент,
Тюменский областной государственный институт
развития регионального образования,

Тюмень
elena_mayak@mail.ru

Работа понимания» как основа смыслообразования в текстовой деятельности школьников

Аннотация. в статье рассматриваются способы организации «работы понимания» в урочной и внеурочной деятельности с целью формирования языкового опыта школьников как основы создания знаково-символических и поведенческих текстов.

Ключевые слова: языковой опыт личности, опыт понимания, смыслообразование, знаково-символические и поведенческие тексты.

Elena N. Volodina,
PhD in Philology, Associate Professor,
Tyumen State Institute for Development of Regional Education,
Tyumen
elena_mayak@mail.ru

The work of understanding» as the basis of meaning formation in textual activity of schoolchildren

Abstract. The article discusses the ways of organizing the “work of understanding” in the classroom and extracurricular activities in order to form the language experience of schoolchildren as the basis for the creation of symbolic and behavioral texts.

Keywords: linguistic experience of a person, experience of understanding, semantic formation, symbolic and behavioral texts.

Современные процедуры оценивания качества знаний по всем предметам так или иначе связаны с пониманием текста, а значит с процессами «осмысления значений» и «означения смыслов» (А.Н. Леонтьев) [10]. В основе смысловых процессов (смыслообразование — смыслоосознание — смыслотворчество [11]) лежит, по В.П. Зинченко, «работа понимания» [6]. Между тем, модель современного образования, технологизированная в своей основе, ориентирована скорее не на понимание, а на овладение определенным объемом информации. И прежде всего посредством механического запоминания. Познание как личностный рефлексивный процесс открытия и осознания культурных и предметных смыслов нередко замещается в процессе обучения транслированием готовых истин в «застывших» формах и схемах, что приводит к стандартизации мышления обучающихся, закреплению стереотипов миропонимания.

«Компьютерные дети», согласитесь, все больше становятся сегодня «информационными потребителями» (А.Г. Асмолов), автоматически и бездумно поглощающими информацию, не пережитую, не освоенную, не становящуюся личностным знанием. Ученик выступает в роли «арендатора» знаний, в которых он временно нуждается для достижения ближайшей прагматичной цели — написать итоговое сочинение или сдать ЕГЭ. Потому отношение к знаниям у школьника не ценностное, а узко-прагматичное, изначально отсутствует или слабо выражена внутренняя установка на глубинное осмысление, мотивация на личностное освоение и присвоение, не работают механизмы личностной интериоризации (по Л.С. Выготскому). Неудивительно, что оценочные процедуры выявляют поверхностный, несистемный характер знаний, которые, условно говоря, «берутся в аренду» и «сдаются»

после их временной «эксплуатации». Так формируется и закрепляется характерный способ действий школьников с текстом, порождающий привычку «недумания» и шире — тенденцию непонимания.

Уточним, что понимание рассматривается нами как *метод гуманитарного познания*, представляющий собой ценностный процесс постижения смыслов текстов культуры (М.М. Бахтин, П.Я. Гуревич, А.Я. Гуревич, Ф.Т. Михайлов и др.). Текст представляет собой явление гуманитарной культуры и механизм, управляющий процессом понимания. Почему учитель, организуя текстовую работу, все чаще сталкивается сегодня с феноменом затуманивания смысла или его искажения, практикой утверждения ложных, «завиральных» смыслов, превращения, например, интерпретации художественного текста на итоговой аттестации по литературе в «интертрепацию»? Проблема непонимания является, в нашем представлении, глобальной проблемой XXI века, и проявления ее самые разные: это не только непонимание текста, но и культуры, метатекста культуры, мира, социума, Другого и себя. Происходит это из-за недостатка или даже отсутствия у школьников *опыта понимания*, который коррелирует с личностным **языковым опытом** — опытом владения языком как опосредующим знаково-семиотическим механизмом смыслообразования, позволяющим деятельностно осваивать и интериоризировать ценностно-смысловые аспекты содержания разных учебных предметов, способы понимания, интерпретации и создания знаково-семиотических и поведенческих текстов [3]. Языковой опыт — основа овладения личностным опытом понимания — должен системно и последовательно осваиваться на всех этапах языкового образования, в разных видах текстовой, коммуникативной, читательской деятельности, развертываемой на уроках и во внеурочном пространстве, в речевых и социокультурных практиках.

Современному «цифровому» поколению детей, у которых, как говорят сегодня, весь мир — на кончиках пальцев, весьма свойственна привычка «недумания», чтения без погружения,

«означения» без осмысления, скольжения по волнам смыслов без установления причинно-следственных связей и смысловых отношений. Подобная тактика весьма востребована в виртуальном пространстве, в котором, в сущности, и происходит сегодня становление, самоактуализация и самореализация современного школьника как *языковой личности* [8]. В сетевом мире доминирует редуцированная коммуникация, характеризующаяся смысловым свертыванием, «сжиманием» информации, и, как следствие, актуализируются прежде всего навыки *просмотрового чтения*, тогда как школьная методика работы с текстом ориентирована на *изучающее и смысловое чтение*. Виртуальная среда представляет собой проблемное смысловое поле в силу сосуществования и наслоения текстов разного знаково-семиотического оформления, вариативности интерпретаций и множественности смыслов, взаимодействие с которыми требует смыслопоисковой активности школьника, актуализирует личностные функции избирательности, рефлексивности и самоопределения, концептуальное мышление, которые часто у детей просто не сформированы.

Современные школьники активно используют в общении с текстом — как в обучении, так и в оценочных процедурах — фреймы, мыслительные схемы, речевые и смысловые клише. И даже, надо признать, весьма результативно и убедительно. Но оборачивается это засильем *симулякров*, в основе которых — звуковые оболочки без смысла, форма без содержания. Понимание — это «свобода находить новые смыслы» [2, с. 111]. Этой свободы смыслотворчества наши дети лишены в силу разных, часто не зависящих от них причин: из-за перегруженности информационного пространства, полидискурсивного и семиотически неоднородного; вследствие «информационного серфинга» [9] как вынужденной защитной реакции в ситуации мультикоммуникации; из-за отчуждения от культуры и языка как генератора культурных смыслов [4] в результате утраты традиций семейного речевого воспитания, несформированности у детей привычки читать и потребности в ценностно-смысловом чтении, доминирования бытового дискурса в коммуникативном поведении и др. Все это предопределяет

ограниченность, бедность или даже убогость личностного языкового опыта.

Чтобы успешно решать эти актуальные проблемы языкового развития личности, необходимо, на наш взгляд, инициировать в текстоориентированной урочной и внеурочной деятельности «работу понимания». И проводить эту работу, как убедительно доказала О.Е. Дроздова, в системе, на предметном текстовом материале всех учебных дисциплин [5]. Проводить методически грамотно, *в зоне непонимаемого*, отталкиваясь от реальных трудностей, испытываемых обучающимися при чтении, анализе и интерпретации текста. «*Продуктивность непонимания*», по словам В.П. Зинченко, «связана с тем, что оно влечет за собой поиск смысла. Точки развития и роста человека и культуры как раз и находятся в дельте понимания-непоминания. Здесь же находится и движущая сила развития знаний» [6, с. 44]. Мастерство педагога в том и состоит, чтобы, «прозондировав» качество первичного восприятия текста, отталкиваясь от смысловых дефицитов и затруднений обучающихся (незнания языковых значений, культурных и исторических реалий и т.д.), выстроить личностноориентированный процесс общения с текстом, логику индивидуального смыслообразования: оно «должно ориентироваться на «язык смыслов», на пробуждение у учащихся мыслей о смысле, а не на усвоение чужих мыслей» [6, с. 47]. Это обусловлено самой природой текста: он всегда вызов, всегда диалог, приглашение к со-чувствию и со-размышлению, которые учитель иницирует, *создавая — благодаря смыслосозидающему потенциалу языка — условия для творческого понимания.*

«Будучи знаковой системой, язык раскрывает безграничные возможности для порождения и закрепления смыслов, при этом его содержательный универсум в культурологическом плане структурируется в ценностной картине мира, определяющей наше понимание мира» [7, с. 4]. Оформление контуров и содержания ценностной картины мира — процесс интимно личностный и перманентный, на который влияют, в том числе, *выбор и качество текстов* в процессе языкового образования

и особенно — потенциал *прецедентных текстов* как культурных моделей, развивающих языковое мышление и формирующих языковой интеллект школьника. Прецедентные тексты актуализируют и формируют культурную память, обогащают читательскую память, развивают ценностно-смысловую сферу личности посредством приобщения к духовному опыту человечества и метатексту культуры. Помимо этого, языковые каламбуры, отточенные афоризмы, философские и духовно-нравственные сентенции, отлитые в слове, помогают «ставить» мышление на языке, что, по нашему убеждению, не менее значимо, чем, к примеру, знание языковых норм. Прецедентные выражения мало запоминать, эксплуатируя в очередной раз механическую память; их культурные смыслы надо постигать в процессе напряженной «работы понимания», чтобы ребенок сам осваивал уже открытые когда-то человечеством первосмыслы («*Красота спасет мир*», «*Береги честь смолоду*», «*И опыт, сын ошибок трудных*» и др.). Тогда культурный опыт отзовется в личностном сознании и мироощущении, пополнив багаж личностного ценностно-смыслового опыта, и сможет — в той или иной мере — влиять на текстопосредованное поведение школьника.

Освоение становящейся языковой личностью норм и моделей коммуникативного поведения, риторических стратегий и тактик, овладение речевым этикетом и культурными стереотипами, определяющими способность личности свободно реализовывать себя в разных типах дискурсов, безусловно, тоже зона ответственности всех педагогов, а не только учителей-филологов. Экспериментальный сетевой опыт доказывает высокую продуктивность речевых, социокультурных и жизненных практик, профессиональных проб, которые могут быть представлены в виде типологии учебных задач проблемно-культурологического, социально и профессионально ориентированного содержания, системы метапредметных дидактических заданий, актуализирующих ценностные аспекты познания, в разных видах языкового проектирования и творчества [3]. В современной *постмодернистской формации*, по наблюдениям А.Г. Бермуса, «гуманитарное знание утрачивает абсолютный центр,

концентрируясь вокруг индивида и обеспечивая его средствами коммуникации, рефлексии, выработки стратегии существования» [1, с. 13]. Гуманитарное знание, репрезентуемое в культурных знаково-символических текстах, обогащенное личностно освоенными смыслами, закрепленными в языковом опыте, становится ценностной основой *поведенческих текстов*, оформляющих и выражающих взгляды, мировоззренческую и жизненную позицию школьника, его социальную активность и профессиональную ориентацию. Поведенческие тексты представляют собой, таким образом, продукт соединения проективного и рефлексивного начал смыслосозидания, это результат интеграции процесса познания и самопознания, акт жизнотворчества языковой личности, который тоже, в сущности, тесно связан с «работой понимания».

«Человеку свойственно стремление не столько знать, сколько понимать» (М.Блок). Образовательные ситуации, развивающие это естественное стремление человеческой природы, должны быть ориентированы на формирование навыков «работы понимания» и воспитание в текстоопосредованной деятельности «человека понимающего», а значит думающего, способного не только осмыслять культурные тексты, но и генерировать новое, живое знание. Человека с диалогическим, рефлексивным сознанием, гибким языковым мышлением, который движется в своем языковом развитии от репродуктивных форм языкового самовыражения к самостоятельному смыслотворчеству. Человека, созидающего собственную вселенную смыслов.

Список литературы

1. Бермус А.Г. Введение в гуманитарную методологию. М.: Канон+» РООИ «Реабилитация», 2007. 336 с.
2. Брудный А.А. Понимание как философско-психологическая проблема // Вопросы философии. 1975. № 10. С. 109–117.
3. Володина Е.Н. Языковое развитие личности в условиях модернизации общего образования: теория и практика. Научная монография. М.: ФЛИНТА, 2016. 247 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. С. 5-361.

5. Дроздова О.Е. Метапредметный подход к обучению русскому языку в разных предметных областях школьного образования: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2017. 474 с.
6. Зинченко В.П. Работа понимания / В.П. Зинченко // Психологическая наука и ее образование. 1997. № 3. С. 42-52.
7. Карасик В.И. Языковая матрица культуры / В.И. Карасик. — М.: Гнозис, 2013. — 320 с.
8. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. 7 изд-е. 264 с.
9. Кутрунов В.Н. Словесность и математика. Необходимо восстановление былого единства // Вестник ТюмГУ. Педагогика. Психология. 2014. № 9. С. 124–135.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2004. 352 с.
11. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Изд.2, испр. М.: Смысл, 2003. 488 с.

Костик Надежда Юрьевна,

магистрант,

Московский педагогический государственный университет,

Москва

nu.kostik@yandex.ru

Принципы составления и применения метапредметных заданий по русскому языку

Аннотация. В статье представлены принципы составления и применения метапредметных заданий (МП-заданий) по русскому языку: принцип соответствия МП-заданий уровню знаний учащихся, принцип учёта сопроводительного характера МП-заданий, принцип уместности МП-заданий, принцип концентрации на главной предметной информации, принцип учёта специфики изучаемого предмета.

Ключевые слова: метапредметное обучение русскому языку, организационные формы метапредметного обучения, метапредметное задание, принципы составления и применения метапредметных заданий.

Nadezhda Yu. Kostik,

Master student,

Moscow Pedagogical State University, Moscow

nu.kostik@yandex.ru

Principles of compiling and applying meta-subject assignments in the Russian language

Abstract. The article presents the principles of compilation and application of meta-subject tasks (MS-tasks): the principle of adequacy of MS-tasks to the level of students' knowledge, the principle of consideration on accompanying nature of MS-tasks, the principle of relevance of MS-tasks, the principle of focusing on main subject content, the principle of consideration on subject's specificity.

Keywords: meta-subject Russian language teaching, forms of meta-subject teaching, meta-subject task, principles of compilation and application of meta-subject tasks.

Один из вариантов воплощения метапредметного подхода в школьной практике — **метапредметное обучение русскому языку**, то есть «обучение, при котором дидактическим полем для освоения явлений и фактов русского языка, а также универсальных учебных действий с ними являются все области образовательного процесса» [2, с. 52]. Такое обучение может осуществляться как на уроках русского языка (напр., в качестве материала для наблюдения используются тексты из разных областей — истории, физики, биологии и др.), так и на уроках других предметов, а также в рамках элективных курсов и во внеклассной работе (напр., на классных часах, в викторинах и т.д.).

Метапредметное обучение имеет несколько организационных форм, расположенных по уровням в зависимости от масштаба:

- 1) метапредметные задания;
- 2) метапредметные темы (в рамках предметных уроков);
- 3) метапредметный урок;
- 4) метакурсы (элективные, по выбору и т.д.);
- 5) учебные метапредметы [1, с. 16].

Метапредметное задание (далее МП-задание) — минимальная формальная единица метапредметного обучения русскому языку. Она универсальна, т.е. может быть включена в любую более крупную единицу: тему, урок, курс, предмет.

Приведём примеры МП-заданий для уроков неязыковых предметов:

1. История. В «штите» царя Дария служили люди, которые назывались «глаза и уши царя». Как вы считаете, какую функцию они выполняли? Как по-другому можно их назвать? Подберите возможные синонимы. Задание основано на толковании метафоры «глаза и уши царя» и явлении синонимии. Это относится к области русского языка, но в данном случае служит для понимания текста из учебника истории.

2. Биология. По приведённым в учебнике названиям грибов попробуйте догадаться об их особенностях (место произрастания, условия произрастания, цвет, свойства). Сгруппируйте названия из параграфа по этим признакам. Здесь в качестве языкового явления выступает внутренняя форма слов, обозначающих названия грибов, т.е. соотнесённость смысла морфем со смыслом целого слова (напр., «подберёзовик» — гриб, растущий под берёзой). Задание поможет учащимся лучше осознать и запомнить особенности различных грибов.

При составлении и применении МП-заданий необходимо не только опираться на общеучебные принципы обучения (напр., принципы доступности и посильности [3, с. 136]), но и учитывать специфическую — метапредметную роль этих заданий. Мы предлагаем набор **принципов составления и применения МП-заданий**, на которые может опираться учитель при подготовке уроков:

1. Принцип соответствия МП-заданий уровню знаний учащихся — и по русскому языку, и по другому предмету (для которого предназначаются задания). Обычно на уроках изучаемого предмета МП-задания используются на этапе освоения нового материала либо повторения пройденного, что предполагает их соответствующую адаптацию; однако помимо этого учитель или методист должен иметь в виду, какие темы по русскому языку уже изучены или не изучены школьниками, чтобы языковые явления, на которых построены задания, были хорошо известны учащимся.

2. Принцип учёта сопроводительного характера МП-заданий по русскому языку на уроках других учебных дисциплин. Несмотря на всю важность лингвистического развития школьника, нужно помнить, что МП-задания имеют целью помочь учащимся

освоить собственно предметный материал, а значит применять их нужно выборочно, в определённом количестве и с учётом их пользы для изучения данного предмета.

3. Принцип уместности МП-заданий. Этот принцип тесно связан с предыдущим и конкретизирует основания для выбора заданий, а именно: МП-задания должны упрощать усвоение и запоминание предметного материала благодаря правильно выбранным языковым явлениям, на которых они основаны. К примеру, с помощью этимологической справки можно запомнить многие термины, особенно имеющие в составе иноязычные корни; однако те же этимологические сведения будут излишни, если слово понятно без них или если при освоении самой этимологии могут возникнуть затруднения (допустим, если для её понимания необходимо знание истории языка).

4. Принцип концентрации на главной предметной информации. Данный принцип также соотносится со вторым и третьим. Он подразумевает, что МП-задания составляются прежде всего к первостепенным по значению сведениям из изучаемого предмета. Дополнительная информация (определяется по контексту или специальным графическим обозначениям, принятым в учебном пособии) может быть основой для МП-заданий при наличии необходимости в этом и достаточного количества времени на её освоение.

5. Принцип учёта специфики изучаемого предмета. Ряд МП-заданий применим к любым предметам, однако есть и такие, которые обусловлены специфическим содержанием конкретного предмета. К примеру, задание «Найти в тексте историзмы и архаизмы» актуально для параграфа из учебника истории, а не физики или математики. Другой пример: в текстах по географии мы находим формы множественного числа неисчисляемых существительных (внутренние воды, зыбучие пески и др.), которые будет полезно сопоставить с формами единственного числа и сравнить значения — но в текстах по остальным предметам такого рода случаи встречаются крайне редко.

Соблюдение названных принципов на начальном этапе разработки МП-заданий позволит предупредить ряд проблем при их использовании на уроке, таких как: трудности при выполнении задания из-за недостатка соответствующих лингвистических знаний у учащихся; отвлечение от темы урока и главного, предметного материала; несоответствие задания специфике предмета — всё это снижает эффективность МП-заданий.

Список литературы

1. Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература): Опыт построения терминосистемы / Под общей ред. Е. Р. Ядровской, А. И. Дунева. СПб. : Свое издательство, 2015.
2. Дроздова О.Е. Метапредметный подход к обучению русскому языку в разных предметных областях школьного образования: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2017.
3. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов; Под ред. М. Т. Баранова. М.: Издательский центр «Академия», 2001.

Пономарёва Наталья Владимировна,
кандидат филологических наук,
заместитель директора
ГАУ ДПО «Институт развития образования
Иркутской области» Иркутск
ponnat2@yandex.ru

Формирование развивающей речевой среды: опыт образовательных организаций Иркутской области

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования развивающей речевой среды в образовательной организации. Тема раскрывается на примере опыта школ и детских садов Иркутской области.

Ключевые слова: образование, язык, развивающая речевая среда, школа, детский сад, Иркутская область.

Natalya V. Ponomaryova,
PhD in Philology,
Deputy Director
the Institute of Education Development
of the Irkutsk Region, Irkutsk
ponnat2@yandex.ru

The formation of developing speech environment: experience of educational organizations of the Irkutsk region

Аннотация. The paper deals with the problem of formation of developing speech environment educational organizations. The topic is illustrated on the example of the experience of schools and kindergartens in the Irkutsk region.

Keywords: education, language, developing speech environment, school, kindergarten, Irkutsk region.

Особое внимание к русскому языку в отечественной системе образования связано в первую очередь с его статусом — государственного языка Российской Федерации, его ролью — языка межнационального общения. Обеспечение прав и равных возможностей всех граждан Российской Федерации достигается, соответственно, при условии полноценного владения русским языком, обучение на котором, согласно статье 5 закона «О государственном языке Российской Федерации», осуществляется в государственных и муниципальных образовательных учреждениях [3].

Кроме того, уникальная метапредметная природа языка обуславливает его важность не только как предмета изучения, но и как когнитивного инструмента, сущность которого основана на его неразрывной связи с мышлением. Согласно многочисленным теориям производства речи [1], каким бы образом ни соотносились мышление и речь, их взаимосвязь настолько сильна и очевидна, что не подлежит сомнению: «Сознание отображает себя в слове, как солнце в малой капле вод. Слово относится к сознанию, как малый мир к большому, как живая клетка к организму, как атом к космосу. Оно и есть малый мир сознания. Осмысленное

слово есть микрокосм человеческого сознания» (Л.С. Выготский) [2, с. 336]. Таким образом, важность внимания каждого педагога к вопросам развития речи воспитанника или обучающегося (а значит, и развития его мышления), необходимость ответственного и осознанного отношения к собственной речи — неоспоримы. Помогая ребёнку выстраивать в сознании целостную картину мира, необходимо повышать его уровень владения языком, развивать потребность к совершенствованию речи, что позволит в целом формировать компетентную личность. Одним из эффективных средств деятельности в данном направлении является формирование развивающей речевой среды в образовательной организации.

Развивающая речевая среда наиболее полно описана в настоящее время в системе дошкольного образования. Она является частью общей развивающей среды и направлена на развитие речи дошкольника. Однако не менее актуален вопрос создания такой среды и в школе. И в том, и в другом случае развивающая речевая среда является необходимым условием развития личности ребёнка, направляющим коммуникативную деятельность.

Сам термин появился не так давно. Его описание и введение в педагогику связывают с именем Лидии Прокофьевны Федоренко, одного из известных советских методистов. Посвятив много времени изучению и разработке методики развития речи детей, Л.П. Федоренко ввела термин «развивающая речевая среда» в научный аппарат, понимая под ним такую среду, которая активизирует процесс развития речи ребенка. При этом была выделена как естественная речевая среда, так и искусственная [4]. Нас интересует второй тип, подразумевающий подготовленную и, значит, осмысленную среду, которая организуется педагогом для достижения конкретных задач развития речи с использованием определенных методик, приемов, средств и т.п. Вопросу создания такой среды посвящена системная работа отдельных образовательных организаций Иркутской области, ведущая своё начало с участия региона в реализации мероприятий Федеральной целевой программы «Русский язык». С 2016 года более 30 школ и детских садов под руководством «Института развития образования Иркутской области»

разрабатывали тему формирования развивающей речевой среды, определяя научные и методологические основания, решая методические и организационные вопросы.

Проведённая теоретическая и практическая работа позволяет к настоящему моменту говорить о создании целостного представления о развивающей речевой среде и её составляющих в образовательной организации. Так, в качестве обязательных компонентов развивающей речевой среды определены, в частности:

1. Целенаправленность процесса обучения и воспитания, при котором под руководством воспитателя или учителя дети овладевают определенным набором компетенций.

При этом надо отметить, что метапредметность языка как средства общения предполагает отработку предметных компетенций на любом занятии или уроке, будь это *языковая компетенция*, предполагающая способность учащихся употреблять слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка, использовать его синонимические структуры в соответствии с нормами литературного языка, использовать его синонимические средства, в конечном счёте — владение богатством языка как условие успешной речевой деятельности; *лингвистическая компетенция*, основывающаяся на глубоком осмыслении устной и письменной речи — её законов, правил, структуры; *коммуникативная компетенция*, которая предполагает способность к полноценному речевому общению во всех сферах человеческой деятельности, с соблюдением социальных норм речевого поведения, умение создавать и воспринимать тексты — продукты речевой деятельности, или *культуроведческая компетенция*, которая обеспечивает формирование русской языковой картины мира, овладение русским речевым этикетом. Кроме того, образовательные организации акцентируют важность не только учебной, но и внеурочной деятельности, направленной на развитие мышления и речи детей, — это выполнение разного рода проектных работ, проведение интегрированных занятий и т.п.

2. Важность учёта разных каналов восприятия информации: аудиального, визуального, кинестетического.

К сожалению, несмотря на то что, по средним подсчетам, детей-визуалов примерно 45%, педагоги недостаточно ответственно относятся к письменной речи. Это касается не только формулировок заданий, заполнения классной доски или подготовки презентаций. Речь идёт и об оформлении образовательной организации: информационных стендах, стенгазетах, табличках и т.п. Особенно важно грамотное речевое оформление наглядности в связи с тем, что ведущая и репрезентативная системы у большинства людей совпадают.

3. Вовлечение в процесс формирования развивающей речевой среды всех участников образовательных отношений.

Детский сад и школа имеют возможность включить в работу над развитием речи ребёнка и его семью, что позволяет максимально расширить сферу развития и восприятия хорошей и грамотной речи. Это включение в разных образовательных организациях осуществляется, например, через проведение совместных с детьми мероприятий (приглашение родителей на занятия по развитию речи, семейное сочинение рассказов и сказок, викторины, конкурсы, праздники, День открытых дверей, кружковая работа или организация клуба, литературные чтения и т.д.); родительские встречи, конференции по развитию речи детей (что особенно важно, если учреждение функционирует в неблагоприятных социальных условиях или в нём много воспитанников или обучающихся, для которых русский язык не является родным и родители которых, соответственно, недостаточно хорошо им владеют); участие родителей в педсоветах по данному направлению; «Родительская школа»: передача опыта семейного воспитания; индивидуальные беседы и консультации и т.п.

4. Соблюдение в образовательной организации единого речевого режима, играющее существенную роль в создании эффективных условий для развития речи ребёнка и являющееся в какой-то мере синтезирующим для обозначенных ранее компонентов.

Понятие «единый речевой режим» в данном случае толкуется как нормативно определённый комплекс мер, направленных на формирование универсальных умений, обеспечивающих развитие речевой и социокультурной компетенций участников образовательного процесса и способствующих созданию единой образовательной среды. Данная система предполагает соблюдение всеми участниками образовательного процесса речевых норм, воспитание речевой культуры, грамотное оформление всех материалов в учреждении, понимание работы по развитию речевых компетенций обучающихся как деятельности по достижению метапредметных результатов.

Под руководством «Института развития образования Иркутской области» 15 образовательных организаций Иркутской области, осознавая необходимость введения единых требований к речевой деятельности всех участников образовательных отношений в условиях повышения качества образования, включились в работу по введению единого речевого режима, развивая свои образовательные практики с целью дальнейшего их распространения на территории региона.

В соответствии с дорожной картой реализации проекта была разработана нормативно-правовая база введения единого речевого режима для каждой образовательной организации — участницы проекта. Были составлены дорожные карты реализации проекта, которые, помимо мероприятий на уровне образовательной организации, включили региональные мероприятия, предложенные участниками с целью распространения эффективного опыта. Проект начался со стартовой диагностики коммуникативной компетентности педагогов — «Начни с себя».

За период 2018-2019 гг. образовательными организациями было проведено 135 мероприятий в рамках проекта, из них 86 на уровне образовательных организаций, 29 — на муниципальном, 13 — на региональном, 7 — на межрегиональном уровне. Участниками мероприятий стали более тысячи человек, включая все категории — педагогов, обучающихся и воспитанников, родителей, — из более чем половины муниципальных образований

Иркутской области. В процессе подготовки и проведения мероприятий для педагогов были использованы такие интерактивные формы повышения квалификации, как стажировки, практические семинары и педагогические студии. Дети и родители имели возможность принять участие в квест-играх, семейных дистанционных викторинах, конкурсах мотивационных плакатов и писем. Помимо этого, участниками проекта в течение полутора лет было проведено более 40 социально значимых мероприятий с целью развития и распространения русского языка.

Педагогами каждой образовательной организации был создан банк диагностического и методического инструментария для создания в образовательной организации единого речевого режима.

Как показало сравнение стартовой и промежуточной диагностик, в образовательных организациях повысилась культура владения русским языком педагогов и обучающихся, развивается осознанное и ответственное отношение к устной и письменной речи, в целом повышается качество образования.

Всё вышесказанное позволяет говорить об актуальности и эффективности работы, направленной на формирование развивающей речевой среды в образовательной организации.

Список литературы

1. *Белянин В.П.* Психолингвистика: Учебник. М.: Флинта: МПСИ, 2003. — 232 с.
2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Издательство «Лабиринт», 1999. 352 с.
3. Федеральный закон от 1 июня 2005 г. № 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации» (с изменениями от 5 мая 2014 года). URL: <https://base.garant.ru/12140387/> (дата обращения: 28.05.2020)
4. *Федоренко Л.П., Фомичева Г.А., Лотарев В.К., Николаичева А.Н.* Методика развития речи детей дошкольного возраста. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1984. 240 с.

Романов Дмитрий Анатольевич,
доктор филологических наук, профессор,
руководитель Центра русского языка
и региональных лингвистических исследований
Тулского государственного педагогического университета
им. Л.Н. Толстого, Тула
kafrus@rambler.ru

Язык художественного текста и истории на уроках литературы (по материалам 4 тома романа «Война и мир» Л.Н. Толстого)²

Аннотация. В статье предлагается концепция метапредметных связей словесности и истории при рассмотрении лексики публицистических отступлений автора в 4-ом томе эпопеи «Война и мир».

Ключевые слова: текст, словесность, история, общественно-политическая и философская лексика, заимствование, семантика.

Dmitry A. Romanov,
PhD (Doctor of Philology), Professor,
head of the Center for Russian Language
and Regional Linguistic Studies, Tula State L.N.
Tolstoy Pedagogical University, Tula
kafrus@rambler.ru

Some features of the language of a literary text and comprehension of the laws of history (based on the material of the 4th volume of Leo Tolstoy's novel «War and peace»)

Abstract. The article proposes the concept of meta-subject links between literature and history when considering the vocabulary of journalistic digressions of the author in the 4th volume of the epic «War and peace».

Keywords: text, literature, history, socio-political and philosophical vocabulary, borrowing, semantics.

2 Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-012-00008.

Отдельные особенности языка художественного текста, рассматриваемые на уроках словесности в метапредметном плане, способны в значительной степени помочь овладению сложными для учащихся философскими вопросами смежного предмета. В частности, можно говорить о возможности привлечения метапредметных связей с историей на уроки, посвященные изучению эпопеи Л.Н. Толстого «Война и мир». Причем следует обратить внимание на то, что познавательную помощь учащимся способно оказать рассмотрение не только текста романа в литературоведческом аспекте, но и характера его языка, его лексических особенностей, принципов отбора автором тех или иных языковых единиц для художественного произведения. Названные языковые характеристики акцентируют многие аспекты идейных воззрений писателя.

Работа со словесной тканью произведения обогащает представления учащихся о том, насколько важным было для Толстого продвижение особой концепции исторического развития, объяснение причинно-следственных механизмов эпохальных событий, размышление над ролью личности в истории и т.д. Точка зрения Толстого базировалась на тщательной проработке историко-философских концепций современных ему исследователей, была тщательно продумана и обоснована фактами. Писатель в чем-то полемизировал, а в чем-то соглашался с мнениями авторитетных политиков, историков, социологов. Уяснение этой точки зрения чрезвычайно важно для изучения идейно-политической ситуации в России в конце 1860-х — начале 1870-х гг.

Узловые идеи Толстого по поводу исторического развития высказываются на протяжении всего романа, но особой концентрации они достигают в 4-ом томе эпопеи, посвященном событиям Отечественной войны 1812 года, где авторские рассуждения (публицистические отступления) занимают доминирующее положение. Именно при рассмотрении этого «отрезка» текста, на наш взгляд, продуктивно использовать методики метапредметного подхода. В языковом отношении наиболее важными являются I-VII главы первой части, XXVI-XXIX главы второй части и I-III главы третьей части

(содержательно — начало войны, канун Бородинского сражения, стратегическое положение перед советом в Филях).

Первостепенного внимания заслуживает используемая Толстым лексика философского и общественно-политического содержания, а также в целом «словесное наполнение» фразы, которое передает, с одной стороны, напряженность авторской мысли, а с другой — его отношение к предмету рассуждений. Последний аспект следует выделить изначально и пояснить, что в так называемых «исторических» главах романа Толстой сознательно использует слова двух существенно отличающихся друг от друга характеристик: книжную (часто заимствованную) лексику и нейтральную (часто со стилистическим оттенком разговорности и даже просторечности) лексику. Это связано с принципиальным подходом Толстого к вопросам причинно-следственных отношений в историческом процессе.

Толстой был противником идеи обязательной детерминированности происходящих событий разумной волей какого-либо отдельного человека, пусть даже выдающегося. Именно поэтому писатель весьма своеобразно оценивал роль личности в истории, в чем сильно расходился с современными ему учеными, и особенно военными историками. Многочисленные тяжеловесные и сложные концепции последних воспринимались Толстым иронично. Он видел в подобных концепциях излишнюю напыщенность, наукообразность, необоснованные претензии на истинность в последней инстанции. Для выражения этого своего отношения Толстой и использовал «лексические сбои», т.е. в серьезные, порой высокопарные рассуждения вводил лексику демонстративно не относящуюся к книжной, коннотативно оценочную, а порой даже разговорную. Таким способом писатель «понижал градус» уже сложившейся к 1860-м гг. в трудах историков патетики рассуждений о великих заслугах Наполеона, известных русских и французских генералов и о решающей роли их приказаний в исходах отдельных сражений и целых войн.

Так в рассматриваемом 4-ом томе «Войны и мира» появляется *мерно дрожащая икра левой ноги* Наполеона, его же *маленькая белая пухлая рука*, по той же причине диспозиция Бородинского сражения, разработанная Наполеоном, в каждом пункте признается

невыполнимой, а по «размытости» смысла и синтаксическим «длиннотам» прямо называется *бестолковой*. По определению современного толстовской эпопее «Толкового словаря живого великорусского языка» В.И. Даля, *бестолковый* — ‘непонятный, бессмысленный, неотчетливый; не имеющий пользы, не достигающий цели’ [2, т. 1, с. 186]. Это прилагательное в своей семантике, на первый взгляд, никак не вяжется с серьезностью и значительностью анализируемого Толстым документа. Но если понимать обозначенную выше позицию писателя в оценке значимости индивидуальных решений и постановлений исторических деятелей, употребление данного определения становится логичным, обоснованным и точно соответствующим авторскому замыслу.

С целью четкого разъяснения своей исторической концепции Толстой вводит в круг книжной общественно-политической лексики и индивидуально-авторский семантический неологизм *роевой*, который также стилистически выделяется в ряду научно-философских рассуждений о механизмах исторического процесса. Прилагательное *роевой*, восходящее к далекому от общественно-политической лексики существительному *рой*, приобретает в концепции Толстого значение ‘свойственный всем людям, коллективный, общий для всех, живущих или действующих вместе’. Обращение Толстого к пчеловодческой лексике как источнику объяснения общественных законов не единично: в своих философских трактатах 1880-х гг. он будет это делать довольно часто. На страницах же «Войны и мира» прилагательное *роевой* станет антонимом таким словам, как *личный, индивидуальный, частный* и будет продвигаться писателем как объяснение коллективной воли народов, которая, по его мнению, и движет исторический процесс: история, по Толстому, и есть *бессознательная, общая, роевая жизнь человечества*.

Из слов, целенаправленно вносящих «лексический сбой» в рассуждения Толстого о Бородинском сражении, заслуживает упоминания существительное *хлопотливость*, которым автор характеризует поведение Наполеона и его маршалов накануне боя. Писатель говорит о том, что для выбора направления главного удара французских сил не нужно ни *хлопотливости*, которая имела место

в реальности, ни гениальности, которую так любят приписывать Наполеону. И если слово гениальность вполне укладывается в стиль историко-философских размышлений, принятый в годы создания романа, то хлопотливость выглядит сознательно чужеродным, необходимым Толстому для снижения высокой патетики, которой было окружено имя французского императора. В корневое гнездо хлопота у В.И. Даля входят слова с семантикой ‘беспокойство, суета, торопливость, пустая тревога’ и т.п. [2, т. 4, с. 1191].

В целом же Толстой в анализируемых фрагментах текста романа активно и обильно использует философскую и общественно-политическую лексику своего времени. Но данная вполне объяснимая содержательно языковая черта имеет в произведении определенное своеобразие. Толстой сознательно стремится к тому, чтобы в его стилизованных под научную прозу того времени рассуждениях было как можно больше заимствованной, терминологической лексики. Причем, если говорить о заимствованиях, — чтобы это были самые новые слова, вводимые в научно-философский оборот западными историками 1860-х гг. Толстой как бы стремится быть на самом «гребне» популярных исторических концепций Западной Европы и России. Неслучайно отдельные общественно-политические слова даются в тексте романа в нетранслитерированном виде. Например, французские (как правило, с латинской основой): *principes, memorandum, proclamation, definitions*.

Слово *принципы* (с различным ударением — на первом или на втором слоге) в значении ‘система взглядов, норм и правил поведения’ в 1860-е гг. укоренилось в русском языке (в значении ‘начало, основа’ существительное *принцип* было известно с Петровской эпохи). Слово *меморандум* (с самой общей семантикой — ‘памятная записка, письмо о взгляде на известное дело’) впервые зафиксировано Далем [2, т. 2, с. 829] и, следовательно, тоже было новым в языке.

Лексема *прокламация* (со значением ‘официальное заявление, объявление, обращение к населению в письменной форме’) вошло в употребление в начале XIX в. в связи с известиями о политических событиях во Франции, разного рода обращениях революционных властей, а затем и Наполеона к народу. Это слово имело четкую

историческую закрепленность за обозначенным историческим временем и использовалось Толстым как «знак эпохи» (ср. у Даля: *прокламация* — ‘торжественное обнародованье, воззванье, объявление’ [2, т. 3, с. 1279]). Являясь уже неплохо известным в языке, это общественно-политическое слово приобретает в тексте колорит новизны, поскольку используется Толстым как в транслитерированном, так и в нетранслитерированном виде.

Слово *дефиниция* (‘краткое и точное определение, толкование какого-либо понятия’) в нетранслитерированном виде от лат. *definition* известно с 1709 г. [1, с. 358], приведено в Словотолкователе Яновского (1803), но его распространение в языке началось с середины XIX в., т.к. лексемы идеографической группы «Методы научного исследования; общенаучные понятия, связанные с научным исследованием и категориями мышления; инструментарий философии и логики» стали проникать в непрофессиональное употребление преимущественно во второй половине века вместе с другими научными понятиями, о чем подробно писал Ю.С. Сорокин [3, 352-358].

Толстой насыщает свои публицистические рассуждения также хорошо известными носителям языка словами общественно-политической и философской семантики. В их состав входят не только заимствованная в прошлом, но и исконная лексика. Можно отметить такие заимствования, как *раут*, *интриги*, *диспозиция*, *фатализм*, *дипломатия*, *стратегический*, *республика*, *империя*, *абсолютный*, *софизм* и др., а также собственно русскую (в единстве со славянской) лексику, вроде *властолюбие*, *самодержавный*, *правительство*, *предопределен*, *распоряжение*, *начальствование*, *допущение*, *возможный* и др.

Толстой вслед за популярными в его время историками и философами словно бы ловил языковую конъюнктуру, выражал ее в своих публицистических отступлениях, но при этом самым характером романного повествования превращал ее в пародию, иронизировал над ней, высказывая мысль о том, что все наукообразные и чрезвычайно серьезные теории скрывают, вуалируют простые истины, очевидные непредвзятому взгляду. Толстой писал: «Для изучения

законов истории мы должны изменить совершенно предмет наблюдения, оставить в покое царей, министров и генералов, а изучать однородные, бесконечно-малые элементы, которые руководят массами» [4, с. 303]. И здесь Толстой в духе языковых тенденций эпохи использует для своих философско-исторических рассуждений математический термин, именуя бесконечно-малую единицу исторического процесса *дифференциалом истории*, под которым понимает волю (в его индивидуально-авторском употреблении — *произвол*) каждого отдельного человека. В исследуемой части текста романа слово *произвол* приобретает значение общественно-политического термина («поступок, действие отдельного индивидуума») и развивает грамматическое свойство изменяться по числам: *произволы всех людей, сумма произволов всех людей, людские произволы* и т.п. По Толстому (и здесь вновь привлекается терминология точных наук), «...только достигнув искусства *интегрировать* (брать *суммы* этих бесконечно-малых), мы можем надеяться на постигновение законов истории»; «*сумма* людских произволов сделала и революцию и Наполеона, и только *сумма* этих произволов терпела их и уничтожала» [4, с. 302].

Так обращение к лексическим особенностям публицистических отступлений Толстого в 4-ом томе романа «Война и мир» способно дать учащимся представление о напряженной научно-философской дискуссии второй половины XIX в., связанной с выявлением закономерностей исторического развития человечества.

Список литературы

1. Биржакова Е.Э., Войнова Л.А., Кутина Л.Л. Очерки по исторической лексикологии русского языка XVIII века. Языковые контакты и заимствования. Л.: Наука, 1972. 430 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. М.: Прогресс, 1994. (Репринтное издание).
3. Сорокин Ю.С. Развитие словарного состава русского литературного языка. 30-90-е годы XIX века. М.-Л.: Наука, 1965. 565 с.
4. Толстой Л.Н. Война и мир. Том третий. // Толстой Л.Н. Собрание соч. В 20 т. Т. 6. М.: ГИХЛ, 1962. 446 с.

Сальникова Ольга Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Московский педагогический
государственный университет,
Москва
oa_s06@mail.ru

Готовность школьников к обучению в вузе: формирование метапредметных умений (коммуникативный аспект)

Аннотация. В статье рассматриваются трудности, испытываемые студентами первых курсов вузов, связанные с недостаточным уровнем сформированности метапредметных умений; анализируются причины возникающих проблем и намечаются пути их преодоления.

Ключевые слова: метапредметные результаты, информационно-познавательная деятельность, речевые жанры, устная речь, коммуникативные умения.

Olga A. Salnikova,
PhD in Education, Associate Professor,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow
oa_s06@mail.ru

The willingness of students to study at the University: the formation of interdisciplinary skills (communicative aspect)

Abstract. The article deals with the difficulties experienced by first-year students of higher education institutions, associated with the lack of meta-subject skills; analyzes the causes of problems and outlines ways to overcome them.

Keywords: meta-subject results, information and cognitive activity, speech genres, oral speech, communication skills.

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования сформулированы требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения

основной образовательной программы. В свете преемственности основного и высшего образования **метапредметные результаты** представляются наиболее важными, так как формируют «умение учиться», создают необходимую базу для успешного получения как академического, так и профессионального образования.

Если рассмотреть перечень метапредметных результатов, указанных в ФГОС СОО, в речевом аспекте, то на первый план выходят две группы умений:

1) «готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, владение навыками получения необходимой информации из словарей разных типов, умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников»;

2) «владение языковыми средствами — умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства»³.

Наши педагогические наблюдения за студентами первого курса МПГУ, ведущиеся в течение нескольких лет и охватившие более 1000 человек, позволяют констатировать, что первокурсники испытывают серьёзные трудности при освоении образовательных программ, и связаны они не в последнюю очередь с недостаточным уровнем овладения метапредметными умениями коммуникативного характера. Приведем несколько типичных примеров.

Современная молодёжь, часто называемая «цифровым поколением», с детства свободно владеющая многими информационными технологиями, не мыслящая свою жизнь без гаджетов, зачастую не умеет **искать, оценивать, интерпретировать и использовать информацию**, необходимую для самообразования. Так, при подготовке научного сообщения, доклада, реферата многие первокурсники ограничиваются одним (реже 2 — 3) источником информации, если его название совпадает с поисковым запросом, при этом не знают авторов используемых материалов (уверены, что ссылка на сайт — это и есть указание автора), не

³ <https://fgos.ru/>

проверяют информацию на достоверность, критически не оценивают её. Как следствие, не могут пояснить позицию учёного, объяснить его выводы, привести свои примеры. Даже в вопросах, требующих осознанного выбора, в частности при колебании языковой нормы (например, как правильно: *одноврЕменно или одноврЕменно, обеспЕчение или обеспЕчение, дЕньгам или деньгАм*) довольствуются первым найденным по ссылке и единственным источником.

К тому же нельзя не отметить систематическое нарушение **этических норм**, связанных с некорректным цитированием и плагиатом. Повсеместное введение проверки учебных и научных текстов «на антиплагиат» породило новое речевое высказывание: «Сколько процентов заимствования допускается?», что уже на уровне подготовки предполагает использование чужого интеллектуального труда в своей работе. Для достижения необходимого процента придуманы и активно используются многочисленные приёмы искажения исходного текста, что не воспринимается пишущим как недопустимое действие.

Вчерашние школьники практически не владеют **речевыми жанрами** научно-учебного стиля (конспект, реферат, аннотация, доклад и т.п.), не понимают их отличий друг от друга, не могут назвать жанровых признаков, не используют характерные речевые клише. Студенты отмечают, что им очень сложно оформить учебно-научную письменную работу в соответствии с требованиями: разделить текст на части (параграфы, главы), сделать сноски, составить список литературы, грамотно оформить библиографию. При этом тексты пестрят орфографическими, пунктуационными, грамматическими ошибками, что затрудняет их чтение, а иногда и понимание.

Еще хуже обстоит дело с **устной монологической речью** научного стиля. Если первокурсник выступает с сообщением, то часто заменяет живую устную речь чтением с листа (заметим, что это принципиально разные виды речевой деятельности), при этом теряется контакт с аудиторией, отсутствует «эффект обратной связи». Если доклад сопровождается электронной презентацией

(о качестве её подготовки можно и нужно говорить отдельно), то выступающий может повернуться к аудитории спиной, чтобы удобнее было читать со слайдов то, что присутствующие и так уже прочитали. Боязнь аудитории влечёт за собой страх вопросов, желание избежать их (некоторые студенты уверены, что вопросы задают, чтобы «завалить» выступающего).

Заметно снизился и объём речевого высказывания. Если при подготовке письменного текста стало принято считать слова, а не страницы (сравните объём выпускного сочинения 15-летней давности и современного итогового сочинения), то при устном выступлении приходится задавать регламент не по верхней, а по нижней временной границе: «не менее 3 (5, 10, 15 и т.д.) минут». При ответе на вопрос многие предпочитают форму диалога с преподавателем, так как могут продемонстрировать знания фрагментарно, говорят отдельными короткими репликами, нуждаются в постоянном направлении размышлений.

К сожалению, подобные примеры можно продолжать, но гораздо важнее попытаться выяснить причины таких затруднений первокурсников и рассмотреть некоторые пути их устранения.

На наш взгляд, можно говорить о двух основных проблемных точках: о **школьной подготовке** старшеклассников к последующему обучению в вузе и об **изменении коммуникативных норм** современного общества, вызванном его стремительной цифровизацией.

Можно ли упрекать школу в недостаточном внимании к метапредметным результатам обучения? Скорее нет, чем да. Школа отвечает на вызовы времени, постоянно меняется, стараясь соответствовать иногда противоречивым требованиям (например, личностно-ориентированный, компетентностный и метапредметный по содержанию Стандарт и предметные Всероссийские проверочные работы). Так, в школах почти не востребованы речевые жанры научно-учебного стиля (реферат, конспект, рецензия), ученики почти не отвечают у доски, не приобретают навыки публичного выступления, выполняют большое количество тестовых заданий, часто заполняют рабочие тетради, тренажёры и тренинги, что

ведет к фрагментарности и знаний, и речи. Школьники традиционно пассивны в получении знаний: слепо доверяют учителю, перекладывая на него ответственность за выбор учебника, программы, заданий для самоподготовки — в целом за релевантность учебной информации. У них нет потребности проверять то, что написано в учебном пособии или говорилось на уроке, искать другие источники информации, обосновывать свои взгляды на спорные научные вопросы.

В то же время упрекать быстро меняющийся мир вокруг нас бессмысленно. Дистанционное общение (смс, чаты, соцсети) способствует активному развитию диалога и стремительному сокращению высказывания, упрощению орфографии и пунктуации (редко используются кавычки и заглавные буквы, новое предложение оформляется отдельным сообщением, слова заменяются смайликами и стикерами и т.п.). Недаром в научный обиход вошёл термин «устно-письменная речь». Авторитет источника подменяется его популярностью. Так, завоевавшие умы молодёжи блогеры стремятся к увеличению количества подписчиков, а те в свою очередь подражают своим кумирам не только во взглядах и повседневном поведении, но и в речи, копируя орфоэпические и речевые ошибки, перенимая просторечную и диалектную лексику.

Таким образом, вузам приходится вводить в учебные планы различные программы адаптации абитуриентов к новому уровню образования. В частности в МПГУ с 2016 года в базовый компонент учебного плана первого курса введена **дисциплина «Речевые практики»** (научный руководитель — профессор Ипполитова Н.А., автор — профессор Ерохина Е.Л.), целью которой является формирование компетенций в области устной и письменной коммуникативной деятельности и готовности использовать их в процессе реализации профессиональных задач. В течение двух семестров вчерашние школьники овладевают необходимыми **коммуникативными умениями** и в результате обучения могут

- реализовывать различные виды речевой деятельности в учебно-научном общении;

- создавать речевые высказывания в соответствии с этическими, коммуникативными, речевыми и языковыми нормами;
- использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации;
- создавать электронные презентации и выстраивать эффективное речевое поведение во время их демонстрации;
- реализовывать эффективную межличностную коммуникацию в устной и письменной форме;
- создавать тексты различных учебно-научных жанров;
- ориентироваться в изменяющихся условиях коммуникации и корректировать свое речевое поведение;
- использовать различные контактоустанавливающие и регулирующие коммуникативный контакт средства;
- управлять вниманием слушателей во время своей речи.

Совместные усилия школы и вуза приводят к хорошим результатам: студенты приобщаются к академической культуре, совершенствуют коммуникативные умения, успешно овладевают профессиональными навыками в выбранной сфере. Безусловно, хотелось бы, чтобы подобная работа осуществлялась не только в вузах, но и в школе и была бы лучше скоординирована между важнейшими социальными институтами как по целям, так и по содержанию.

Староселец Ольга Александровна,
кандидат филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой гуманитарного образования
Алтайский институт развития образования
имени Адриана Митрофановича Топорова, Барнаул
ostaroselec@yandex.ru

**Реализация метапредметного обучения русскому
языку в школах Алтайского края**

Аннотация. В статье представлены основные подходы к реализации метапредметного обучения русскому языку в образовательных организациях Алтайского края через проектную деятельность института дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: метапредметность, тьютор, образовательное событие, образовательное путешествие, концепт.

Olga A. Staroseletz,
PhD in Philology, Associate Professor,
head of the Department of Humanities education
Altai Institute of education development
named after Adrian Mitrofanovich Toporov, Barnaul
ostaroselec@yandex.ru

Implementation of meta-subject Russian language teaching in schools of the Altai territory

Abstract. The article presents the main approaches to the implementation of metasubject teaching of the Russian language in educational organizations of the Altai territory through the project activities of the Institute of additional professional education.

Keywords: meta-subject, tutor, educational event, educational journey, concept.

С 2019 г. на базе краевого государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Алтайский институт развития образования имени Адриана Митрофановича Топорова» в рамках государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» реализуется мероприятие «Совершенствование норм и условий для полноценного функционирования русского языка». С целью реализации данного мероприятия Алтайский край участвовал в конкурсном отборе субъектов Российской Федерации с проектом *«Открытое образование на русском языке как культуuroобразующий фактор развития народов трансграничного региона Большого Алтая»*. Цель проекта заключается в обеспечении развития содержания, технологий, форм, методов и методик подготовки и повышения

квалификации педагогических работников в области преподавания русского языка (как родного, как неродного, как иностранного) в образовательных организациях Алтайского края, национальных республиках (республики Алтай, Тыва, Хакасия и другие).

Актуальность проекта обусловлена рядом факторов.

Во-первых, на территории Алтайского края проживают представители 142 национальностей. К самым многочисленным национальностям, населяющим регион, относятся представители 17 национальностей: казахи, узбеки, таджики, армяне, татары, азербайджанцы, мордва, чуваша, алтайцы, корейцы и др. Условия многоязычия в Алтайском крае усложняются в связи с трудовой миграцией. За 2018 года в край прибыло 79408 человек, из стран СНГ — 10478 человек, из других регионов — 23054 человека. Это актуализирует задачу подготовки учителей-предметников, а не только учителей русского языка. Те же явления констатируются и в республиках Алтай и Тыва.

Во-вторых, система образования Алтайского края входит в образовательное пространство Сибири, представленное региональными образовательными системами, для которых характерно сохранение национально-культурных традиций (республики Алтай, Тыва, Хакасия и др.). В указанных регионах отмечается слабое владение русским языком не только коренного населения в целом, но и школьных учителей, что усиливает необходимость развития профессиональных компетенций в области владения русским языком и обучения школьников на русском языке.

В-третьих, географическое положение Алтайского края как приграничного субъекта Российской Федерации определяет активное развитие экономических, культурных и образовательных связей региона со странами Центральной Азии (Казахстан, Кыргызстан, Таджикистан, Узбекистан, Китай, Монголия). В последние годы в этих государствах также наблюдается дефицит учителей-предметников, преподающих дисциплины на русском языке в русских школах, что делает актуальной задачу подготовки учителей данных стран к преподаванию русского языка как иностранного.

Соответствие целям, задачам и основному содержанию мероприятия поддерживается усилением межрегиональных связей системы образования Алтайского края и развитием интеграционных процессов в сфере образования Сибири.

Выбор темы проекта **«Открытое образование на русском языке как культурообразующий фактор развития народов трансграничного региона Большого Алтая»** обусловлен потребностью в развитии современных дистанционных технологий в образовании, в том числе в системе повышения квалификации учителей, в частности, преподавателей русского языка, а также в научно-методическом обеспечении реализации задач продвижения русского языка, повышения квалификации педагогических работников в области обучения родным языкам представителей этнических меньшинств в поликультурном социально-образовательном пространстве, популяризации русского языка как одного из стратегических направлений в обеспечении единства культурного и образовательного пространства Большого Алтая. Важно выстроить открытую, мобильную систему научно-методического сопровождения преподавания русского языка (как родного, как неродного, как государственного) на всех уровнях системы общего образования: регион — муниципалитет — образовательная организация.

В 2019 году в рамках деятельности стажировочной площадки разработан программный комплекс *Коуч-центра «Открытое образование на русском языке»*, обеспечивающий создание и функционирование обучающих онлайн курсов, доступ к учебно-методическим материалам и видеоконтенту, направленным на развитие кадрового потенциала педагогов по вопросам изучения русского языка <https://openedu.iro22.ru/>.

Одним из достижений деятельности стажировочной площадки является создание *профессионально-педагогического сообщества тьюторов* по вопросам метапредметного обучения русскому языку в школе. В Алтайском крае подготовлено 50 тьюторов, что обеспечивает ресурс для создания нового направления совершенствования норм и условий функционирования русского языка в образовательном процессе школы. В 2020г. планируется

создание на площадке Коуч-центра *Сетевого тьюторского центра*. Нами разрабатываются три основных линии в деятельности тьюторского центра.

Первое направление связано с пониманием метапредметности, сформулированное в работах О.Е.Дроздовой, как совокупности «содержательных и методических составляющих, которые объединяют русский язык в качестве предмета изучения и средства обучения в других предметных областях» [2, с. 78]. Тьюторское сопровождение учителя-предметника в организации работы с языком своего предмета решает несколько задач. Во-первых, изменяет мотивацию самого педагога к изучению русского языка, во-вторых, положительно влияет на качество образования обучающихся по предмету, в-третьих, культура речи участников образовательного процесса становится предметом осмысления и изменения. Алгоритм работы тьютора с учителем-предметником зависит от уровня сложности выявленных проблем. Так, типичные затруднения — «определение значения (значений) того или иного слова по словарю или без словаря, передача другими словами смысла той или иной фразы (фрагмента текста), поиск в тексте параграфа учебника слов, которые используются и в повседневной речи, но в данном случае имеют специальное значение; фиксация типичных ошибок школьников в употреблении терминов и различных словесных конструкциях, используемых при ответе по тематике урока; поиск языковых ассоциаций для лучшего запоминания правила или определения, языковая игра» [2, с.79] — позволяют акцентировать внимание тьюторов на работе с терминами, освоении смыслового чтения научно-популярных текстов учащимися, мнемонических техниках запоминания и т.д.

Вторая линия тьюторского сопровождения учителей-предметников по вопросам метапредметного обучения русскому языку связана с организацией и проведением образовательного события. Событие понимается нами как метапредметная структурно-функциональная единица образовательного процесса, в ходе которого ребенок осваивает новую для него деятельность (или новую роль в уже известной деятельности) в специально организованной

среде, носящей активный познавательный-коммуникативный характер, так как учащийся вовлекается в групповую деятельность по созданию «образовательного продукта». Высокая интенсивность и при этом открытость событийных режимов задает энергетику, вызов, иницирующие становление субъектов в «образовательном экстриме». Экстремальность задается и удерживается за счет не только содержания, но и формата: разновозрастные группы участников, собранные из разных классов, городов и школ, новые «особые» взрослые, особые места, и т.д. Во время реального образовательного события участники погружены в экстремальный режим — режим, требующий действовать «на пределе» своих умений, времени, понимания и т.д. Так, примером образовательного события для учащихся может стать конкурс видеороликов «Фразеологизмы нашего времени». Конкурс предполагает наличие тематического сценария, съемку видеоролика с участниками, разработку критериев оценки «образовательного продукта», его презентацию. Образовательное событие может включить в себя разных субъектов: учителей, родителей, учащихся одной или разных школ, «чужих» взрослых, экспертов из других областей.

Мы предлагаем активно осваивать метод образовательного путешествия для организации образовательного события. Технология «Образовательное путешествие», разработанная и описанная в 2002 году Т. Ковалевой и Н. Рыбалкиной, «как модель сетевого обучения, как проект и фон рождения проектов», со временем была апробирована и адаптирована разными учителями-предметниками [3,4]. Основной задачей образовательного путешествия является знакомство учащегося с разнообразными объектами культурного наследия, приобретение опыта исследования объекта и получение представления о тех культурных и исторических процессах, которые нашли свое отражение в исследуемом объекте. Учитель может выступать в роли тьютора, участника, эксперта. На курсах повышения квалификации для учителей русского языка и литературы, истории и обществознания, знакомя педагогов с технологией «Образовательное путешествие», моделируя различные ситуации образовательного

события, предлагаем задания по разделам: «Барнаул литературный», «Топонимика Барнаула», «Знаменитости Барнаула», «Литературные памятники Барнаула», «Учреждения культуры Барнаула». В зависимости от целей и задач образовательного путешествия рубрикация может быть иной, количество тем может варьироваться от 3 до 5. Однако метапредметный характер заданий будет оставаться неизменным. Например, в разделе «Топонимика Барнаула» предложены следующие темы: «Имена русских литераторов на улицах Барнаула», «Их именами названы улицы...», «Народные» топонимы Барнаула», «Литературная» топонимика Барнаула». Приведем пример заданий по одной из тем («Имена русских литераторов на улицах Барнаула»). Все задания имеют небольшую преамбулу: «На карте современного Барнаула более 900 улиц, протяженность которых составляет около 700 км, многие из них носят имена известных русских поэтов и писателей. Традиция называть улицы в честь литераторов или даже в честь литературных произведений и их героев свидетельствует о высоком уровне культуры жителей.» 1. Сделайте подборку улиц г. Барнаула (фото), носящих имена только русских поэтов или писателей. Укажите, какое название они имели до переименования. 2. Проинтервьюируйте горожан, почему эти улицы носят имена известных литераторов. Запишите интервью на видео. 3. Прочитайте фрагмент произведения на улице, носящей имя его автора. Сделайте видеозапись своей декламации.

Подобные задания создают условия для развития универсальных учебных действий школьников учителями разных образовательных областей. Мы не останавливаемся на методических принципах образовательного путешествия и всех его этапах (подготовительном, практическом и презентационном), а лишь обращаем внимание на возможности повышения культуры речи участников образовательного события, развития прагматического уровня («прагматикона» в терминологии Ю.Н. Караулова) языковой личности как педагога, так и школьника.

Третьей линией метапредметного обучения русскому языку является работа с концептами. Сетевой тьюторский центр станет банком лучших методических материалов педагогов, в том числе

и банком разного вида концептов (культурных, национальных, авторских). Корреляция концепта и значения слова определяется их онтологическим статусом: концепт — явление мыслительное, основная форма существования понятийного мышления, а значение — феномен *языковой*. «Как порождение лингвокреативного мышления лексическое значение включает в себе вторично трансформированное содержание соответствующего концепта; фразеологическое значение — косвенно-производный продукт его смыслового преобразования, его ассоциативно-образное моделирование в процессе вербализации нового знания на базе понятий и представлений, уже закрепленных в языковых значениях» [1, с. 65]. В практике нашей работы с концептом первый шаг — это составление собственного толковника с опорой на ассоциативный ряд (свой или одноклассников). Второй шаг — выделение основных компонентов смысла по словарям (толковым, философским, синонимов, антонимов, фразеологическим и др.), научным статьям и художественным текстам. В результате анализа и обобщения найденного материала составляется модель концепта. Моделирование концепта может осуществляться с помощью метода компонентного анализа слова и концептуального анализа текста, в котором это слово имеет свою смысловую нагрузку, зависящую от конкретного автора. В настоящее время в лингвистической науке нет ни одного общепринятого метода анализа концепта. Исследователями разработано множество методик описания и изучения концептов. В своем опыте концептуального анализа мы используем следующие приемы: 1) выделение ключевых слов текста; 2) анализ значений ключевых слов на основе словарных толкований, в результате такого анализа фиксируются основные компоненты авторского смысла; 3) моделирование авторского концепта; 4) соотнесение авторского концепта с концептом языковой /научной картин мира.

Так, концепты *время, пространство, человек* могут изучаться не только на уроках родного (русского) языка (они входят в содержание предмета), но и дополняться смысловыми компонентами на уроках литературы, физики, математики, биологии, химии и др.

Наш проект будет продолжаться в течение последующих трех лет. На платформе проекта появится рубрика «Сетевой тьюторский центр», в рамках которого будут аккумулироваться учебно-методические материалы метапредметного обучения русскому языку (сценарии, проекты образовательных событий, задания образовательных путешествий, проекты уроков учителей-предметников и др.).

Список литературы

1. *Алефиренко Н.Ф.* Спорные проблемы семантики. Волгоград: Перемена, 1999. 274 с.
2. *Дроздова О.Е.* Лингводидактическое сопровождение общеобразовательных дисциплин и пути его освоения учителями-предметниками // Мир русского слова. 2016. № 4. С. 78- 83.
3. URL: Ковалева Т., Рыбалкина Н. Образовательное путешествие как модель сетевого обучения, как проект и как фон для рождения проектов, 2002 <http://setilab.ru/modules/conference/view.article.php/65>
4. *Стрункина, В.А.* Образовательное путешествие как интерактивный метод, способствующий формированию метапредметных результатов во внеурочной деятельности / В. А. Стрункина. — Текст : непосредственный, электронный // Молодой ученый. — 2016. — № 25 (129). — С. 598-601. — URL: <https://moluch.ru/archive/129/35678/> (дата обращения: 13.04.2020).

Теремов Александр Валентинович

доктор педагогический наук, профессор,

Московский педагогический

государственный университет,

Москва

av.teremov@mpgu.su

Хачатурьянц Вероника Евгеньевна

аспирант, Московский педагогический

государственный университет,

Москва

Учитель биологии, ГБОУ Школа №1998 «Лукоморье»,

Москва

roni95@yandex.ru

Смысловое чтение как способ понимания обучающимися учебного материала биологического содержания

Аннотация. Статья посвящена смысловому чтению как способу понимания обучающимися учебного материала биологического содержания. Обоснована важность понимания как мыслительной процедуры нахождения в тексте главного, превращения социально-исторического знания в индивидуально-личностное знание. Приведены задания на смысловое чтение текстов, обеспечивающих понимание учебного материала биологического содержания.

Ключевые слова: текст, понимание учебного материала, смысловое чтение.

Alexander V. Teremov,

PhD (Doctor of Education), Professor,
Moscow Pedagogical State University,

Moscow

av.teremov@mpgu.su

Veronika E. Khachataryants,

Graduate student, Moscow Pedagogical State University,
Moscow

Biology teacher, School №1998 «Lukomorie»,

Moscow

roni95@yandex.ru

Semantic reading as a way for students to understand educational material of biological content

Abstract. The article is devoted to semantic reading as a way of understanding the educational material of biological content for students. The importance of understanding as a mental procedure of finding the main thing in the text, the transformation of socio-historical knowledge into individual-personal knowledge, is substantiated. In this article you can find tasks for semantic reading of texts providing understanding of educational material of biological content.

Keywords: text, understanding of educational material, semantic reading.

В условиях информационной насыщенности разных сторон жизни общества, в том числе и сферы образования, особое

значение приобретают сформированные у обучающихся навыки работы с различными текстами – носителями информации, используемыми на этапе изучения новых знаний, организации закрепления и обобщения нового материала, использования знаний в действиях по образцу и в новых ситуациях, а также на этапе контроля усвоения знаний и коррекции ошибок. Особое место в этой учебной работе занимает учебный предмет «Биология», насыщенный текстами разного содержания, составляющими основу школьного биологического образования и представляющих собой огромный массив информации, сосредоточенной в статьях учебников, дидактических материалах, справочниках и на сайтах Интернета. Изучая биологию, современный школьник становится «сам себе поисковиком», селекционирующим разнообразную текстовую информацию, преобразуя ее в удобные для хранения мыслительные формы и структурирующий ее по мере необходимости для решения учебных задач, в том числе связанных с изучением живой природы.

В материалах, обновленных ФГОС СОО по учебному предмету «Биология», содержатся требования к образовательным достижениям обучающихся, связанные с их умениями работать с текстами биологического содержания. К их числу относят: умение использовать биологические термины и понятия в учебных действиях; проводить словесное описание организмов (растения, животного, человека) по заданному плану; владеть приемами конспектирования биологического текста; преобразования информации из одной знаковой системы в другую; создавать собственные письменные и устные сообщения, обобщая информацию из нескольких литературных источников; сопровождать выступление презентацией, учитывая особенности аудитории; осуществлять целенаправленный отбор нужных сведений из нескольких источников, в том числе в защищенном сегменте Интернета, в соответствии с заданным поисковым запросом. Эти и другие составляющие информационной грамотности обучающихся обеспечивают не только восприятие нового учебного материала, но и его понимание — мыслительной процедуры, связанной

с нахождением в текстах смыслового значения и установление связей с ранее изученным учебным материалом на основе сходства, различий и интерпретации.

Понимание учебного материала в образовательном процессе выполняет функцию превращения социально-исторического знания, представленного в текстах учебного предмета, в индивидуально-личностное знание обучающегося. «Феномен понимания, — отмечает В.А.Медведев, — есть процесс мыслительности, содержанием которого является идентификация объектов понимания с определенными картинками мира и системами интерпретации» [1, с.13]. Чтобы обеспечить понимание обучающимися учебного материала необходимо раскрыть перед ними не только значение того или иного элемента содержания образования, но и его смысл в различных контекстах и в связях с другими элементами, в том числе из повседневной жизни, связанных с обыденным познанием и индивидуальным опытом ученика. Следовательно, понимание учебного материала биологического содержания выступает атрибутом субъективации знаний об объектах, явлениях и процессах живой природы, а методикой формирования процесса понимания является, например, смысловое чтение текстов, базовые элементы которого закладываются в начальной школе, а на ступени основного общего образования развиваются и совершенствуются.

Смысловое чтение направлено на максимально полное и точное понимание читателем содержания текста, улавливание его особенностей, лежащих в основе осмысления извлеченной информации. Когда обучающийся владеет навыком смыслового чтения, то у него развивается устная речь и, как следующая ступень развития, речь письменная. Таким образом, без понимания и смыслового чтения невозможно полноценное языковое развитие обучающихся средствами учебных предметов, в том числе и биологии [2, 3]. Разные виды смыслового чтения обеспечивает в процессе учебной работы формирование умения анализировать содержащуюся в тексте информацию, сравнивать фрагменты текста между собой, видоизменять текстовые сообщения, создавать

новые тексты под свои цели и задачи или в соответствии с новой учебной ситуацией. Приведем в качестве примера несколько заданий, которые можно использовать для формирования у обучающихся навыка смыслового чтения.

Задание 1.

Прочитайте текст, выпишите названия растений, которые в нём упомянуты. Запишите систематическое положение упомянутых в тексте растений, указав домен, царство, отдел, класс, семейство.

И.С. Тургенев «Записки охотника»

Между старыми яблонями и разросшимися кустами крыжовника пестрели круглые бледно-зеленые кочаны капусты; хмель винтами обвивал высокие палки; тесно торчали на грядках бурые прутья, перепутанные засохшим горохом; большие плоские тыквы словно валялись на земле; огурцы желтели из-под запыленных, угловатых листьев; вдоль плетня качалась высокая крапива; в двух или трех местах кучами росли: татарская жимолость, смородина, шиповник.

Задание 2.

Прочитайте текст и найдите в нем предложения, в которых содержатся биологические ошибки. Запишите номера этих предложений, а затем исправьте ошибки.

Строение цветка

1. Цветок — орган семенного размножения, представляет собой видоизмененную почку. 2. Расширенную часть пестика называют цветоложем. 3. Околоцветник цветка состоит из чашелистиков различных цветов и оттенков. 4. Главные части цветка — пестики и тычинки. 5. Все цветки имеют двойной околоцветник. 6. В пыльниках тычинок созревает пыльца, а в завязи пестика — семязачатки.

Задание 3.

Прочитайте русские пословицы и поговорки. Объясните с точки зрения биологии их значение.

Язык без костей.

Рыба гниет с головы.

Весна красна цветами, а осень — грибами.

Птицу узнают по полету, а человека по работе.

Один человек оставляет в лесу след, сотня — тропу, тысяча — пустыню.

Люди тянутся к знаниям, как растение к солнцу.

Без труда не вытянешь и рыбку из пруда.

Корми корову сытнее, молоко у нее будет белее.

Задание 4.

Используя приведенные ниже слова, словосочетания и цифры, составьте связанный текст о растении, который не противоречит биологическим фактам. Озаглавьте текст.

Виктория Регия, Амазонка, 2 метра, блюдце, мощные жилки, Южная Америка, до 50 кг, королева Виктория, цветение 3 дня, Книга рекордов Гиннеса.

Задания 5.

Используя информацию из текста и Ваши знания из курса биологии, сравните белую акулу и синего кита и заполните приведенную ниже таблицу (см. табл. 1). Найдите и выпишите общие признаки этих животных.

Белая акула и синий кит

Белая, или большая белая, акула, встречающаяся в поверхностных береговых водах всех океанов Земли, кроме Северного Ледовитого, снискала славу жестокого людоеда. Достигая длины свыше 7 метров и массы около 3 тонн, она является крупнейшей современной хищной рыбой. Основой её рациона являются тюлени, черепахи, дельфины и рыбы. Брюхо акулы окрашено в белый цвет, а по бокам тела находятся 5 пар длинных жаберных щелей. У больших белых акул развит так называемый внутриутробный каннибализм: более сильные особи пожирают своих братьев и сестёр ещё в утробе матери. Самка белой акулы рождает, как правило, не более двух детёнышей. Самый грозный, сильный и серьёзный соперник белой акулы — косатка. Кроме всего прочего, страшным и жестоким врагом акулы является рыба-ёж.

Синий кит — самое большое морское млекопитающее на планете. Любимая еда синего кита — криль, представляющий собой

скопление мелких планктонных рачков. На нижней части головы у синего кита находятся полосы, которые образуются из складок шкуры. Ест он, просто открывая свой огромный рот и плывя вперёд, набирая воду с массой мелких ракообразных. Полосы на горле позволяют пасти кита растягиваться очень сильно, примерно в 1,5 раза. Зачерпнув воду с рачками, кит закрывает пасть и языком выжимает воду обратно сквозь китовый ус (уникальный фильтр, которым природа заменила зубы китам). При этом планктон оседает на бахроме уса и затем заглатывается. В среднем за день синий кит потребляет 4 — 8 тонн криля, пропуская через себя примерно 100 тонн воды. Детёныш синего кита рождается массой около 2 — 3 тонн и длиной 6 — 9 метров. Синие киты почти не имеют естественных врагов. Однако молодые, а иногда и взрослые особи могут становиться жертвой нападения косаток, которые, действуя сообща, могут разорвать их и съесть.

Табл. 1

Сравнение Большой белой акулы и Синего кита

Параметры для сравнения	Большая белая акула	Синий кит
Систематическая группа		
Местообитание		
Окраска тела		
Вид и рацион питания		
Органы дыхания		
Количество детенышей		
Естественные враги		

Приведенные задания можно использовать для формирования у обучающихся навыков смыслового чтения разных видов: ознакомительного, просмотрового, изучающего, рефлексивного и др. Так, в первом задании требуется выявить в литературном тексте главную информацию биологического содержания, а на второстепенную — не обращать внимание. Второе задание направлено на установление точности биологической информации, а третье и четвертое — на создание нового текста биологического содержания в соответствии с заданной учебной целью. Пятое задание

направление на соотнесение единиц однородной биологической информации друг с другом, интерпретацию ее в новой удобной для сравнения форме.

Задания на смысловое чтение можно использовать на разных этапах изучения учебного предмета «Биология». В условиях информационной открытости общества и продолжающегося нарастать информационного потока, формирование, развитие и совершенствование навыков смыслового чтения у обучающихся становится одним из эффективных способов понимания учебного материала, становления информационной культуры.

Список литературы

1. *Медведев В.А.* Понимание как культуротворческая деятельность (онтологические аспекты объективации смысла): Автореф. дис. ... канд. филос. наук. — СПб., 2003. — 21 с.
2. *Мишакова В. Н.* Смысловое чтение и работа с текстом на уроках биологии: методическое пособие / В.Н.Мишакова. — Оренбург: ГБУ РЦРО — 2013. — 105 С.
3. *Суматохин С.В.* Чтение и понимание содержания текста при обучении биологии / Биология в школе. — 2012. — №6. — С.54-60.

1.2. Метапредметная роль русского языка (как иностранного или неродного) в школе

Горюнова Мария Евгеньевна,
магистрант,
Московский педагогический государственный университет,
Москва
gorynovam@gmail.com

**Неродной русский: метапредметные языковые
навыки как основа успешного обучения инофонов**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения инофонов в рамках метапредметного языкового подхода. Анализируются существующие методические приемы для развития языковых метапредметных навыков. Иллюстрируются возможности овладения общелингвистическими умениями учеников с неродным русским шестого класса подмосковной школы.

Ключевые слова: лингводидактическое сопровождение, неродной русский, метапредметные навыки, ФГОС.

Maria E. Goryunova,
Master student,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow
gorynovam@gmail.com

Non-native Russian: meta-subject language skills as the basis for the successful training for foreigners

Abstract. The article discusses the features of teaching foreign phones within the framework of a meta-subject language approach. Existing methods for the development of language meta-subject skills are analyzed. The level of mastery of the general linguistic skills of students with a not-native Russian of the sixth grade of a Moscow region school is illustrated.

Keywords: linguodidactic support, not-native Russian, meta-subject skills, FSES.

Второе десятилетие XXI века демонстрирует интенсивное развитие общества во всех сферах жизни. Всеобщая глобализация позволила человеку легко ориентироваться в мире и тем самым выбирать свое поле деятельности, отрасль развития и место жительства исходя только из личных побуждений. Самыми густонаселенными территориями по понятным объективным причинам становятся мегаполисы. Именно в столичные регионы России (столичные не только в государственном, но и в промышленном, культурном или ином отношении) приходится основной приток миграции в РФ из ближнего и дальнего зарубежья, чаще всего связанной с возможностью трудоустроиться на хорошую работу с возможностью выбора сферы, оплаты труда и т.д.

Вместе с трудовыми мигрантами приезжают их дети. Каждый ребенок, проживающий на территории РФ, согласно Федеральному

закону об образовании, должен получать образование в общеобразовательном учреждении [3; ст. 5, п.2]. При этом дети мигрантов чаще всего не владеют устным и письменным русским языком, а если и владеют, то этих знаний не хватает для успешного освоения школьной программы, которая преподается на русском языке.

При таком потоке учащихся с неродным русским у школ возникает ряд дополнительных образовательных задач, связанных с обеспечением комфортного и продуктивного обучения детей-инофонов, что подразумевает под собой не только разработку методической помощи учителям-словесникам, но и общее повышение квалификации учителей, работающих с этой группой учеников. Стоит оговориться, что основной поток детей с неродным русским приходится именно на средние общеобразовательные учреждения, так как гимназии, лицеи, школы с углубленным изучением отдельных предметов обычно принимают в школу только после сдачи определенных вступительных испытаний, которые для ребенка с неродным неосвоенным русским оказываются непреодолимыми.

В настоящей работе мы будем пользоваться термином русский как неродной (РКН), основываясь на разграничении, объясненном И.П. Лысаковой [2; с. 77].

С.Н. Цейтлин считает, что учащийся (имеется в виду ученик-инофон) «должен иметь возможность не сосредотачиваться на том, каким именно образом выражена та или иная мысль в письменном или устном тексте, но постигать содержание информации, заключенной в учебниках по русскому языку, математике, истории и другим предметам, в объяснениях учителя, ответах других учащихся и т. д.» [5; с. 58]. Важно понимать, что языковое обучение детей-инофонов не должно (и не может) ложиться на плечи только учителей-русистов. Обучающийся должен в равной степени осваивать особый, если можно так сказать, дискурс различных дисциплин и учителя неязыковых предметов должны включать ребят с неродным русским в язык своего предмета не только в рамках фактологической, содержательной точности, но и в формировании и освоении русской языковой системы. «Разумеется, невозможно переделать, приспособивая их к нуждам инофонов,

все существующие учебники и методика, но можно и нужно обеспечить для детей-инофонов определенное лингвометодическое и психолого-педагогическое сопровождение, которое помогало бы им овладеть русским языком хотя бы в той степени, которая необходима для освоения школьной программы и нормальной коммуникации с учителями и товарищами по классу» [там же].

Методическое сопровождение учителя-русиста не составляет особых трудностей — пособия для одновременного обучения детей с родным и неродным русским не разработаны, однако при дифференцированном подходе, который используется в классах с разным полиэтническим составом, позволяет выбор пособия для обучения внутри классной группы детей с русским неродным. При этом лингводидактическое сопровождение для неродного русского языка учителям-предметникам необходимо, так как знание определенных языковых методических приемов позволит сократить разницу преподавания и результатов освоения неязыкового предмета между обучающимися с родным и неродным русским.

Такое лингводидактическое сопровождение разработано О.Е. Дроздовой. Эта методическая система для учителей позволяет развивать метапредметные языковые навыки на всех школьных предметах.

Лингводидактическое сопровождение общеобразовательной дисциплины — это обучение русскому языку как обязательной составной части инструментария познавательной деятельности в отдельной предметной области школьного образования [1; с. 256]. Роль введения такого сопровождения очень высока, так как оно помогает решить ряд языковых проблем, возникающих при изучении школьных предметов. К таким проблемам О.Е. Дроздова относит: 1) неполное понимание учебно-научных текстов и встречающихся в них терминов; 2) неумение передавать один и тот же смысл разными языковыми средствами; 3) трудности запоминания смысла учебно-научных текстов, терминов, определений и т.д.; 4) не всегда грамотное использование школьниками языковых средств

в разных ситуациях образовательного процесса (с т.з. языковой нормы, в том числе стилистической) [там же].

Попытки разрешить эти проблемы в поликультурном коллективе проводятся автором настоящей работы в подмосковной средней общеобразовательной школе в трёх коллективах 6 класса (всего обучающихся в трёх классах 82). Среди этих учеников для 18 русский язык не является родным (22% от всех учеников рассматриваемого коллектива). Согласно этим данным, необходимо выявить особенности работы для приобретения общелингвистических навыков для пятой части обучающихся. Эта группа внутри тоже различается степенью овладения русским языком. Условно учеников можно поделить на следующие подгруппы:

1. Билингвы — это термин используется в узком смысле, т.е. мы называем билингвами только тех учеников, которые в совершенстве владеют русским языком, говорят без ярко выраженного акцента, соблюдают литературную норму, для них не составляет труда составлять сложные предложения, использовать средства выразительности, не испытывают трудностей в изучении других школьных предметов). Таких учеников в рассматриваемом коллективе 4 (22 %). Средний балл по русскому языку за первые 2 триместра 2019/2020 учебного года — 4,25.

2. Владеющие разговорным русским — к этой группе отнесены обучающиеся, которые свободно общаются на русском языке со своими сверстниками, учителями, но испытывают трудность в овладении грамматикой литературного русского языка, плохо справляются с другими общеобразовательными предметами (особенно гуманитарного и естественного цикла, т.е. теми предметами, обучение которых основывается на изучении текстов научного стиля). Таких учеников в рассматриваемом коллективе 11 (61%). Средний балл по русскому языку за первые 2 триместра 2019/2020 учебного года — 3,3.

3. Не владеющие русским языком — к этой группе отнесены обучающиеся, которые с трудом общаются с сверстниками, учителями (или не общаются совсем), испытывают большие трудности в освоении литературной нормы русского языка, не могут

осваивать другие общеобразовательные предметы. Таких учеников в рассматриваемом коллективе 3 (17 %). Средний балл по русскому языку за первые 2 триметра 2019/2020 учебного года — 2,7.

Таким образом, именно на данном этапе обучения необходимо создать для 78% обучающихся с неродным русским языком такое общелингвистическое сопровождение, которое поможет им не только освоить литературную норму русского языка (что повысит их балл по урокам словесности), но и разовьет необходимые языковые метапредметные навыки, которые позволят успешно обучаться на других предметах.

Для выбора алгоритма работы по развитию языковых метапредметных навыков были проанализированы результаты работ, проводимых на уроках русского языка, для развития общелингвистической компетенции школьников. Эти работы проводились в рамках занятий по темам: «Стили речи», «Заголовок», «План текста», «Тема текста. Основная мысль текста», «Ключевые слова» и др. Однако результаты проведенных работ не могут иллюстрировать отдельной траектории работы над развитием метапредметных языковых навыков у детей-инофонов. Например, из 18 обучающихся с неродным русским не справились с заданием на определение маркеров стилей речи 5 обучающихся (3 обучающихся не владеют русским языком, 2 владеют разговорным русским). При этом по результатам работ всех шестиклассников нельзя утверждать, что данное умение отсутствует только у учащихся с русским неродным — 12 обучающихся с родным русским также не справились с заданием.

Таким образом, для учеников с неродным русским в зависимости от степени овладения языковой системой необходимо создавать индивидуальную траекторию только для освоения предметной стороны урока русского языка (особый разбор грамматики, морфологии, синтаксиса, фразеологии, для тех, кто плохо владеет языком также фонетики и графики), а содержание метапредметного обучения русского языка может быть универсальным для учеников с низкой успеваемостью как с родным, так и с неродным русским языком. «Приемы обучения, реализующие

метапредметную функцию русского языка, едины для носителей и инофонов. В современной школе необходимо усилить внимание к языковой стороне образовательного процесса во всех предметных областях» [4; с. 19].

Список литературы

1. Дроздова О.Е. Лингводидактическое сопровождение общеобразовательных дисциплин в контексте обеспечения единого речевого режима в школе // Коллективная монография / Актуальные вопросы методики преподавания русского языка и русского языка как иностранного. — М.: 2016. — С. 252-260.
2. Лысакова И.П. Русский как неродной: сотрудничество науки и практики в школах Санкт-Петербурга // Мир русского слова. — 2009. — №4. — С. 76-79.
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в российской федерации» // URL: <http://xn--273--84d1f.xn--p1ai/zakonodatelstvo/federalnyu-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf> (дата обращения 31.03.2020).
4. Хамраева Е.А., Дроздова О.Е. Владение русским языком — условие обучения в поликультурной школе России // Русский язык в школе. — 2015. — № 11. — С. 17-20.
5. Цейтлин С.Н. Двуязычные дети: к проблеме лингвистического сопровождения // Universum: Вестник Герценовского университета. — СПб.: 2006. — № 10(36) — С. 57-62.

Гусева Елена Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент,
Российский государственный университет
нефти и газа имени И.М. Губкина, Москва
ElenaUrika@yandex.ru

Дворкина Екатерина Александровна

старший преподаватель,
Российский государственный университет
нефти и газа имени И.М. Губкина, Москва
bee227@mail.ru

Полякова Юлия Давидовна

кандидат педагогических наук, доцент,

Российский государственный университет
нефти и газа имени И.М. Губкина, Москва
ypolyakova1009@yandex.ru

Пропедевтический языковой модуль по научному стилю речи для учащихся-инофонов

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения научному стилю речи детей мигрантов, для которых русский язык является иностранным или неродным. Представляется пропедевтический языковой модуль по научному стилю речи по географии (6 класс), физике (7 класс) биологии (8 класс). Авторы подробно описывают систему заданий, направленных на формирование лингвистической и предметной компетенций учащихся. Предлагаются пути решения актуальных вопросов и новые направления сотрудничества между школой и вузом.

Ключевые слова: научный стиль речи, языковой модуль, пропедевтический курс, апробация пособия.

Elena Yu. Guseva,
PhD in Education, Associate professor,
Gubkin Russian State University of Oil and Gas Moscow
ElenaUrika@yandex.ru

Ekaterina A. Dvorkina,
Senior lecturer,
Gubkin Russian State University of Oil and Gas Moscow
bee227@mail.ru

Julia D. Polyakova,
PhD in Education, Associate professor,
Gubkin Russian State University of Oil and Gas Moscow
ypolyakova1009@yandex.ru

**Propaedeutic language module on the scientific style of speech
for foreign students**

Abstract. The article considers the problem of teaching the scientific style of speech of children of migrants for whom the Russian language is foreign or non-native. The propaedeutic language module on the scientific style of speech in geography (6th grade), physics (7th grade), biology (8th grade) is presented. The authors describe in detail the system of tasks aimed at the formation of linguistic and subject competencies of students. Ways to solve pressing issues and new areas of cooperation between the school and the university are proposed.

Keywords: scientific style of speech, language module, propaedeutic course, approbation of the manual.

Обучаясь в российских школах, учащиеся-инофоны наравне со всеми должны не только осваивать общеобразовательные предметы математического, естественно-научного и гуманитарного цикла, но и сдавать экзамены. Образовательная ситуация осложняется отсутствием пропедевтических курсов по научному стилю речи в рамках школьных предметов. Для решения этой проблемы предлагается пропедевтический модуль по изучению предметов естественно-научного цикла.

Авторский коллектив предлагает вниманию педагогического сообщества пропедевтический модуль по научному стилю речи, включающий в себя учебные пособия по русскому языку для школьников с родным нерусским по географии, физике и биологии («Изучаем школьные предметы на русском языке. География 6 класс», «Изучаем школьные предметы на русском языке. Физика 7 класс», «Изучаем школьные предметы на русском языке. Биология 8»).

Учебные пособия, входящие в учебный модуль, объединены общими целями и задачами, их структура идентична, во многом совпадает типология упражнений.

Цель и задачи учебных пособий по научному стилю (география, физика, биология) — подготовить учащихся РКИ, РКН и детей мигрантов к восприятию учебного материала по географии, физике и биологии, сформировать языковую компетенцию по научному стилю русского языка. Цель данного модуля — это не изучение конкретной дисциплины, а языковая подготовка учащихся к восприятию материала по предмету.

Логика изложения материала данного учебного модуля соответствует логике изложения учебников Т.П. Герасимовой, Н.П. Неклюковой «География 6. Начальный курс» [2], А. В. Пёрышкина «Физика 7» [1], Н.И. Сонина, М.Р. Сапина «Биология 8. Человек» [3]. В целях корректировки учителем работы по данному учебному модулю в начале каждой части учебного пособия представлено поурочное планирование [4, с. 7-10; 5, с. 7-12; 6, с. 7-10], в котором указано, какие параграфы учебника объединены, адаптированы и коррелируют с учебным пособием.

География: § 4 «Изображение неровностей земной поверхности на плане. Стороны горизонта. Составление плана» учебного пособия «Научный стиль. География 6» соответствует трём параграфам : § 5 Стороны горизонта. Ориентирование;

§6 Изображение на плане неровностей земной поверхности; §7 Составление простейших планов местности — учебника Т.П. Герасимовой, Н.П. Неклюковой «География 6. Начальный курс».

Физика: §1 «Наблюдения и опыты. Измерение физических величин» учебного пособия «Научный стиль. Физика 7» соответствует шести параграфам учебника А.В. Пёрышкина «Физика 7 класс».

Биология: § 6 Строение органов дыхания. Газообмен в лёгких и тканях учебного пособия «Научный стиль. Биология 8» соответствует двум параграфам учебника Н.И. Сонина, М.Р. Сапина «Биология 8. Человек».

В каждом учебном пособии около 30 параграфов, из них 3-4 контрольные работы. Каждый параграф рассчитан на 1 академический час. Рекомендуется предварять изучение тем по школьным предметам — географии, физики, биологии — занятиями по предложенному учебному модулю в целях расширения словарного запаса, формирования лексико-грамматических навыков, совершенствования знаний о научном стиле речи и более успешного усвоения школьной программы по предметам.

Комплексная подача языкового материала обеспечивается через введение лексико-грамматического материала на синтаксической основе. Структура уроков идентична: предтекстовые

задания, работа с текстом, послетекстовые задания. Учебные пособия построены по методическому принципу концентрического повторения лингвистического материала, таким образом обеспечивается повторение и закрепление пройденного материала. По мере усложнения изучаемого материала по предмету усложняются и расширяются ранее изученные на более простом языковом материале грамматические темы, с каждым уроком вводится новая лексика и повторяется лексика, изученная на первых уроках. Таким образом, обеспечивается повторение и закрепление пройденного материала.

Принципы отбора основного и дополнительного содержания в учебном комплексе связаны с преемственностью целей образования на различных ступенях и уровнях обучения, логикой внутри-предметных связей, а также возрастными особенностями развития учащихся. Типология упражнений направлена на формирование языковой и предметной составляющих коммуникативной компетенции на основе чтения.

Языковая компетенция формируется преимущественно в предтекстовых заданиях, где выполняются задания на семантизацию новых слов (преимущественно терминологическую лексику), на знакомство со словообразовательными моделями, характерными для языка науки, усвоение глагольного управления, синтаксическую синонимию и др., т.е. данные задания направлены на развитие лексико-грамматических умений и навыков.

Одной из основных трудностей, с которой сталкиваются учащиеся, для которых русский язык не является родным, — недостаточно большой лексический запас, незнание многих слов, необходимых для понимания текстов по физике, географии, биологии и другим предметам. Поэтому одной из важнейших задач представленных пособий является расширение словарного запаса, усвоение новой лексики, умение использовать ее в нужном контексте и в правильной грамматической форме.

Недостаточно широкий словарный запас, недостаточный уровень знания предметов не позволяет обойтись без словаря родного языка учащихся. Использование словаря родного языка также

позволяет быстро найти точное значение слова, что особенно важно при изучении терминов и научных понятий. Поэтому одним из первых заданий учащимся предлагается найти в словаре значение нового слова, перевести и записать в тетрадь.

География: Бархán, дýна, карьёр

Физика: гурия, коромысло, тетива лука, весы.

Биология: Эритроциты, лейкоциты, лимфоциты, тромбоциты, плазма, фагоциты, иммунитет, агглютиноген, резус-фактор.

В следующем задании представлены слова, которые можно объяснить, не используя словарь родного языка. Синонимы, антонимы, однокоренные слова, контекст дают возможность учащимся догадаться, понять значения лексических единиц.

География:

Оттепель — тёплая погода после холодной зимы

Ледник — огромная масса льда, который не тает

Физика:

Тщательно — очень внимательно

Прийти в движение — начать двигаться

Биология:

Скапливать — скопить — собирать — собрать что-либо на протяжении времени

Пронизывать — проходить насквозь, через какой-либо предмет, например, сверху вниз.

Следующие задания направлены на закрепление новой лексики. Как правило, все лексические единицы, с которыми учащиеся знакомятся в первых заданиях, повторяются не один раз. Предложено много заданий на словообразование и образование грамматических форм, определение лексической сочетаемости и употребления в контексте.

➤ *Прочитайте слова, определите их принадлежность к частям речи. Найдите слова, имеющие общий корень.*

Трудность, местность, пастись, групповой, потрудиться, местный, протяженный, трудный, разместиться, трудно,

исключение, протягиваться, сгруппировать, пастбище, увлажнять, исключить, влага, пастух, протяженность, исключительный,

➤ *Соедините однокоренные слова.*

- | | |
|-----------|-------------|
| 1. видеть | а) влажный |
| 2. вода | б) облачный |
| 3. влага | в) видимый |
| 4. облако | г) сухой |
| 5. суша | д) водяной |

➤ *Подчеркните определения, которые согласуются со словом ПОРОДЫ.*

Горные, живые, рыхлые, твёрдые, толстые, осадочные, растительные, органические, прочные, высокие, плотные.

В послетекстовых заданиях еще раз на более сложном уровне повторяется и закрепляется лексико-грамматический урок. Выбор слова, умение вставить его в нужной форме, использование при письменных и устных ответах позволяет говорить об освоении и усвоении новой лексики.

Также большое внимание в данных пособиях уделяется особенностям научного стиля речи, характерного для статей учебников по естественным предметам.

При чтении учебника учащиеся сталкиваются с разными типами структурных схем предложений. Тексты-рассуждения, например, представляют собой способ изложения, который фиксирует получение нового знания путем логического вывода. Рассуждение доказательно, оно может выступать в качестве одного из приемов доказательства путем эксперимента. Рассуждение может оформляться как сложное предложение с придаточным причины с союзом *так как*, вывод же присоединяется союзом *поэтому*. Чтобы учащиеся актуализировали свои знания русского синтаксиса при чтении текстов по предметам нами были предложены следующие задания

➤ *Соедините части предложений так, чтобы утверждения стали верными.*

Давление жидкости на дно сосуда прямо пропорционально высоте столба и плотности жидкости,	так как, кроме силы тяжести, на воду действует сила упругости растянутой резиновой плёнки.
На жидкости, как и на все тела на Земле, действует сила тяжести,	поэтому высоты столбов жидкостей разной плотности будут различны.
Всякий раз после того, как резиновое дно прогнулось, вода в трубке приходит в равновесие (останавливается),	поэтому каждый слой жидкости, налитой в сосуд, своим весом создаёт давление на другие слои, которое по закону Паскаля передаётся по всем направлениям.

Повествование как способ изложения занимает неодинаковое место в разных учебных дисциплинах: оно шире представлено в текстах по физике, хотя и в них не может служить основой для построения целого текста. Значительную группу в текстах-повествованиях составляют синтаксические конструкции с общим значением изменения состояния предмета, вызываемое действием внешних сил *Если предмет + воздействие, предмет + изменение состояния*. Структурные схемы таких предложений представлены в следующих упражнениях учебного модуля

➤ *Запишите и запомните следующие грамматические конструкции. Читая текст, отмечайте данные конструкции предложений.*

Если..., то...	Если шарик толкнуть, то он начнет двигаться
----------------	---

➤ *Соедините части предложений так, чтобы утверждения стали верными.*

Если в один из сообщающихся сосудов налить жидкость одной плотности, а во второй — другой,	то показания манометра при этом не будут меняться.
Если установить коробочку прибора на какой-нибудь глубине внутри жидкости и поворачивать её плёнкой вверх, вбок и вниз,	то при равновесии уровни этих жидкостей не будут одинаковыми.

В научном стиле существует особый способ изложения, посредством которого передается общее понятие об объекте. Задача такого описания состоит в том, чтобы создать целостное представление об объекте посредством сообщения наиболее существенных отличительных признаков, создать понятие о них. Основной языковой формой представления понятия является дефиниция (определение). Обычно определение понятия передается одним предложением, общее синтаксическое значение которого создается соотношением наименования видового понятия + наименование его принадлежности к более общему классу (наименование родового понятия). Грамматические схемы таких предложений представлены в модуле следующими упражнениями

➤ *Запишите и запомните следующие грамматические конструкции. Читая текст, отмечайте данные конструкции предложений.*

Что называется чем	Наука о землетрясениях называется сейсмологией
Что называют чем	Воздушную оболочку, окружающую Землю, называют атмосферой

➤ *А) Соедините слова и их толкование. Проверьте себя по словарю.*

➤ Б) Составьте предложения, используя конструкции что называется чем, что это что и материал таблицы.

Родник	Осадочная горная порода, состоящая из мельчайших частиц минералов
Глина	Водный источник, бьющий, текущий из глубины земли

Определение понятия — один из наиболее распространенных в научном стиле речи способов изложения, составляющий специфическую черту именно этого стиля, поэтому практически в каждом уроке мы предлагаем упражнения данного выше типа.

Текст предлагается после устранения всех лексико-грамматических трудностей. Притекстовое задание направлено на контроль понимания текста после первичного прочтения.

География: Прочитайте текст. Скажите, как называется величайшая на Земле низменность.

Физика: Прочитайте текст. Скажите, какие примеры сообщающихся сосудов приведены в тексте.

Биология: Прочитайте текст. Скажите, какое значение имеет мозг для жизнедеятельности человека.

Предметная компетенция формируется при извлечении предметно значимой информации из текстов параграфов и при выполнении послетекстовых заданий, как правило, это ответы на вопросы по тексту и его пересказ, т.е. задания направлены на развитие репродуктивных умений и навыков в области монологической речи.

Текущий контроль предусмотрен после изучения отдельного параграфа, а итоговый контроль осуществляется после прохождения некоторых глав и включает в себя проверку усвоения лексико-грамматического материала и предметного содержания пройденных текстов.

Единство подхода при составлении пособий облегчает восприятие учебного материала учащимися, и в то же время специфика содержания каждой дисциплины определяет своеобразие пособий

как по географии, физике, так и по биологии. При изучении естественно-научных дисциплин на русском языке учебный модуль с успехом может быть использован не только для школьников-инофонов РФ, но и в русских школах за рубежом, что, безусловно, будет способствовать сохранению русского языка и русской идентичности в зарубежном русском мире.

Список литературы

1. Пёрышкин А.В. Физика. 7 кл. М.: Дрофа, 2012. 221 с.
2. Герасимова Т.П. География. 6 кл. М.: Дрофа, 2013. 159 с.
3. Сонин Н.И., Сапин М.Р. Биология: Человек 8 кл. М.: Дрофа, 2015. 302 с.
4. Гусева Е. Ю., Дворкина Е. А., Полякова Ю. Д. География 6: пособие по русскому языку для школьников с родным нерусским. СПб.: Златоуст. 2016. 208 с.
5. Гусева Е. Ю., Дворкина Е. А., Полякова Ю. Д. Физика 7: пособие по русскому языку для школьников с родным нерусским. СПб.: Златоуст. 2016. 200 с.
6. Гусева Е. Ю., Дворкина Е. А., Полякова Ю. Д. Биология 8: пособие по русскому языку для школьников с родным нерусским. СПб.: Златоуст. 2017. 208 с.
7. Гусева Е. Ю., Дворкина Е. А., Полякова Ю. Д. О некоторых аспектах обучения детей-инофонов научному стилю речи // Русский язык в школе». 2014. № 7. С. 11-13, 30.
8. Гусева Е. Ю., Дворкина Е. А., Полякова Ю. Д. Пропедевтический языковой курс по физике в VII классе. // Русский язык в школе. 2014. № 8. С. 15-18.
9. Гусева Е. Ю., Дворкина Е. А., Полякова Ю. Д. Примерное планирование к учебнику «Научный стиль речи. Физика 7»//Русский язык в школе. 2014. № 9. С. 15-20.
10. Гусева Е.Ю. Пропедевтический учебный комплекс по русскому языку «Научный стиль речи. География 6» // Русский язык в школе.2015. № 6. С. 12-16.
11. Гусева Е. Ю., Дворкина Е. А., Полякова Ю. Д. Работа с текстом при обучении школьников-инофонов //Русский язык в школе. 2015. № 7. С. 11-15.
12. Гусева Е. Ю., Дворкина Е. А., Полякова Ю. Д. Примерное планирование к учебнику «Научный стиль речи. География 6»// Русский язык в школе. 2015. № 8. С. 8 -13.

13. Гусева Е. Ю., Дворкина Е. А., Полякова Ю. Д. Мигранты — школа — вуз — современный образовательный тренд // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ. 13–20 сентября 2015 г. / М., 2015. Т. 10. С. 280 — 284.

Переславцева Наталья Геннадьевна,
президент Учебно-методического центра
«Николай Гоголь»,
Рим (Италия)
ng1964@mail.ru

Роль метапредмета в изучении русского языка как иностранного

Аннотация. В статье представлен взгляд на то, как развить, поддержать и усилить интерес обучающихся русских школ за рубежом к изучению русского языка, русской литературы, культуры. Высказана идея о том, что для таких школ важно разработать технологию комплексной работы с языком обучения в масштабах всего образовательного процесса школы с учетом глубокой межпредметной интеграции. Это позволит по-новому продолжить обучение подростков в школах дополнительного обучения за рубежом в различных предметных областях, разовьет интерес к самому русскому языку как языку предмета обучения. Актуальной становится задача: формирование нового типа учителя русского языка — предметника, способного понимать и реализовывать эту программу обучения.

Ключевые слова: технология, русский как иностранный, предметное обучение, билингв, диагностика, языковая личность, межпредметная интеграция.

Natalia G. Pereslavl'tseva,
President of the Educational and
Methodological Center «Nikolai Gogol»,
Rome (Italy),
ng1964@mail.ru

The role of the meta-subject in the study of Russian as a foreign language

Abstract. The article presents a look at how to develop, support and strengthen the interest of students of Russian schools abroad in studying Russian language, Russian literature and culture. The idea was expressed that it is important for such schools to develop a technology for integrated work with the language of instruction on the scale of entire educational process of the school, taking into account deep interdisciplinary integration. This will allow teenagers to continue their education in additional education schools abroad in various subject areas in a new way, and will develop an interest in the Russian language itself as the language of study. The task of creating a new type of Russian language teacher — a subject teacher who is able to understand and implement this training program becomes urgent.

Key words: technology, Russian as foreign language, subject learning, bilingual person, diagnostics, linguistic personality, inter-subject integration.

В условиях работы за рубежом в школах дополнительного образования основной проблемой обучения становится потеря интереса у учеников, достигших 12 лет (переход в среднюю школу), прерываемость обучения и, как следствие, уменьшения численности в классах. С моей точки зрения, это происходит потому, что с уходом из программы вместе с окончанием младшей школы уроков творчества, танцевальных занятий, музыки и театральных постановок, которые втягивают детей младшего возраста в учебный процесс русской школы через этот интерес и яркие эмоциональные проявления, появляется ниша (дыра) в школьной программе, которую нужно грамотно восполнить с учетом эмоциональной привязки ученика. Другие интересы- другие эмоции.

С сокращением уроков до 2-3 в неделю только в качестве русского языка и чтения, заканчивается и важная составляющая — интерес к русской школе. Детям не хватает знаний в различных предметных областях, программа сужается и изучать только предмет «Русский язык» становится недостаточно. Возникают вопросы: «Что же делать? Как исправить ситуацию?»

Изучение русского языка в школах дополнительного образования за рубежом (далее по тексту — ДОЗ) привлекает учащихся средних и старших возрастных категорий по системе обучения русского как иностранного (далее РКИ) только, если идет изучение интересного материала (предмета) для отдельно взятого ученика.

Каждый из них имеет свой предметный интерес и развитие учебного процесса в русской школе за рубежом возможно только через предметное обучение, где средство обучения — это русский язык, который, как следствие, становится и предметом для изучения.

Изучая стандартизацию обучения в РФ, выяснила, что в случае наличия русского языка (далее — РЯ) как неродного, РЯ рассматривается как средство познания мира и отражения действительности, то есть того, что окружает ученика и что происходит вокруг него. Именно это и должно лечь как в основу формирования программы обучения в школах ДОЗ, так и формирования современных метапредметных методов преподавания РКИ как для иностранцев, так и билингвов. Понятие билингв — это термин, называющий ученика, который формируется в условиях ограниченной языковой среды за рубежом и, даже если РЯ — это язык семейного общения, повседневной домашней коммуникации, то все равно есть серьезная опасность, что этот по рождению родной язык останется неразвитым и второстепенным для ребенка, который ходит в школу страны проживания и формируется как развитая языковая личность в лингвистическом контексте страны проживания и обучения.

В чём же состоит задача современных русских школ ДОЗ?

А ключом и является само название ДОЗ — дополнительное образование, а значит многопредметное обучение на русском языке. Это и становится основным фактором развития школ ДОЗ и их предметной деятельности, дающих возможность формирования языковой личности учеников на продвинутых этапах обучения РЯ с постепенным приближением к их ровесникам — носителям языка из России. Что дает нам возможность такого предположения? Это непрерывное тестирование на каждом этапе обучения.

Например, диагностика по системе профессора Е.А. Хамраевой, которая успешно прошла в прошлом году и намечена во многих странах Европы в 2020 году.

В чем же состоит проблема работы в школах ДОЗ? Что необходимо для полноценной эффективной работы таких школ? Это:

— необходимость системы обучения через разработанные метапредметные программы, которые должны иметь свои особенности;

— специализация с обучением нового поколения преподавателей с классификацией «лингвист-предметник» преподаватель РКИ.

Именно выше перечисленные требования в школах дадут искомый результат- формирование развитой языковой личности ученика, способной думать, точно объяснять что-либо в устной и письменной форме, грамотно излагать свои знания в разных предметных областях.

Это значит, что из первейшей задачи, произвести коммуникацию на РЯ, задача обучения усложнится и коммуникация должна быть осуществлена с учетом трёх факторов: **личностных результатов, метапредметных результатов, предметных результатов.**

В нашем случае в школе ДОЗ должна быть реализована основная задача обучения — это научить чему-либо (предмету по интересам ученика) на русском языке, в том числе и **самому русскому языку**, как средству полноценного обучения.

И если сегодня ФГОС РФ ставит задачу для решения проблем обучения в школах России детей, у которых русский язык неродной или родной не русский, необходимо разработать технологию комплексной работы с языком обучения в масштабах всего образовательного процесса школы, то исходя из этой же логики в школах ДОЗ необходимо:

1. разработать новую научную программу с основным метапредметным принципом обучения с последующим получением результатов обучения как метапредметных, так и предметных;

2. сформировать новый тип учителя русского языка — предметника, способного понимать и реализовывать эту программу обучения.

Критерием формирования нового учителя РКИ для детей, лингвиста- предметника, является фактор глубокой межпредметной интеграции, что позволит по-новому продолжить обучение подростков в школах ДОЗ в различных предметных областях, разовьет интерес к самому русскому языку как языку предмета

обучения, подготовит к государственной аттестации или тестированию.

Это мое предположение основано на требованиях ФГОС РФ, в которых ставятся задачи для получения высоких результатов в обучении детей инофонов в классах российских школ и эти задачи предполагают необходимость «создания специфики предмета «русский язык» для инофонов т.е. особенности в обучении таких детей и специфики самого специалиста».

Таким образом, важная роль метапредмета в изучении РЯ за рубежом предполагает и новый подход к учебному процессу, требующего создания новой программы обучения в школах ДОЗ и формирование нового типа специалистов с глубокой межпредметной интеграцией для её (программы) реализации.

Список литературы

1. Лингводидактическая диагностика для школ русского зарубежья / Хамраева Е.А., Новикова А.К., Саматова Л.М., Рязова О.Ю., Шорина Т.А. Лингводидактическая диагностика для школ русского зарубежья для учителей русских школ, родителей и детей, изучающих русский язык вне Российской Федерации. Издание Межвузовского центра билингвального и поликультурного образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — СПб.2018.- 156с.
2. *Смэндзик Л., Шорина Т.А.* Современные методики и практики обучения учащихся-билингвов применительно к полиэтническому образовательному коллективу // Образование, гражданственность и межнациональное согласие: взаимодействие общества и школы. Тезисы докладов международного семинара из цикла «Диалог цивилизаций и межкультурное сотрудничество» (Москва, 29 ноября — 02 декабря 2016 г.). — М., 2016. С.142-146.
3. *Хамраева, Е. А.*, Теория и методика обучения детей-билингвов русскому языку: монография : к 220-летию Герценовского университета / Е. А. Хамраева ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Межвузовский центр билингвального и поликультурного образования. — Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцева, 2017. — 155 с.

Хамраева Елизавета Александровна,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой русского языка как иностранного
двузовского обучения Подготовительного факультета
для иностранных граждан Института филологии
Московского педагогического государственного университета ,
Москва,
директор Центра билингвального и поликультурного образования
РГПУ им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург
elizaveta.hamraeva@gmail.com

Мета-навыки в обучении детей-билингвов: техника чтения на русском языке

Аннотация. Становление мета-навыков и обучение чтению требует особого внимания в обучении на русском языке. Статья посвящена обучению чтению на русском языке как виду речевой деятельности в аспекте сравнения с другими методическими принципами, принятыми в разных странах при обучении технике чтения. Делается акцент на определенных технических приемах, обеспечивающих качество чтения и формирование мета-навыков.

Ключевые слова: мета-навыки, билингвы, функциональное чтение, обучение на двух языках, техника чтения, показатели чтения, инпут, simultанность, сукцессивность.

Elizaveta A. Khamraeva,
PhD (Doctor of Education), Professor,
Head of Russian as Foreign Language
Department of Pre -University Training,
Preparatory Faculty for Foreign Citizens of
the Institute of Philology,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow,
Director of the Center for Bilingual and
Multicultural Education of Herzen University, Saint Petersburg
elizaveta.hamraeva@gmail.com

Meta-skills in teaching bilingual children: reading technique in Russian

Abstract. The development of meta-skills and teaching reading requires special attention in teaching in Russian. The article is devoted to teaching reading in Russian as a type of speech activity in the aspect of comparison with other methodological principles adopted in different countries when teaching reading technique. The emphasis is on certain technical methods that ensure the quality of reading and the formation of meta-skills.

Keywords: meta-skills, bilinguals, functional reading, bilingual learning, reading technique, reading indicators, input, simultaneity, succession.

Обучение детей-билингвов или наследных носителей русского языка за пределами страны всегда очень непростой процесс. Вопросы начала обучения чтению ребёнка-билингва относятся к сфере, пожалуй, самых сложных и интересных вопросов методики обучения русскому языку в условиях ограниченной языковой среды. Когда начинать читать и если у ребенка 2 языка, на каком начинать читать в первую очередь? Как определить, готов ли ребёнок к обучению чтению? Известно, что для всех детей, а особенно на начальном этапе обучения, формирование речевого внимания, фонематического слуха и навыков беглого чтения воспринимаются порой самыми главными задачами обучения русскому языку. И самый важный среди них всё-таки — обучение чтению. Чтение — это мета-навык, пронизывающий весь образовательный маршрут человека. Мета-навыками называются базовые способности и компетенции человека, на основе которых развиваются более частные умения и навыки, относящиеся к «мягким навыкам» (soft-skills), и основные, необходимые в дальнейшей жизни — так называемые «жесткие навыки» или hard-skills (все то, что можно продемонстрировать или измерить/оценить). Итак, мета-навыки — это база любого коммуникационного процесса, обеспечивающая успешное применение как «мягких», так и «жестких» навыков. Чем лучше развиты мета-навыки, тем эффективнее применяются иные, надстраиваемые, умения. Именно поэтому чтение на русском языке для детей-билингвов — это качество их русского языка в дальнейшем обучении и, шире, — в жизни.

Все мы помним наши первые буквари, а главное — помним те задания, которые сопровождали процесс усвоения системы русского языка в начальной школе: обучение чтению по слогам. Обратим внимание на тот факт, что в данной работе используется не лингвистическое наполнение термина «слог». На этапе обучения детей грамоте принято оперировать так называемыми слоговыми синтагмами, удобными для условного членения слова при становлении механизма чтения. Нужно отметить, что чтение по слогам важно именно для русского языка (как и для других славянских языков). Любой славянин будет произносить, например, для записи своё имя по слогам: Ма-ри-на, а англоговорящий станет транслировать его по буквам. Становление механизма чтения на русском языке вообще невозможно без принципиального этапа слогового чтения, потому что в русском языке развёрнутая система вокализма (6 гласных звуков и 10 гласных букв для их обозначения). Слоговое чтение не безусловно, его нельзя предлагать в качестве способа обучения для, например, представителей германской языковой группы. Принцип побуквенного воспроизведения слова представляется в этих языках более значимым. В то же время в романских языках, например, во Франции и Италии, используется смешанная система обучения чтению, одновременно включающая и глобальную (словами), и силлабическую (то есть слоговую). Это связано с особенностями каждого языка и их индексом синтетичности. Несмотря на то, что мы имеем в виду естественный путь формирования билингвизма у детей, то есть происходящем в процессе естественного общения, вопрос обучения чтению относится к сфере сознательности и целенаправленности действий родителей билингва и очень важен для формирования сбалансированного двуязычия у ребенка.

Среди многих базовых мета-навыков, важных в обучении билингвов, на первое место всеми исследователями обязательно ставится познавательный потенциал и креативность — способность мыслить нестандартно, вне стереотипов и шаблонов, находить качественно новые творческие решения. Освоение ребенком речи в онтогенезе очень зависит от качества и количества инпута

[Цейтлин]. Инпут — это обращенная к ребенку речь взрослых, тот источник, откуда ребенок черпает образец и ориентиры, позволяющий ему скорректировать собственную речевую продукцию. Известно, что в условиях депривации (например, в детском доме), когда дети лишены инпута, наблюдается сильное отставание и нарушения в речевом развитии детей. При воспитании двуязычного ребенка внимательное отношение родителей к объему и распределению речевого инпута на двух языках становится особенно важным. Понятно, что процесс чтения взрослыми детям тоже находится в зоне инпута и он особо важен в ситуации разноязычных родителей. Естественное формирование билингвизма следует отличать от стихийного, при котором смешивание языков в речевой среде ребенка никак не регулируется. В последнем случае речевое развитие ребенка может замедляться и нарушаться на обоих языках, как отмечал еще Л.С. Выготский: «Когда детское двуязычие развивается стихийно, вне направляющего воздействия воспитания, оно приводит к отрицательным результатам» [Выготский 1935]. При этом Л.С. Выготский рассматривает формирование письменной речи у ребенка не как результат искусственного научения, а как естественный психофизиологический процесс. Известно, что в основе чтения — освоение символической природы знака: сначала у детей оно проходит в ролевой игре и рисовании, затем в пиктографическом и идеографическом письме. Так формируется символизм первого порядка (предметные или нарисованные символы, а затем ребенок переходит к символам второго порядка (символы-буквы обозначают уже не сами предметы, а звучащие слова). Затем автоматизация навыка чтения обеспечивает непосредственный переход от написанного слова к понятию. Если по Л.С. Выготскому 4-7 лет — это сензитивный период развития, мы можем сделать вывод о том, что этот же возраст достаточен для процесса формирования психолингвистических механизмов чтения.

Существуют две основные гипотезы дифференцирования языков в онтогенезе речевого развития. Согласно первой из них — теории унитарной системы — предполагается, что вначале два

языка ребенка развиваются как единая система, а впоследствии дифференцируются. Подтверждением этой теории является большое количество смешанных фраз на раннем этапе речевого развития билингва. Противоположная гипотеза – теория раздельного развития – утверждает, что языки с самого начала развиваются в сознании ребенка как две различные системы либо на всех лингвистических уровнях, либо, по меньшей мере, на уровне грамматики [Чиршева 2012, с. 133]. Процесс обучения техникам чтения на разных языках тоже обусловлен. Часто это две противоположные стратегии у билингов, которые невозможны к реализации при одновременном процессе обучения грамоте.

Очень важно с самого начала чтения в игровой форме отработать с детьми следующее: в русском языке движение глаза при чтении должно происходить горизонтально, потому что все мы считываем слова, анализируя место звука. Например, мы произносим [книшка], а написано книжка. Если же билингв попытается читать слова побуквенно или «глобально» (то есть целыми словами), от него ускользает не только окончание, но и смысл слова: оглушение и озвончение в нем не считываются, слово не «узнаётся по облику», окончания тотчас упускаются, как бы «съедаются». Мы глубоко убеждены, что начальное чтение по слогам или слоговым таблицам, динамическим кубикам, слоговым цепочкам нужно, чтобы дети эмпирически усвоили русскую грамматику на первоначальном уровне (без помощи правил). Чем сложнее текст, тем более разнообразными будут в нём примеры окончаний и тем лучше дети усвоят грамматическую парадигму. Это важное концептуальное отличие методики преподавания русского языка детям-билингам, проживающим за рубежом, от детей, изучающих иностранный русский язык. Именно такой механизм обеспечивает становление мета-навыка. Автоматизация механизма чтения в дельнейшем приведёт к считыванию целого слова и динамичному словесному чтению, но процесс этот навсегда останется у ребёнка в русском языке «горизонтальным», а значит — анализирующим. На наш взгляд, в этом заключается специфика становления механизма

чтения в русском языке в детском возрасте в отличие от других европейских языков.

Итак, чтение — это основной способ обучения, инструмент познания окружающего мира, развития интеллектуального потенциала ребенка. Л.С. Выготский настаивает: чтение должно быть именно овладением деятельностью, имеющей для ребенка смысл, а не только формирование психомоторного навыка. Важность освоения символической природы знака как необходимого условия овладения письменной речью отмечается и в современных исследованиях обучения чтению.

Чтение — рецептивный вид речевой деятельности, двухуровневый процесс, включающий восприятие (опознавание единиц письменного текста: графем, слов, предложений) и понимание (перекодирование этих единиц в смыслы). В процессе начального обучения чтению, а также при нарушениях овладения навыком чтения восприятие письменных знаков и правильное декодирование их в звуки речи может не приводить к пониманию. И это становится важнейшей задачей в обучении билингов, поэтому в методике обучения чтению принято выделять технику чтения и понимание прочитанного.

Многие исследования процесса чтения в наши дни осуществляются на базе английского языка, а полученные результаты считают универсальными и экстраполируют на чтение на всех других языках. Однако еще в 1950-х гг. появились исследования и наблюдения над обусловленностью процессов письменной речи типом организации графико-орфографической системы конкретного языка. А.Р. Лурия наиболее полно проанализировал аналитическую и синтетическую стратегии чтения. На начальных этапах чтение представляет собой развернутую деятельность, включает последовательные стадии зрительного восприятия и анализа графемы, перекодирования графем в соответствующие им звуки, слияния звуков в слоги и заканчивающуюся усвоением значения. Чтение выступает как сукцессивный процесс. А на поздних этапах освоения навыка этот процесс превращается в свернутый, высокоавтоматизированный, в котором стадия звукового анализа

и синтеза практически отсутствует, а зрительное восприятие слова приводит непосредственно к узнаванию его значения, то есть процесс становится симультанным, целостным. На это впервые обратили внимание отечественные психолингвисты: успешивность + симультанность можно считать основными характеристиками процесса чтения по-русски. Успешивный процесс восприятия — процесс восприятия, протекающий в развернутой линейно последовательности, а симультанный процесс — процесс целостного восприятия образа. Важны оба этих этапа.

Формирование мета-навыков у билингвов предполагает осмысление рациональных приемов восприятия и переработки информации на одном из языков, содержащейся в текстах, в зависимости от коммуникативного намерения.

Чтобы научить билингва быстрому и легкому процессу чтению, нужно использовать разные приёмы, демонстрирующие опыт владения техникой чтения, т.е. правильным озвучиванием текста, записанного в определенной графической системе с целью осмысления прочитанного.

Стоит отметить, что как при обучении другим видам речевой деятельности детей-билингвов, так и при обучении чтению невозможно в полной мере использовать ни методики и пособия для обучения русскому языку как родному, ни методики обучения русскому языку как иностранному в рамках детского модуля. Последние не предполагают формирования навыка чтения, а переносят уже сформированный на родном языке навык на иностранный язык, а при обучении чтению детей-билингвов часто приходится одновременно формировать навык чтения на обоих языках. Необходима разработка методов и создание пособий, которые ориентированы на детей, усваивающих два языка в онтогенезе и обучающихся читать на двух языках. Такие методики, на наш взгляд, должны учитывать, во-первых, сравнительные особенности чтения на русском и на других языках, а во-вторых, опираться на современные психолингвистические представления о речевых процессах у билингвов. Только в такой ситуации возможно становление мета-навыков.

В современных методических рекомендациях по обучению чтению детей-билингвов присутствует учет контрастивных особенностей чтения на русском языке, таких как: направление чтения слева направо, слоговой принцип русского чтения, отличия кириллического алфавита от латиницы и некоторые другие. Однако психолингвистические исследования последних лет, посвященные процессам чтения, в качестве одного из главных отличий чтения на разных языках выделяют фактор преобладающей стратегии чтения (холистической или аналитической). Современные исследования процесса чтения на разных языках показывают, что стратегии чтения различаются степенью «прозрачности» графико-орфографической системы. Чтение на языках с менее однозначным фонемно-графемным кодированием – как например, на английском – показывает холистические стратегии, а в языках, где графемы более точно отражают звучащую речь – например, в сербском – читатели демонстрируют аналитические стратегии. Данные особенности чтения проявляются как у монолингвов, так и у билингвов, владеющих языками с графико-орфографическими системами разных типов.

Конечно, техника чтения — всего лишь средство для достижения понимания мыслей, изложенных в тексте автором, но именно техника чтения — это механизм связи слова видимого и произносимого. Вследствие воздействия буквы на зрение, а звука на слух возникает возбуждение в зрительном, слуховом и двигательном центрах мозга. Между этими центрами устанавливается связь, благодаря которой восприятие буквы вызывает представление соответствующего звука.

Существуют определенные показатели чтения, включающие понятия:

1. Скорость чтения — объем прочитанного текста за единицу времени. Объем текста определяется в страницах, словах, слогах, знаках.

2. Коэффициент усвоения- количество усвоенного содержания текста. Он включает понимание и запоминание текста. В педагогической практике показателем хорошего усвоения считается коэффициент 0,7 или 70 процентов.

3. Продуктивность чтения — обобщенный количественно-качественный показатель навыков чтения, характеризующийся объемом усвоенного содержания текста за единицу времени. Продуктивность чтения определяется как произведение скорости чтения и коэффициента усвоения и измеряется количеством слов в минуту.

Высшей формой овладения механизмом чтения является такое чтение, когда читающий способен раскрыть замысел автора при интуитивном восприятии каждого слова. Именно поэтому обучение технике чтения на русском языке должно обязательно включать в процесс чтения смысловые вопросы по прочитанному тексту. Иначе дети, осваивая сложную поначалу технику, упустят смыслы.

Действительно, это умение формируется во всей полноте только во взаимосвязи с другими видами речевой деятельности, поэтому развитие мета-навыков средствами чтения — длительный процесс. Итак, чтение — это интеллектуальный процесс интерпретации и понимания текста, основное качество человека, которое должно совершенствоваться на протяжении всей его жизни в разных ситуациях деятельности и общения.

Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 62-77.
2. *Выготский Л.С.* К вопросу о многоязычии в детском возрасте. // Умственное развитие детей в процессе обучения: Сб. статей. Л., 1935. С.53-72 [Электронный ресурс]: URL <http://www.detskiysad.ru/ped/hrestomatia14.html> (дата обращения 25.04. 2020)
3. *Хамраева Е.А.* Теория и методика обучения детей-билингвов русскому языку. С-Пб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2017, 156 с.
4. *Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок. Лингвистика детской речи: уч. пособие. М.: Владос, 2000. 240 с.
5. *Чиршева Г.Н.* Моноэтнический детский билингвизм // Филологический класс. Екатеринбург, 2013. № 2 (32). С.46-49.
6. *Чиршева Г.Н.* Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. СПб.: Златоуст, 2012. 488 с.

1.3. Дефектологические аспекты работы с русским языком в школе

Бабина Галина Васильевна,
кандидат педагогических наук,
доцент, профессор,
Московский педагогический
государственный университет
Москва
galinav@inbox.ru

Семантические выводы в текстовой деятельности обучающихся с нарушением чтения

Аннотация. В публикации рассматриваются теоретические аспекты проблемы формирования выводного знания в процессе восприятия имплицитной текстовой информации. Дается характеристика трудностей конструирования семантических выводов, выявляемых у младших школьников с нарушением чтения.
Ключевые слова: механизм инференции, семантические выводы, трудности получения выводной информации, школьники с нарушением чтения.

Galina V. Babina,
PhD in Education, Associate Professor,
Professor of Chair of Logopedics,
Moscow Pedagogical State University
Moscow
galinav@inbox.ru

Semantic inferences in the textual activity of schoolchildren with reading disabilities

Abstract. The publication considers the theoretical aspects of the excurrent knowledge formation problem in the process implicit textual information perception. The author gives the characteristic of difficulties in constructing semantic inferences revealed in primary-school students with reading disabilities.

Keywords: inference mechanism, semantic inferences, difficulties in reciprocity of excurrent information, primary-school students with reading disabilities.

Результаты эмпирических исследований текстовой деятельности учащихся с нарушением чтения высвечивают многочисленные нерешенные вопросы в этой области. К таким вопросам следует отнести анализ возможностей получения выводного знания обучающимися при восприятии текстовой информации.

В настоящее время наблюдается интенсивное развитие лингвокогнитивных теорий, ориентированных на исследование когнитивных процессов, лежащих в основе обработки текстовой информации. Ключевое значение для восприятия и интерпретации содержания текста имеет механизм инференции [1, 2, 3, 4]. На уровне текста (при его восприятии) процессы инференции проявляют себя в условиях необходимости расшифровки неявно выраженной информации. Инференция представляется в виде заключения, относящегося к содержанию текста/его фрагмента и включающего разъяснение того, что имел в виду автор.

Инференция является тем механизмом, который устраняет «смысловое зияние», имеющееся в тексте в связи с присутствием импликатур. Под импликатурами подразумеваются смыслы, которые не имеют в тексте языкового выражения и извлекаются читающим в ходе инференций. Текстовые фрагменты содержат информацию о том, как то или иное событие, тот или иной факт могут быть интерпретированы при восприятии. Подразумеваемый смысл высказывания и является отражением феномена импликации. Читающий в процессе восприятия текста постоянно находится в ситуации необходимости производить инферентные выводы, обеспечивающие правильную расшифровку информации, не имеющей вербального выражения. Неявно выраженная информация выводится читающим по законам логики с опорой на контекст, языковую картину мира и фоновые знания, то есть важным является привлечение знаний о языке, о ситуации, изложенной в текстовом фрагменте, о внеязыковой действительности [5].

Скрытые смыслы, имеющиеся в первоисточнике, часто расшифровываются не сразу. Декодирование таких смыслов требует выполнения широкого спектра когнитивных операций, отражающих сложную работу смыслового восприятия: выдвигание

первичных гипотез, догадок, их проверка, поиск дополнительной информации в тексте, отказ от первоначальной инференции, замена её новым выводом.

Как показывают результаты экспериментального исследования, проведенного нами среди учащихся с нарушением смысловой стороны чтения (4 класс), текстовая деятельность этих школьников характеризуется наличием целого ряда особенностей. На первое место выдвигаются трудности извлечения имплицитной информации, трудности расшифровки и понимания определенных авторских посылов.

В эксперименте учащимся предлагались задания на развертывание знакомого текста с опорой на ключевые слова, восстановление пропущенных элементов в тексте, восстановление недопечатанных или десемантизированных слов в составе текста. Указанные задания предполагали выявление скрытой информации, формирование семантических выводов. Ключевые единицы текста, контекстуальное окружение пропущенных слов, недопечатанные слова и квазислова в ходе идентификации и осмысления подвергаются анализу, который сопровождается инферентным выводом. В результате выполняемых операций стимульные единицы наполняются определенным содержанием. Следует еще раз обратить внимание на то, что правильность семантического вывода в значительной мере зависит от интерпретатора, его способности учитывать контекст, привлекать имеющиеся языковые и фоновые знания.

Проверка возможности домысливания содержания текста/текстовых фрагментов, по ключевым словам, выявила у обучающихся с нарушением чтения значительные ограничения в формировании выводной информации. В своих семантических выводах, касающихся развертывания информации, по ключевым словам, учащиеся отвлекались от содержания первоисточника, осуществляли смысловое наполнение одних ключевых единиц в отрыве от содержания других, не изменяли первоначальных предположений в связи с получением новой информации.

Результаты выполнения заданий на восстановление недопечатанных и/или десемантизированных слов в тексте также продемонстрировали значительные трудности построения семантических выводов, отражающих процессы инференции. Идентификация значений реконструируемых стимульных единиц в большинстве своем осуществлялась без учета базовых параметров порядка, без опоры на окружающий контекст. Отмечалось логическое несоответствие представляемых выводов содержанию текстовых фрагментов. Зафиксированы трудности пересмотра первоначальных вариантов восстановления недопечатанных слов/квасислов.

Перечисленные затруднения, разрозненность и смысловая несогласованность инферентных выводов приводили к потере части информации, к её искажению, неверному распознаванию смыслов, заложенных автором, что отрицательно отражалось на цельности и связности восстанавливаемого текста или его фрагмента.

Трудности конструирования семантических выводов, свойственные учащимся с нарушением чтения, вызваны объединенным влиянием текстовых и индивидуальных факторов. Ограниченные возможности интерпретации воспринимаемой информации опосредованы затруднениями в анализе содержания языковых знаков, недостаточным объемом фоновых знаний и выраженными трудностями их непосредственной актуализации.

Как показывает анализ теоретических источников в исследуемой области, поиск путей преодоления имеющихся проблем формирования текстовой деятельности обучающихся с нарушением чтения необходимо связывать с разработкой занятий, ориентированных на активизацию различных составляющих когнитивного механизма инференции.

В свете сказанного представляется важным отметить, что формирование интерпретативных умений, основанных на действии механизма инференции, требует специально организованного пролангированного воздействия. При этом особое значение имеет целенаправленный отбор, адаптация и/или искусственное изменение текстового материала.

Специально подготовленные тексты содержат а) «говорящие» имена, клички животных, предполагающие соответствующую интерпретацию; б) недопечатанные слова, подлежащие восстановлению; в) квазислова, требующие преобразования в слова естественного языка. На начальных этапах предлагаются задания, ориентированные на выведение информации, которая не требует многоступенчатых инферентных операций. Примерами могут служить тексты, содержащие недопечатанные лексические единицы или квазислова одной части речи (только прилагательные, только глаголы или только существительные и пр.).

На продвинутом этапе в работу включаются тексты, интерпретация которых предполагает последовательное выведение череды скрытых смыслов. Наиболее эффективными являются задания на установление пропущенного в рассказе субъекта деятельности, на раскрытие значений «говорящих» имён с последующими пояснениями. В качестве примера можно привести задания, связанные с обработкой текстовой информации на материале сокращенного варианта рассказа В. Белова «Заплаткин».

*Был у Феди кот **пёстрый** словно в **заплатках**. И дали ему кличку **Заплаткин**. Порой он до крови дрался с другими котами. Правое ухо у Заплаткина было **разорвано** в драке, да так и зажило надорванным. Когда Федя ругался на своего кота за очередную драку, тот стыдливо прижимал свои **драные** уши.*

Обоснованная и наиболее полная интерпретация информации, относящейся к имени героя, предполагает установление разнонаправленных связей его клички с контекстом и построение ряда семантических выводов. Первый вывод основан на расшифровке внутренней формы слова «Заплаткин» и его последующем соотнесении с лексемой «пёстрый»: кличка Заплаткин дана потому, что кот был пёстрым, его окрас напоминал заплатки. Второй вывод требует анализа дальнейшего контекста, раскрывающего повадки кота. Кличка подходит коту ещё и потому, что она отражает его образ жизни: он постоянно дерется, получает раны и ему необходимы «заплатки». Третий вывод — это обобщение извлеченных смыслов:

кличка оказалась подходящей герою и по внешним, и по внутренним характеристикам.

Из вышеизложенного видно, что важнейшим фактором, влияющим на качество переработки содержания текста, является способность к декодированию как эксплицитной, так и имплицитной информации. Необходимо подчеркнуть, что механизм инференции, являясь ведущим в процессах получения выводного знания, сопровождается действием целого ряда других когнитивных механизмов и операций, таких как вероятностное прогнозирование, ассоциирование, концептуальная интеграция, генерализация и прочих.

Список литературы

1. *Болдырев Н.Н.* Доминантный принцип организации языкового сознания // Когнитивные исследования языка. Вып. XXXVII: Интегративные процессы в когнитивной лингвистике: материалы Международного конгресса по когнитивной лингвистике. 16-18 мая 2019 г. / отв. ред. вып. Т.В. Романова. — Нижний Новгород: Издательство ДЕКОМ, 2019. С. 37-44.
2. *Болдырев Н.Н.* Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику: курс лекций. Изд 4-е, испр. и доп. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2014. 236 с.
3. *Кубрякова Е.С.* Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М., 2004. 556 с.
4. *Прохоров А.В.* Специфика выводного знания в рекламной коммуникации // Вестник ТГУ. Выпуск 1 (5), 2016. С. 25-28.
5. *Сорокина Т.С.* Семиотическая природа естественного языка в свете теории инференции // Вестник МГЛУ. Выпуск 19 (652), 2012. С. 246-257.

Бабина Елена Дмитриевна,
старший преподаватель,
Московский педагогический
государственный университет,
Москва
elenab198@gmail.com

**Усвоение учебной терминологии учащимися
с дислексией**

Аннотация. В статье рассматривается проблема определения значения терминологической лексики младшими школьниками с дислексией. Дается характеристика имеющихся трудностей через призму особенностей функционирования определенных когнитивных механизмов. Предлагаются методические рекомендации, направленные на интенсификацию процесса усвоения учебной терминологии учащимися рассматриваемой категории.

Ключевые слова: учебная терминология, учащиеся начальной школы, дислексия, когнитивные механизмы, значение термина.

Elena D. Babina,

Senior Teacher,

Moscow Pedagogical State University,

Moscow

elenab198@gmail.com

Adoption of learning terminology by students with dyslexia

Abstract. The article considers the problem of determining the meaning of terminological vocabulary by younger schoolchildren with dyslexia. The author gives the characteristic of the difficulties through the prism of the features of the certain cognitive mechanisms functioning. The article offers methodological recommendations aimed at intensifying the process of learning terminology by students of this category.

Keywords: learning terminology, younger schoolchildren, dyslexia, cognitive mechanisms, term meaning.

Усвоение значений слов происходит не одномоментно, этот процесс предполагает постепенное наращивание концептуальных характеристик реалии в сознании языковой личности. Особенно наглядно это проявляется в усвоении содержания учебных терминов, которые входят в состав обыденной картины мира обучающихся. В первую очередь это касается понятий, используемых в рамках предмета «Окружающий мир». Осмысление знакомого слова как термина становится возможным при условии взаимопроникновения внеязыковых и языковых знаний, что сопровождается такими когнитивными механизмами, как генерализация, спецификация, достраивание, профилирование, сравнение. Перекодирование слов в термины и усвоение

их значений представляется весьма сложной задачей для школьников вообще и в особенности для учащихся с дислексией.

Понимание и определение термина предполагает выдвижение центральных, существенных характеристик объектов и явлений. Однако в сознании говорящего (школьника) за реалией уже стоят различные признаки, и дифференциальные, и интегральные. Для того чтобы знак, за которым стоит реалия, осмысливался как учебный термин, необходимо соприкосновение двух областей знания: обыденного и экспертного. За подобное взаимодействие отвечает механизм сравнения, позволяющий сопоставлять и реконструировать те или иные признаки понятия.

Термин обладает высоким уровнем абстракции, которая усваивается в условиях генерализации. Суть механизма генерализации состоит в увеличении степени обобщенности при описании реалий окружающего мира: характеристика объекта осуществляется за счёт его отнесения к гиперониму. При этом происходит снижение уровня конкретности понятия.

Включающийся затем механизм спецификации предполагает сужение концептуального содержания исходного понятия посредством выделения его специфических характеристик, он связан с наполнением определения частными признаками.

Актуализация ядерных характеристик, важных для усвоения и быстрого узнавания термина, обеспечивается механизмом профилирования. Профиль конкретного языкового выражения — это некий фокус внимания в рамках соответствующего пространства [2]. В ходе профилирования «высвечиваются» те или иные характеристики окружающей действительности или определенные грани содержания, которые являются значимыми в данной ситуации.

В этот процесс также включается механизм достраивания, благодаря которому актуализируются новые характеристики объекта. Данный механизм рассматривается в рамках теории концептуальной интеграции и теории ментальных пространств Ж. Фоконье и М. Тернера [1]. По мнению авторов, одна из ключевых способностей, которыми обладает человек, — это способность создавать новые смыслы на базе имеющихся. Данная способность

реализуется через конструирование интегрального ментального пространства из двух исходных (базовых) пространств. При этом свойства исходных ментальных пространств используются в измененном виде: часть элементов нейтрализуется, а часть выдвигается на передний план.

Так, в обыденном сознании учащихся есть понятие «пустыня», которое они толкуют как «пустое место без воды», «место, в котором очень жарко и ничего нет», «место, в котором много песка». Научное понятие характеризуется следующим образом: «Пустыня — природная зона, обширное, необитаемое пространство земли со скудной растительностью или вообще без растительности». Для перекодирования обыденного понятия в термин необходимо сравнить житейское и экспертное знания о пустыне, актуализировать гипероним «природная зона», указать специфические черты и выдвинуть на передний план характеристику «без растительности», с помощью механизма достраивания присоединить новые характеристики к уже имеющимся.

Учащиеся с дислексией испытывают трудности усвоения значений учебных терминов, что связано в том числе с недостаточным функционированием обозначенных выше когнитивных механизмов. Школьники данной категории часто выбирают неправильное основание для сравнения, что свидетельствует о неполноценной работе когнитивного механизма сравнения. Особые сложности возникают при подборе гиперонима, отмечается частое отсутствие родового понятия, замена родовой лексики на указательное местоимение, подбор слова с чрезмерно широким значением. Это свидетельствует об ограниченном функционировании механизма генерализации.

Определение видовых характеристик сопровождается указанием на периферийные признаки или привлечением нерелевантных признаков. Происходит смещение перспективы/фокуса внимания, отобранные характеристики не соответствуют терминологическому значению, механизмы спецификации и профилирования не срабатывают. Названные сложности приводят к тому, что наслаивание привнесенных признаков на существующее

понятие с помощью механизма достраивания не происходит. В этом случае значение термина либо не усваивается вообще, либо усваивается в искаженном, редуцированном виде.

Нашими эмпирическими исследованиями показано, что успешность процесса освоения значений терминов учащимися 4 класса с дислексией зависит от специализированных занятий. Важным условием является активизация тех или иных когнитивных механизмов у школьников названной категории.

На активизацию механизма генерализации направлены упражнения, связанные с выбором слов из ряда данных для отнесения их к гиперониму, с дополнением определений терминов с пропущенными элементами (пропущенным обобщающим словом).

Примеры упражнений:

1. Выбор слов из ряда данных (в конфликтных условиях) для отнесения их к гиперониму:

Природная зона — болото, пустыня, тундра, сад, лес, парк, тайга, степь.

2. Дополнение определения с пропущенным гиперонимом:

Глина — _____, в соединении с водой образует тестообразную массу, используется для гончарных изделий, кирпича, строительных и скульптурных работ.

Развитие механизмов спецификации и профилирования осуществляется в процессе выполнения упражнений типа: анализ определений на предмет установления профильных признаков объекта, обозначенного термином, дополнение определений терминов с пропущенными элементами (прототипическими / центральными / специфическими признаками), исключение из предложенных дефиниций признаков, которые не являются отличительными для данного объекта и пр.

Примеры упражнений:

1. Дополнение определений терминов с пропущенными элементами.

Ель — это хвойное, вечнозелёное дерево. Предполагаемые характеристики: с короткими иглами, густой кроной, которая похожа на конус, ветви растут по всей высоте ствола, шишки вытянутые).

2. Исключение из дефиниций признаков, которые не являются отличительными для данного объекта.

Тайга — дикий и мало проходимый, преимущественно хвойный лес, в котором живут разные звери и птицы, расположен на севере Европы и Азии.

В формировании механизма сравнения участвуют следующие упражнения: анализ сравнительных конструкций, нахождение основания для сравнения, определение признаков, присущих объекту, с которым сравнивают базовое понятие, выбор признаков, подходящих для обоих объектов.

Пример упражнения:

Нахождение основания для сравнения.

Вигвам — жилище североамериканских индейцев из коры или кож.

Иглу — куполообразное жилище канадских эскимосов, сложенное из снежных плит.

Механизм достраивания базируется на слаженной работе всех названных механизмов и активируется в процессе выполнения упражнений на идентификацию обыденных толкований и научных толкований, их сопоставление и дополнение обыденного определения релевантными для термина характеристиками.

Пример упражнения:

Ель — хвойное дерево, которое всегда зеленое.

Ель — крупное, вечнозеленое хвойное дерево конусообразной формы с длинными чешуйчатыми шишками.

Целенаправленное использование упражнений, ориентированных на активизацию широкого спектра когнитивных механизмов, в частности генерализации, спецификации, достраивания, профилирования, сравнения, способствует интенсификации процесса усвоения учебной терминологии учащимися с дислексией и оказывает благоприятное влияние на качество формирования метаязыковой способности школьников указанной категории.

Список литературы

1. *Fauconnier, G., Turner, M.* Conceptual Projection and Middle Spaces [Text] / G. Fauconnier, M. Turner. — San Diego, 1994. — 39 p.
2. *Langacker, R. W.* Concept, Image and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar [Text] / R. W. Langacker. — Berlin: Mouton de Gruyter, 1991. — Pp. 206–395.

Раздел 2. МЕТАПРЕДМЕТНАЯ РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

2.1. Метапредметная роль русского языка (родного) в вузе

Бренчугина-Романова Анна Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Московский педагогический государственный университет,
Москва
an.brenchugina@mpgu.su

Денисова Лариса Оганесовна,
доцент,
Московский педагогический государственный университет,
Москва
lo.denisova@mpgu.su

Павлюченко Светлана Сергеевна,
ассистент,
Московский педагогический государственный университет,
Москва
ss.pavluchenko.s@mpgu.su

Роль чтения в достижении метапредметных результатов в обучении студентов педагогического вуза (дисциплина «Речевые практики»)

Аннотация. Статья посвящена вопросам развития читательской культуры студентов-бакалавров факультета дошкольной педагогики и психологии МПГУ на занятиях дисциплины «Речевые практики».

Ключевые слова: дистанционное обучение, роль чтения в образовании, метапредметный подход, метапредметные образовательные результаты, аналитическая работа с книгой.

Anna N. Brenchugina-Romanova,
PhD in Education,
Associate Professor,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow
an.brenchugina@mpgu.su

Larisa O. Denisova,
Associate Professor,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow
lo.denisova@mpgu.su

Svetlana S. Pavlyuchenko,
Assistant Professor
Moscow Pedagogical State University,
Moscow
ss.pavluchenko.s@mpgu.su

**The role of reading in achieving meta-subject results
in teaching students of a pedagogical university
(discipline “Speech Practices”)**

Abstract. The article is devoted to the development of reading culture of bachelor students of the faculty of Preschool pedagogy and psychology of MPSU at the classes of discipline “Speech practices”.

Keywords: distance learning, the role of reading in education, meta-subject approach, meta-subject educational results, analytical work with the book.

Перефразируя известное выражение, позволим себе открыть статью словами: «Если театр начинается с вешалки, то образование — с чтения». Полагаем, нет необходимости в пропаганде чтения на страницах методического сборника, однако реалии сегодняшнего дня, когда образовательные учреждения страны

стремительно перешли на дистанционное обучение, диктуют необходимость взглянуть на вопрос о роли чтения в обучении под другим углом.

Итак, речь в нашей статье пойдёт об обучении студентов-первокурсников МПГУ дисциплине «Речевые практики» и о роли чтения в достижении метапредметных образовательных результатов.

В текстах образовательных стандартов (ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование») обозначен ряд необходимых для формирования у обучающихся ключевых метакомпетенций, куда входят общегуманитарная, научно-исследовательская, программно-методическая, социально-коммуникативная, тьюторская, здоровьесберегающая, профессионально-личностная и др.[12]. В условиях сближения дисциплин гуманитарного цикла установка на метапредметность будет не только способствовать формированию у обучающихся целостной картины мира и развитию нелинейного мышления, без которого невозможно воспитание творческой личности, но и расширит возможности каждой дисциплины в отдельности.

Учебным планом 1 курса, например, филологического факультета, помимо дисциплины «Речевые практики» предусмотрены занятия смежными дисциплинами: «Практика устной и письменной речи», «Читательские практики». На факультете дошкольной педагогики и психологии, где мы проводим занятия, дело обстоит иначе: бакалавры осваивают дисциплины «Речевые практики» и «Практика устной и письменной речи», а «Читательские практики» в учебный план не входят. Отметим также, что студенты-первокурсники, обучающиеся по направлениям 44.03.02 — Психолого-педагогическое образование и 44.03.05 — Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), не изучают дисциплины филологической направленности и с художественным текстом сталкиваются исключительно на занятиях дисциплины «Речевые практики».

Тем не менее, весь курс дисциплины «Речевые практики» построен на работе с книгой — художественной, учебной, научной,

что нацеливает преподавателя на организацию учебного процесса в тесном взаимодействии с читаемыми на факультете дисциплинами, такими как «Педагогика», «Психология», «История», «Философия», «Социология», культурные практики по изобразительному искусству и музыке и др. Своеобразной точкой соприкосновения всех перечисленных дисциплин может, на наш взгляд, стать метапредметный подход, охватывающий все области образовательного процесса [4, с.9].

Временный переход на дистанционное обучение в рамках дисциплины «Речевые практики» определил как основные формы работы самостоятельное чтение и изучение студентами тематической литературы для выполнения текущих, контрольных и итоговых заданий. Роль преподавателя в этом процессе скорее организующая, направляющая, тьюторская, за исключением занятий с применением мультимедийных средств, если они имеются в наличии и обеспечивают обратную связь. Студенты в этой ситуации приобретают навыки активного использования в учебном процессе видео- и аудиоматериалов, создания презентаций, видеозанятий (например, практикующими студентами-педагогами дошкольных образовательных учреждений).

Приведём пример организации дистанционного занятия по теме «Чтение в информационном обществе», где программой курса [11] предусмотрен практикум чтения художественного текста. Подчеркнём, что важную роль в восприятии и осмыслении художественного текста играет наличие фоновых знаний обучающихся, их индивидуальный тезаурус, именно поэтому часть заданий направлена на самостоятельное овладение энциклопедическими знаниями. На факультете дошкольной педагогики и психологии мы проводим занятия со студентами-первокурсниками, обучающимися по разным профилям, поэтому часть заданий является общей для всех студентов, а другая часть заданий дана специально для разных профилей обучения, с учетом их специализации.

План занятия

1. Видеолекция (с презентацией).
2. Видеосеминар.

3. Видеотчёты студентов.

4. Участие в конкурсной программе*.

Задание 1 (Адресуется всем группам первокурсников. Предъявляется по мере выполнения).

Текст презентации

- Прочитайте. Кому принадлежит это высказывание (см. рис.1)?

Всякое прїятное чпеніе имѣетъ влї-
яніе на разумъ , безъ котораго ни сердце
не чувспвуетъ , ни воображеніе не пред-
савляетъ.

Рис.1

(Всякое приятное чтение имеет влияние на разум, без которого ни сердце не чувствует, ни воображение не представляет. Н.М.Карамзин [7])

С творчеством автора этих строк вы знакомы по школьному курсу литературы. Известно, что автор высказывания обращался в своих повестях к историческому прошлому русского народа, к духовному миру героев. Не менее важной частью его творчества была просветительская, издательская (журнал «Вестник Европы») и журналистская деятельность (1785-1789 гг.) в приложении («Прибавлении») к журналу «Московские ведомости», которое было адресовано детям. (Журнал «Детское чтение для сердца и разума»)

• Ознакомьтесь с материалами для выполнения задания в электронных библиотеках, периодических и учебных изданиях [2, с.462;5;13].

• Выпишите цитаты о детском чтении из каждого из источников.
• Подготовьте обзорную презентацию о периодических изданиях для детей (XVIII-XXI вв. — по выбору).

• Работа с художественным текстом (творчество Н.М.Карамзина)
– Выпишите из художественного текста неологизмы, введённые в русский язык Н.М.Карамзиным [6].

– Пользуясь возможностями МЭШ-конструктора [14], создайте интерактивный выборочный (из отдельных предложений с пропусками орфограмм в словах) диктант объёмом в 15 предложений

с возможностью проверки на тему «Словарные слова» по произведениям Н.М.Карамзина (по выбору).

Задание 2. (Адресуется всем группам первокурсников)

Текст презентации

• Прочитайте высказывание известного американского философа М.Адлера [1].

Чтобы действительно понимать все оттенки смысла, заложенные в словах и фразах, и полностью настроиться на авторскую волну, нужен изрядный читательский багаж, а кроме того, умение читать активно. И именно этого умения многим не хватает.

• Прочитайте предисловие к книге М.Адлера «Как читать книги: руководство по чтению великих произведений».

• Выполните следующие учебные действия:

– сформулируйте проблему, поднятую автором предисловия Б.С. Есенькиным;

– изложите в виде тезисов свою позицию по данному вопросу;

– найдите подтверждение вашей позиции в литературных источниках;

• Подготовьте презентацию о воспитательной роли детской литературы.

• Подготовьтесь к дискуссии (видеочату) о роли чтения в образовании.

Задание 3. (Адресуется первокурсникам в соответствии с профилем обучения)

• Пользуясь рекомендуемыми источниками [3;8;9;10;15], подготовьте текст для презентации о творчестве Н.М.Карамзина на темы:

1) Переводческая деятельность Н.М.Карамзина (для групп с двумя профилями подготовки — Дошкольное образование и Иностранный язык (английский язык)).

2) Произведения Н.М.Карамзина в иллюстрациях (для групп с двумя профилями подготовки — Дошкольное образование и Изобразительное искусство).

3) Музыка в творчестве Н.М. Карамзина (для групп с двумя профилями подготовки — Дошкольное образование и Музыка).

4) О «галантной психологии» в повести Н.М. Карамзина Н.М.Карамзина «Рыцарь нашего времени» (для групп с направлением подготовки — Психолого-педагогическое образование).

5) Военная династия Карамзиных (для групп с двумя профилями подготовки — Дошкольное образование и Физическая культура).

- Составьте терминологический словарь по избранной теме и включите его в текст.

- Создайте презентацию и подготовьтесь к её демонстрации.

Задание 4 (Участие в конкурсной программе. Адресуется всем группам первокурсников — дополнительное задание по желанию студентов*).

24.04.2020 в Санкт-Петербурге стартовала акция **#Стихи75летПобеды**, посвящённая Победе в Великой Отечественной войне.

- Подготовьте выразительное чтение по одному стихотворению из сборников патриотической поэзии Н.М. Карамзина и поэзии периода ВОВ.

- Запишите конкурсный видеоролик выложите запись у себя на странице в социальной сети с хештегом **#Стихи75летПобеды**. Передаю эстафету коллегам и всем жителям города».

Безусловно, списки источников носят рекомендательный характер и обучающиеся могут самостоятельно отобрать необходимую библиографию, однако на первых занятиях в дистанционном режиме мы считаем необходимым сориентировать студентов в информационном потоке.

Подобного рода работа дает возможность обучающимся не только приобрести навыки самостоятельной работы с текстами, расширить кругозор, но и в дальнейшем использовать полученный алгоритм работы при подготовке к занятиям как дисциплины «Речевые практики», так и другим, учитывая их междисциплинарную связь в достижении метапредметных результатов.

Список литературы

1. Адлер М. Как читать книги [Текст]: руководство по чтению великих произведений / Мортимер Адлер; перевод с английского [Ларисы Плостак]. 7-е изд. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2020. 344 с.

2. Детское чтение // Русская периодическая печать (1702-1894): Справочник / Под редакцией А. Г. Дементьева, А. В. Западова, М. С. Черепанова. М.: Гос. изд-во политической литературы, 1959. 835 с.
3. *Донскова Е.С.* «Галантная психология» в повести Н.М.Карамзина «Рыцарь нашего времени»// Михаил Муравьев и его время. Сборник статей и материалов V Всероссийской научно-практической конференции под ред. И.В. Завьяловой, А.Н. Пашкурова, А.Ф. Галимуллиной. Издательство: РИЦ Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2015. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26400989> (дата обращения: 25.04.2020).
4. *Дроздова О. Е.* Методика преподавания русского языка. Метапредметное обучение: учебник и практикум для вузов / О. Е. Дроздова. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. 194 с. (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-12611-2. Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/448021/p.9> (дата обращения: 25.04.2020).
5. Журнал «Детское чтение для сердца и разума». Некоммерческая электронная библиотека «ImWerden». URL: <https://imwerden.de/razdel-2049-str-1.html> (дата обращения: 25.04.2020).
6. *Камчатнов А.М.* История русского литературного языка: XI — первая половина XIX века: Учеб. пособие для студ. филол. фак высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 688 с.
7. *Карамзин Н. М.* О книжной торговле и любви к чтению в России // Карамзин Н.М. Избранные сочинения в двух томах. М.; Л.: Художественная литература, 1964. Т. 2, с. 176-180.
8. *Кафанова О.Б.* Библиография переводов Н.М. Карамзина в «Вестнике Европы» (1802–1803 гг.). С. 249-283// «Коллективные труды Серийный сборник «XVIII век»». Сборник 17. Институт русской литературы (Пушкинский дом) РАН. URL: <http://xviii.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=5032> (дата обращения: 25.04.2020).
9. *Манойленко Ю.Е., Манойленко А.С.* Военный род Карамзиных//Военно-исторический журнал. URL: (дата обращения: 25.04.2020).
10. *Маркова О.П.* Музыка в творческом сознании Н. М. Карамзина [Текст] / О. П. Маркова; М-во образования и науки Российской Федерации. Ульяновск: [б. и.], 2011. 126 с.
11. Речевые практики. Институт филологии. URL: <https://el.mpgu.su/course/view.php?id=2872> (дата обращения: 25.04.2020).
12. *Сизова Е.В.* Реализация метапредметного подхода в высшей школе: от теории к практике // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5, № 6 <https://>

mir-nauki.com/PDF/37PDMN617.pdf (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

13. *Симанков В.И.* Источники журнала «Детское чтение для сердца и разума» (1785–1789) /В кн. XVIII век. Сб.28. РАН Институт русской литературы (Пушкинский дом). Москва — Санкт-Петербург. Издатель: Альянс-Архео. 2015. Книга из серии: «XVIII век». С. 323-375.
14. Создание интерактивного задания в конструкторе электронных сценариев «Московской электронной школы», с возможностью его автоматической проверки. URL: https://mes.mosedu.ru/?mes_about=sozдание-interaktivnogo-zadaniya-v-konstrukto-re-elektronnyh-stsenari-ev-moskovskoj-elektronnoj-shkoly-s-vozmozhnostyu-ego-avtomaticheskoy-proverki (дата обращения: 25.04.2020).
15. *Шеваров Д.* Влюбиться в Карамзина// Российская газета/ Неделя № 50(6918) от 10.03.2016. URL: <https://rg.ru/2016/03/10/pochemu-iunaia-hudozhnica-posviatila-sebia-illustrirovaniiu-karamzina.html> (дата обращения: 25.04.2020).

Макарова Виктория Юрьевна,

кандидат педагогических наук,

доцент,

Московский педагогический государственный университет,

Москва

vikmak1976@yandex.ru

Роль терминов в понимании учебного текста (как основа метапредметного подхода в обучении студентов-филологов)

Аннотация. Данная статья посвящена работе с терминами текста научного стиля с на практическом занятии в вузе.

Ключевые слова: термины, этимология и лексическое значение терминов, метапредметный подход, учебный текст.

Victoria Yu. Makarova,

PhD in Education,

Associate Professor,

Moscow Pedagogical State University,

Moscow

vikmak1976@yandex.ru

The role of terms in understanding the educational text (as the basis of the meta-subject approach in the teaching of philology students)

Abstract. This article is devoted to working with the terms of a scientific style text in a practical lesson at a university.

Keywords: terms, etymology and lexical meaning of terms, meta-subject approach, educational text.

Работа с учебным текстом на практическом занятии «Дисциплина по выбору» представляет собой прочтение и осмысление текста научного стиля, выявление и описание (этимология и лексическое значение) терминов, а также выполнение заданий к тексту и составление разнообразных заданий для школьников. Рассмотрим пример такой работы: студентам был дан отрывок из статьи А.А. Булгаковой «Топика в литературном процессе».

Задание 1. Прочитайте текст, выделите его основную мысль, сделайте вывод о значении «топоса» в разных научных сферах.

«Во-первых, употребление термина «топос» вышло за рамки литературоведения. Данное понятие широко употребляется в риторике, с которой оно связано генетически. Под топосом в риторике понимают «образец, фигуру, оборот, аргумент, общепринятое суждение, цитату и т.д.» (Sierotwenski S. Słownik terminów literackich), а также определенный вид аргументов, используемых для доказательства тезиса. Будучи связанным с такими категориями, как традиции и новаторство, топос, осмысленный культурологами в качестве культурного феномена, описывается ими как «ландшафтное или рукотворное образование, являющееся в текстах культуры регулярно воспроизводимым местом действия и обладающее символическим значением», как культурно-типологическая единица.

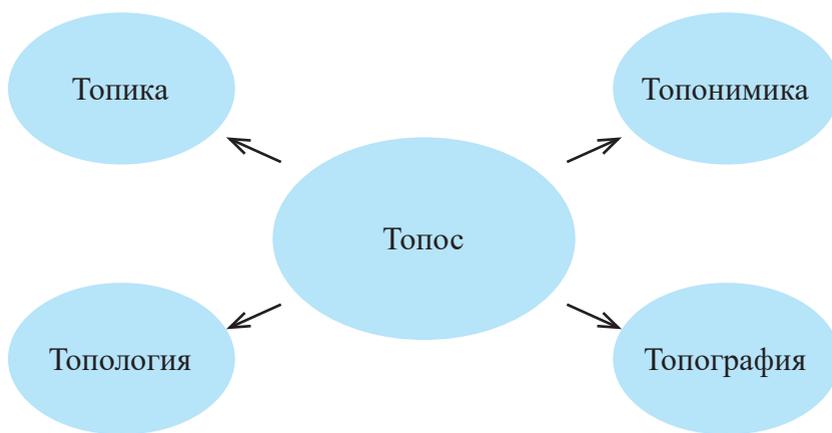
В философии, в частности гносеологии и эпистемологии, топикку рассматривают, исходя из трудов Аристотеля, как «технику пространственной организации мышления и понимания, а также организованное на ее основе мыслительное пространство» [с. 5].

Задание 2. Выпишите из текста однокоренные термины, обозначьте их лексическое значение. Образуйте как можно больше однокоренных слов с корнем «топос». Сравните их. В чем разница между ними? Нарисуйте кластер.

Однокоренные слова со корнем «топос» от др.-греч. *τοπικός* — букв. «местный», «пространственный», перен. «тематический», «аргументативный» от др.-греч. *τόπος* — букв. «место», перен. «тема», «аргумент»

«Тописка» — одно из шести сочинений Аристотеля о логике, посвященное изучению топов — приёмов аргументирования. «Тописка» — трактат Цицерона о употреблении общих мест риториками, то есть значимых утверждений. Тописка в разных научных сферах — синоним слова «тема». Понятие «тописка» вводит в своих трудах по психоанализу Фрейд, что означает описание элементов психической системы. Тописка в грамматике изучает логику построения речи, слов и предложений в периоде. Как медицинский термин, «тописка» обозначает расположение очага поражения (болезни) [4].

Пример получившегося кластера:



Топонимика, -и, ж. (спец.) (Толковый словарь под ред. С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой) **1.** Совокупность топонимов какой-н. местности, страны. **2.** Раздел языкознания, изучающий топонимы. **Топография** (от греч. *topos* — место и ...

графия) — географическое и геометрическое изучение местности путем проведения съемочных работ (наземных, с воздуха, из космоса) и создания на их основе топографических карт. [5] Топографическая анатомия в качестве медицинской дисциплины описана Н. И. Пироговым. **Топология** — часть геометрии, посвященная изучению феномена непрерывности (выражающегося, например, в понятии предела).[6]

Задание 3. Выпишите из текста остальные термины, опишите этимологию корней, определите их значение. Ответы: гносеология греч. *gnosis* — знание, *logos* — учение; наука о познании; эпистемология — от др.-греч. ἐπιστήμη «научное знание, наука», «достоверное знание»^[1] + λόγος «слово», «речь») наука о знании, синоним гносеологии.

Задания 1-3 направлены на развитие навыков работы с учебным текстом, способствуют реализации системного и критического мышления студентов (компетенция УК 1: студент способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач).

Работа с учебным текстом для студентов важна и с методической точки зрения, т.к. в следующем задании они проектируют урок русского языка, на котором будет реализована работа с учебным текстом для школьников и составляют задания к тексту. Следовательно, развивается ОПК-3- компетенция, направленная на способность организовывать учебную и воспитательную деятельность обучающихся в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и ОПК-8, заключающаяся в способности студента осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний.

Задание 4. Подобрать текст научного стиля из школьного учебника по литературе или другого предмета, составить задание к нему для учащихся. «Ощущение космической широты пространства подчеркивается словами: «Просторно. Холодно. Высоко». И тут же возникает другой кадр — герой «в своей замурзанной ушанке». так подчеркивается совпадение — великая трагедия и юность героя. И в конце стихотворения — вновь панорама, но

нет уже в интонации автора ни торжественной трагедийности, ни иронической усмешки, а остается спокойное, чуть грустное понимание пережитого столкновения мечты и беды, юности и войны». [1, с. 58]. *Пример задания для школьников*: найти термины-омонимы, описать их значение в разных науках: (широта, пространство, трагедия, панорама и т.д).

Пример работы с текстом научного стиля из учебника химии. Выпишите слова с переносным значением из научного текста, объясните, каким средством выразительности они являются: «При *сближении двух атомов* водорода, имеющих по одному *s-электронному облаку* сферической формы, происходит *перекрывание электронных облаков*. При этом возникает область (место), где плотность отрицательного заряда наиболее высока и поэтому обладает *повышенным отрицательным зарядом*. Положительно заряженные *ядра притягиваются к ней* (это известно из курса физики), и образуется молекула». [3, с.68]

Таким образом, работа с терминами способствует формированию профессиональных компетенций студентов-филологов, развитию их лингвистического и методического мышления, совершенствованию навыков работы с учебным текстом, рефлексии образовательной деятельности. Такая работа является основой для метапредметного обучения школьников, т.к. в ее процессе формируются УУД; умения и навыки текстовой деятельности нужны при изучении всех устных дисциплин: умение выделить основную мысль, найти ключевые слова, составить план, сократить текст для устного пересказа и другие. Понимание смысла учебного текста также напрямую зависит от осознания терминов и непонятных слов текста, их этимологии и лексического значения. Чем яснее этимология и лексическое значение, тем легче понимание самых трудных терминов и самого текста.

Список литературы

1. Литература. 6 класс. Учеб.для общеобразоват.организаций. В 2 ч. Ч.2. / [В.П. Полухина, В.Я. Коровина, В.П. Журавлев, В.И. Коровин]; под ред. В.Я. Коровиной. — 7-е изд. -М.: Просвещение, 2017. — 287 с.

2. Топика в литературном процессе: пособие / А.А. Булгакова. — Гродно : ГрГУ, 2008 — 107 с.
3. Химия. 8 класс: Учебник для общеобразоват.учреждений / О.С. Габриелян, 2-е изд., стереотип. — М.: Дрофа, 2013.- 286 с.
4. Топика. [Электронный ресурс].URL:<https://ru.wikipedia.org> (дата обращения 10.04.2020)
5. Большая советская энциклопедия. Топография. [Электронный ресурс]. URL:<https://my-dict.ru/dic/bolshaya-sovetskaya-enciklopediya/94512-topografiya/>(дата обращения 10.04.2020)
6. Большая советская энциклопедия. Топология. [Электронный ресурс]. URL:<https://gufo.me/dict/bse/> (дата обращения 10.04.2020)

Феденева Юлия Борисовна,
кандидат филологических наук, доцент,
Уральский государственный юридический университет,
Екатеринбург
uralkedr96@mail.ru

Развитие универсальных компетенций студентов-юристов в процессе дискуссии

Аннотация. в статье рассматривается дискуссия как образовательная технология, которая активно способствует развитию универсальных умений у студентов-юристов. Среди таких умений (компетенций) выделяются компетентность мышления, компетентность взаимодействия с другими, компетентность взаимодействия с собой. Дискуссия дает возможность в процессе интеллектуально-риторического состязания поставить перед студентами проблемные задачи, в процессе решения которых стимулируется применение исследовательских навыков в нестандартных ситуациях.

Ключевые слова: дискуссия, образовательная технология, компетентность, универсальные навыки, конкурс.

Julia B. Fedeneva,
PhD in Philology, Associate Professor,
Ural State Law University,
Yekaterinburg
uralkedr96@mail.ru

Developing Law Students' Universal Skills via Discussion

Abstract. The article considers discussion as an educational technology which facilitates the development of law students' universal skills. These universal skills comprise thinking competency, interactional competence, self competence. Being involved in discussion within the framework of an intellectual and rhetoric competition, students solve problem tasks. Thus, students' research skills are improved in unconventional situations.

Keywords: discussion, educational technology, competence, universal skills, competition.

В современной концепции школьного и высшего образования, идейно ориентированной сегодня на развитие целостной личности обучающихся, по словам К.М. Левитана, «личностным смыслом провозглашаются самоактуализация и саморазвитие, что предполагает наиболее полную реализацию человеком своего потенциала, своей компетентности» [[1, с. 77].

Компетентность юристов, как отмечают исследователи, базируется на ключевых профессиональных квалификациях, касающихся прежде всего интеллектуальной и функциональной стороны юридической практики и отражающих уровень знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения определенной работы. Требования к ним изложены в государственных стандартах профессионального образования. Квалификация, по словам И.А. Жуковой, «это основа компетентности работника, которая дополнительно включает множество необходимых для полноценного профессионального становления человека качеств». Эти дополнительные качества называют надпрофессиональными и также относят к ключевым компетенциям [2, с. 120].

При анализе типологии этих качеств можно заметить, что все они имеют схожий набор элементов и предполагают прежде всего умение решать универсальные (метапредметные) задачи, то есть задачи, не ограниченные отдельными предметами или сферами, например, областью права, в постоянно меняющихся условиях, в новых нестандартных ситуациях. Способность решать такие задачи определяется как ключевая компетентность. Важнейшими

из них, по мнению группы экспертов-участников международного проекта «Ключевые компетентности и новая грамотность», являются три: компетентность мышления, компетентность взаимодействия с другими, компетентность взаимодействия с собой [4, с. 16].

Для формирования ключевых компетенций в практике высшего образования, очевидно, необходимо применять обучающие технологии, предполагающие погружение в проблемную ситуацию и поиск способов её разрешения. Одной из таких технологий является дискуссия. Дискуссия — это метод обучения, повышающий интенсивность и эффективность процесса восприятия за счет активного включения студентов в коллективный поиск истины. По процедуре групповая учебная дискуссия представляет собой коллективное обсуждение какой-либо проблемной темы, конечной целью которого является достижение определенного общего мнения по ней [3, с. 423].

В практике Уральского государственного юридического университета дискуссии проводятся в рамках ежегодных предметных олимпиад и конкурсов. В отличие от традиционных контрольных мероприятий, целью которых является проверка усвоенных знаний, подобные конкурсы способны решить обширный круг задач и эффективно способствуют формированию целого ряда универсальных компетенций. Продемонстрируем, как действует эта образовательная технология на примере дискуссии на тему «*Ното legens* — человек читающий». Целью дискуссии был анализ причин падения интереса к чтению среди студентов и — шире — жителей России и поиск путей решения этой проблемы.

Учитывая, что дискуссия проходит во внеурочное время и требует определенной подготовки, в частности, выбора названия команды и создании её презентации, можно сказать, что у членов команд-участниц развивается навык самоорганизации. Конкурсанты способны рефлексивно относиться к своей деятельности, мобилизовать себя на выполнение задач. У них высокий уровень мотивации: чаще всего, это желание проявить себя в словесном поединке, проверить свои интеллектуальные способности. Таким

образом, участие в дискуссии формирует компетентность взаимодействия с собой.

Эффективно развивается и способность к сотрудничеству, в том числе в роли лидера и в роли участника команды. Этому способствуют задания, предлагаемые командам. Например, конкурс «Наш книжный шкаф» заключался в том, что команды в течение очень короткого времени (3-5 минут) должны были определиться с книгой, которую необходимо прочитать всем присутствующим и, соответственно, поставить на свою книжную полку, а также обосновать свой выбор за одну минуту. Выполнение этого задания потребовало от команд четкой координации действий, способности договариваться и аргументировать свою позицию. Все эти навыки образуют компетентность взаимодействия с другими.

Дискуссия, бесспорно, одно из самых эффективных средств формирования компетентность мышления, что особенно важно для такой интеллектуально нагруженной деятельности, как юридическая. На это направлен целый ряд конкурсных заданий. Например, конкурс «Афористичные задачки» потребовал идентификация неявно заданных качеств предметов и явлений. Участники дискуссии должны были решить, каким может быть продолжение у крылатых фраз *Люди перестают ... , когда перестают ...* (Дени Дидро); *Всякого рода ... тает, словно на огне, под влиянием ... чтения ... книг.* (Виктор Гюго); *Занятия с книгами — юность ... , старость ... , счастье ... , в ... доставляют убежище и утешение, дома ... , вне дома не мешают...* (Марк Тулий Цицерон).

При решении задачи студенты должны выбрать наиболее удачный с точки зрения формы и содержания вариант афоризма, который бы оказался максимально близок к авторскому варианту, а возможно, и превзошел бы его в точности и красоте выражения.

Умение понимать, анализировать и интерпретировать условные задачи, искать и выделять закономерности в массиве фактов было необходимо для конкурса «Книга лучше». Командам были представлены результаты социологических опросов россиян, проведенных в 2010 и 2018 гг. Респонденты отвечали на вопрос «*Что вам доставляет самую большую радость, удовольствие?*».

Ответы были оформлены в виде сопоставительной таблицы, из которой можно было наглядно представить себе динамику данных предпочтений. Первое место занял ответ «Смотреть телевизор» — соответственно 28% в 2010г. и 34% в 2018г. от общего числа опрошенных (более 1600 человек). Версия «Читать интересную книгу, журнал» оказалась на одиннадцатом месте, набрав в 2018 году 20% ответов респондентов. Перед студентами была поставлена задача аргументировать, почему чтение книг лучше тех предпочтений, которые высказали опрашиваемые, соответственно, лучше просмотра телевизора, зарабатывания денег, поглощения вкусной еды, путешествий и т.д. При этом у каждой команды был свой противник-скептик, отстаивающий позицию того или иного респондента: принимать гостей интересней, чем читать; слушать музыку приятней и т.д. Команда должна была отстаивать свое мнение о приоритете чтения. Умения выделить главное, заметить противоречие в словах оппонента, провести наглядную аналогию служили залогом успеха в этом конкурсе.

Креативность мышления, умение создавать новый продукт стали необходимым условием участия в конкурсе «Человек читающий: инструкция по выживанию». Командам были выданы пустые бланки инструкции по применению лекарственных средств. В бланках были выделены типовые блоки документа: форма выпуска, состав и упаковка; фармакологическое действие; показания к применению; режим дозирования; противопоказания, побочные эффекты при передозировке. Задачей конкурсантов стало наполнение этих узлов новыми смыслами: что предпочтительней — книга традиционного формата или электронная, в каком количестве и какого качества книжную продукцию нужно потреблять современному человеку, есть ли книги, не показанные к чтению, возможна ли передозировка чтения и каковы её последствия и т.д.

Завершилась дискуссия короткими рецептом от каждой команды: если человек читающий как вид находится под угрозой исчезновения, то что можно сделать для того, чтобы этого не произошло. Эта задача комплексная, открытая, не имеющая

одного варианта решения, что и показали заключительные выступления команд.

Таким образом, дискуссия как интеллектуально-риторическое соревнование способствуют выработке умения мобилизовать свой творческий потенциал, применять исследовательские навыки в нестандартных ситуациях, находясь в жестких временных рамках. Это дает мощный импульс к развитию у студентов-юристов универсальных компетенций.

Список литературы

1. Жукова И.А. Формирование профессиональной компетентности юриста в процессе обучения в вузе // Право. Журнал Высшей школы экономики. 2010. С. 119-127 // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kompetentnosti-yurista-v-protse-obscheniya-v-vuze> (дата обращения 10.03 2020)
2. Левитан К.М. О векторах эволюции российского юридического образования // Электронное приложение к «Российскому юридическому журналу». 2019. №3. С. 75-82 // URL: <http://electronic.ruzh.org/?q=ru/node/1490> (дата обращения 12.03.2020)
3. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие / А.А. Осипова. — М., 2002. 506 с.
4. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / Сост. И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко. М., 2018. 28 с.

Юдушкина Олеся Васильевна,

кандидат филологических наук,
старший научный сотрудник,

ФГБНУ «Институт художественного образования
и культурологии Российской академии образования»,

Москва

oyudushkina@yandex.ru

Фенькина Анастасия Александровна,

студентка факультета журналистики,

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Москва
fenkinaa@gmail.com

Изучение специфики интерпретацииневербального кодирования при подготовке кинтернет-интервью в обучении студентов-журналистов

Аннотация. В статье рассматриваются возможности анализа невербальных средств коммуникации при подготовке к интернет-интервью. Отмечается значимость подобного лингвистического анализа при обучении студентов-журналистов.

Ключевые слова: невербальный код, лингвистический анализ, интернет-интервью, современная журналистика, коммуникативное поведение.

Olesya V. Yudushkina,
PhD in Philology, the senior researcher
of the Federal State Budgetary Scientific Institution
«Institute of Art Education and Cultural Studies
of Russian Academy of Education»,
Moscow
oyudushkina@yandex.ru

Anastasia A. Fenkina,
student of the faculty of journalism,
Lomonosov Moscow State University, Moscow
fenkinaa@gmail.com

Studying the specifics of the interpretation of non-verbal coding in the preparation of online interviews in the training of student journalists

Abstract. The article discusses the possibilities of analyzing non-verbal communication tools in preparation for an Internet interview. The significance of such linguistic analysis in teaching journalism students is noted.

Keywords: non-verbal code the linguistic analysis, online interviews, contemporary journalism, communicative behavior.

Сегодня интернет-журналистика занимает одно из важных мест в информационном пространстве. Популярность многих изданий становится необходимым условием привлечения аудитории к качественному контенту, который включает в себя не только обзор новостных событий, статьи, аналитику, но и разнообразие жанров и форматов медиапродукции, в основе которой лежат социальные сети и различные видеохостинги.

Самым востребованным на сегодня видеохостингом является YouTube. Именно на его платформе жанр интервью приобретает наибольшую популярность в современной интернет-журналистике. Авторский видеоблог — особый формат нового способа интервьюирования собеседника (например, «ВДудь», «Нежный редактор», «А поговорить?..», «#ещёнепознер», «ОМ» и др.). Как и на телевидении, в сети Интернет источниками информации становятся различные вербальные и невербальные средства коммуникации — такие, как лексика, интонационная и эмоциональная окраска звучащей речи, мимика, жесты, стиль поведения; а также весьма информативной становится окружающая собеседников среда. Особенностью таких интервью является и то, что личности интервьюера и интервьюируемого и их коммуникативное поведение одинаково интересны для исследования.

Анализ кодирования информации, заключенного в невербальных средствах коммуникации, показывает, насколько значимым является понимание психологического портрета собеседника, его личностных качеств. Именно такая задача стоит перед журналистом при подготовке к интервью. Но если говорить об особенностях интернет-интервью в формате видеоблога, то стоит учитывать, что такие интервью часто могут проходить в различной обстановке. Это особый контент, предполагающий достаточно демократичное отношение и к речи, и к жестике собеседников. Именно умение заинтересовать современную, подчас довольно искушённую интернет-аудиторию приводит к тому, что интервьюеры могут задавать провокационные вопросы собеседнику, затрагивать личные границы, перебивать, наставить на ответе... Всё это говорит о том, что

в борьбе за конкуренцию возможности интервьюеров увеличиваются за счёт свободного общения в интервью, расположения к собеседнику, что, несомненно, приводит к популярности у целевой аудитории.

При подготовке к интернет-интервью студенту-журналисту необходимо изучить опыт проведения подобных интервью, а также рассмотреть влияние кодирования информации в понимании использования вербальных и невербальных средств коммуникации интервьюера и интервьюируемого. В этом контексте стоит отметить особые формы интерпретации коммуникативного поведения собеседников.

Процесс интерактивной коммуникации, объясняющийся стремлением людей получить или передать новые знания, умения, навыки и чувства, является главным фактором существования и развития общества. Он осуществляется, в первую очередь, с помощью вербальных и невербальных средств языка. Изучение коммуникативного поведения, как в теоретических, так и в прикладных целях, на современном этапе развития лингвистических исследований является первостепенной задачей.

Под коммуникативным поведением понимаются реализуемые в коммуникации правила и традиции общения, характерные для той или иной лингвокультурной общности. Оно имеет национально-специфический характер и выступает как аспект проявления в общении языковой личности. Национально-культурная специфика коммуникативного поведения реализуется в нормах, которые позволяют характеризовать конкретное коммуникативное поведение как нормативное или ненормативное, реализуемое в трёх аспектах: общекультурные нормы, ситуативные нормы и индивидуальные нормы [1].

Лексический состав языка — главная составляющая передачи информации. Слова имеют два типа значений: денотативное (основное значение) и коннотативное (дополнительное, которое придает словам эмоционально-оценочную и экспрессивную окраску; использование различных слов (полисемия и синонимия) для обозначения одного предмета или явления объективной

действительности). Безразличие к указанным позициям может привести к недоразумению и, как следствие, к непониманию воспринимаемой информации и смысла высказывания в целом.

Большинство исследователей считают, что слова используются человеком в основном для передачи информации, тогда как язык телодвижений помогает передать межличностные отношения. Американский антрополог и один из основателей науки кинесики Рэй Бердвистел обнаружил, что вербальный компонент межличностного общения составляет менее 35%, а свыше 65% информации, передаваемой при общении, невербальный.

Язык телодвижений передает истинные мысли и настроение собеседников по их жестам. В работе на примере анализа вербальных и невербальных средств коммуникации в интернет-интервью анализируются возможности чтения «между строк» скрытой информации, благодаря чему можно распознать неискренность собеседников или же произвести хорошее впечатление и адекватно оценить отношение к себе других людей. Мимика, позы, манеры, походка, взгляд — полная расшифровка всех телодвижений, по которым можно легко разгадать настоящие чувства и мысли других людей. «Читать любого человека как книгу, выбирать правильную линию поведения, чувствовать себя уверенно и непринужденно в любой обстановке, принимать самые верные решения — все это теперь реально и доступно каждому» [6].

В работе использованы методы традиционного лингвистического анализа, метод наблюдения, а также метод семиотического анализа, который предполагает рассмотрение любого артефакта, явления культуры как текста, представляющего собой целостную систему упорядоченных и взаимозависимых знаков и символов, через которую осуществляется накопление, организация и передача культурного опыта.

Исследования в области вербального и невербального общения сосредоточены на типах поведения: на выражении лица и движении тела. Они могут быть универсальными или специфическими, в зависимости от национальных культур.

Например, избегание зрительного контакта с незнакомыми людьми в официальном окружении считается нормальным поведением в Японии, но совершенно неприемлемо в американском обществе.

Телодвижения становятся невербальным типом общения, когда передают сообщение (например, согласие / несогласие или утверждение).

Поведение невербального общения можно разделить на три основные категории:

1) поведение, которое характеризуется использованием речевых сигналов — параязык. Дополняют эмоциональную сторону коммуникации: тон, интонация, скорость, громкость, ритм речи, шепот, плач, крик, зевота и другие;

2) поведение, которое демонстрирует индивидуальные движения и действия — кинезис: мимика, жесты, походка;

3) поведение, которое следует из контекста или окружения.

Термин «параязык» включает в себя различные типы акустических элементов, которые сопровождают речь и типы вокализации, заменяющие или дополняющие речь. Вокальные параметры параязыка предоставляют информацию об эмоциональном состоянии собеседника, его личности и намерениях. Некоторые паралингвистические черты настолько четко соединены вербально, что они выступают частью лингвистической системы. Так происходит с фонетическими и интонационными характеристиками в английском языке. В некоторых языках тон употребляется фонематический.

Такие паралингвистические модели различаются в разных языках и являются часто источником проблем в речи и понимании сообщения, с которым встречается человек, не обладающий языковыми формами соответствующего языка.

Невербальное поведение включает в себя как акустические элементы, так и телодвижения. Движения тела передают большой спектр коммуникативных кодов и символов, включая движения всех частей тела: выражения лица, движения глаз, головы, жесты. Некоторые части тела «читаются» по-разному в культурах. Например, известный знак «ОК» в английской и американской культурах

означает «хорошо» и «все правильно», но воспринимается как непристойный жест в Бразилии и Турции. Во Франции — это «ноль», а в Японии «деньги».

Под кодами невербальной коммуникации понимается совокупность знаков, сопутствующих речевым сообщениям и передающих информацию при помощи специального «языка» перцептивных образов, фиксирующего «то, что мы имеем в себе как впечатления, ощущения и представления от окружающей внешней среды, как общеприродной, так и <...> социальной, исключая слово, слышимое и видимое» [5].

Классификация невербального кода общения:

1. Выразительные движения тела — «телесный код». Экспрессивное поведение личности, представленное такими средствами, как мимика, жесты.

2. Звуковое оформление речи — «просодический код». Хезитация, фонация, громкость, скорость, ритмичность,

3. Определенным образом организованная окружающая человека микросреда (от обстановки квартиры до расстояния, на котором конкретный человек предпочитает говорить с собеседником) — «пространственный код» (проксемика).

4. Использование материальных предметов, имеющих символическое значение — «предметно-символический код» (например, букет цветов — это знак внимания, знак влюбленности, этикетный жест; белый флаг — символ признания поражения).

Важно иметь в виду, что все невербальные сигналы воспринимаются как определенные послания только в том случае, если за каждым из них закреплено соответствующее значение, понятное членам определенного социума (микросоциума) и носителям конкретной лингвокультуры.

Например, в русской традиции траур маркируется черным цветом одежды, а у некоторых восточных народов траурной считается белая одежда; покачивание головой из стороны в сторону у большинства славян означает несогласие / сомнение, а у болгар — подтверждение / согласие.

Не стоит забывать, что даже в рамках одной культуры невербальные знаки должны декодироваться с учетом конкретной ситуации.

Благодаря двойственному значению многих невербальных сигналов, их нередко предпочитают использовать вместо вербального эквивалента [4].

Особое внимание стоит уделить понятию «невербальная коммуникация».

В лингвистическом аспекте понятие невербальной коммуникации имеет эквивалент, который обозначается термином «паралингвистическая и экстралингвистическая коммуникация» [2]. Различаются три вида паралингвистических средств:

1. Фонационные — тембр голоса, темп и громкость речи, устойчивые интонации, особенности произнесения звуков, заполнения пауз.

2. Кинетические — жесты, позы, мимика.

3. Графические (в письменной речи).

Экстралингвистическая коммуникация характеризует все формы невербального поведения человека в процессе речевой коммуникации.

Основные лингвистические понятия невербальной коммуникации:

- кинесика;
- проксемика;
- паралингвистика.

Изучая проксемику, необходимо выделить 4 пространственные зоны общения:

1) интимная (от 0 до 45 см), включая сверхинтимную зону (0–15 см) — общение с близкими людьми;

2) личная, или персональная (46 — 120 см) — общение со знакомыми людьми;

3) социальная (120 — 400 см) — общение с незнакомыми и малознакомыми людьми;

4) публичная (свыше 400 см) — общение лектора со слушателями и другие.

Таким образом, под невербальной коммуникацией понимают неязыковые средства, сопровождающие речевое общение и участвующие в передаче информации [3].

Современная журналистика осваивает новые формы и на сегодняшний день находится в состоянии постоянного развития. Это показывает, что появление социальных сетей, а также стремительное развитие интернет- технологий позволяет по-новому работать с авторским материалом.

Таким образом, изучение студентами-журналистами невербального кодирования информации в интервью для развития представляет собой значимое исследование, так как характеризует коммуникативное поведение интервьюера и интервьюируемого с точки зрения общекультурных, ситуативных и индивидуальных норм.

Список литературы

1. *Бабаков В.Г., Семенов В.М.* Национальное сознание и национальная культура / В.Г. Бабаков, В.М. Семенов. — М.: Изд-во РАН 1996.
2. *Горелов И.Н.* Невербальные компоненты коммуникации / И.Н. Горелов. — М.: Наука, 1980.
3. *Колшанский Г. В.* Паралингвистика / Г.В. Колшанский. — М.: Наука, 1974.
4. *Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М.* Межличностное общение: учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2001.
5. *Павлов И.П.* Полн. собр. соч. 2-е изд. / И.П. Павлов — Т. 3, кн. 2. — М., 1951.
6. *Пиз А., Пиз Б.* Новый язык телодвижений. Расширенная версия. 2019.

Юшкова Наталия Анатольевна
кандидат филологических наук, доцент,
Уральский государственный юридический
университет, Институт развития
образования Свердловской области,
Екатеринбург
yushkova-n@yandex.ru

Потенциал учебных дебатов в становлении аксиологических установок личности

Аннотация. Рассматриваются вопросы становления аксиологических установок личности в процессе подготовки аргументации для учебных дебатов. Моделирование реальной коммуникации задает вектор аксиологического комментирования, в котором отражаются константы национальной культуры и их трансформации, обусловленные влиянием современных реалий.

Ключевые слова: языковая личность, аксиологические установки, моделирование реальной коммуникации, учебные дебаты, аргументативный дискурс.

Natalya A. Yushkova,

PhD in Philology, Associate Professor,

The Ural State Law University,

The Education Development Institute,

Yekaterinburg

yushkova-n@yandex.ru

Educational debate potential in the shaping of personality's axiological values

Abstract. The article considers the shaping of a personality's axiological values while preparing arguments for an educational debate. The model of a real communication sets the vector of an axiological commenting that reflects national cultural constants and their transformations under the current reality.

Key words: linguistic identity, axiological values, real communication model, educational debate, argumentative discourse.

Метапредметный подход в обучении русскому языку ориентирован на формирование ключевых (универсальных) компетенций, позволяющих при внимательном рассмотрении соотнести их с многомерным описанием языковой личности, данным в свое время Ю.Н. Карауловым [1]. Вербально-грамматические способности, когнитивные представления и мотивационно-прагматические установки — центральные категории для понимания феномена языковой личности — в полной мере коррелируют и с педагогическими

измерениями, поскольку интерес исследователей и методистов направлен на «целостный образовательный опыт, который включает не только знания и навыки, но также характер, личностные качества и ценности человека» [4, с. 27]. Категория ценности остается в центре внимания многочисленных философских, социологических, психологических, педагогических, лингвистических изысканий и получает отражение в группе смежных понятий: *ценностные ориентации, ценностные предпочтения, ценностные установки*. Атрибутивная характеристика этой группы терминов имеет регулярные синонимические варианты — *ценностные / аксиологические*. В рамках статьи будет использоваться термин *аксиологические установки*.

Аксиологические установки задают личности способ типового включения в тот или иной коммуникативный сценарий, определяют модель поведенческого реагирования и степень выраженности и интенсивности проявления. Коммуникативная ситуация, предполагающая построение аргументации, предполагает максимальную «проявленность» аксиологических установок в тексте / дискурсе, поскольку в основе аргументации лежат убеждения, базирующиеся на ценностных категориях *хорошо / плохо, правильно / неправильно, справедливо / несправедливо, законно / незаконно* и др.

Проведение учебных дебатов, основанных на построении и развертывании аргументации, создает приближенную к реальной коммуникации речевую деятельность. В аспекте развития языковой личности учебные дебаты можно рассматривать как комплексный метапредметный проект динамического типа, ориентированный на становление аксиологических установок личности и / или социальной группы через столкновение полярных позиций по отношению к проблемному вопросу.

Для проведения учебных дебатов в школе и вузе могут предлагаться вопросы с учетом профиля обучения. Темы для разработки аргументации должны соотноситься с базовыми ценностями — константами национальной аксиосферы, которые в процессе подготовки аргументации в результате индивидуальной рефлексии

распредмечиваются и определяют модель коммуникативного реагирования личности.

Метапредметный характер дебатов усиливает универсальная модель их проведения [5, с. 279-280]. Рассмотрим этапы проведения дебатов в проекции на развертывание аргументативного дискурса, предполагающего как четкое определение своей точки зрения (выдвижение тезиса (спорной идеи; проблемы) и доказательство этой точки зрения через систему аргументов и фактов), так и сам процесс предъявления аргументации (учет восприятия слушателями-наблюдателями и оппонентами; влияние на аксиологические установки слушателей-наблюдателей).

Подготовительный этап работы связан с формированием состава участников команды «за» и команды «против», выбором экспертной коллегии (из числа студентов академической группы, в которой проводятся дебаты, или приглашенных студентов-старшекурсников), ведущего и хронометриста. Внутри команды «за» и команды «против», каждая из которых состоит из четырех человек, распределяются роли и определяется план разработки аргументации. Первый участник готовит вступительную и заключительную части выступления команды, второй участник отвечает за разработку и предъявление первого аргумента, третий — за разработку и предъявление второго аргумента, соответственно, четвертый участник — за разработку и предъявление третьего аргумента. На подготовительном этапе работы материал для выступления собирается и обсуждается всеми участниками команды, готовится общий текст выступления. Грубой ошибкой в подготовке является изолированная разработка только своей части выступления. Аргументы предъявляются по одному поочередно от каждой команды, поскольку перекрестный тип развертывания аргументативного дискурса позволяет сделать процесс аргументации в учебных дебатах максимально прозрачным. К каждому аргументу команда, занимающая противоположную позицию, может задать один-два вопроса, на это отводится по две минуты. Участники дебатов, которые выступают в качестве наблюдателей, после

третьего аргумента могут задавать вопросы командам в целом или отдельным их представителям, на это отводится десять минут.

Четкость распределения ролей, внимательное изучение сценария проведения участниками дебатов позволяет в дальнейшем не только строго соблюдать регламент, но и качественно подготовиться к дебатам, чтобы предложить конструктивное обсуждение проблемного вопроса и продемонстрировать аксиологические установки, определяющие позицию.

Модель проведения учебных дебатов определяется сценарием, который соотносится с требованиями риторического канона, разработанного Квинтилианом еще в античной риторике [2]. Этапы риторического канона — *Inventio* (изобретение), *Dispositio* (расположение), *Elocutio* (словесное выражение), *Memoria* (запоминание), *Actio* (произнесение) — становятся для современных школьников и студентов алгоритмом успешной подготовки к выступлению с аргументацией. Причем риторический канон организует как общий процесс аргументации каждой команды, так и индивидуальный аргументативный дискурс. Опишем сценарий проведения учебных дебатов на примере одного из вариантов рассмотрения студентами-юристами неоднозначной в аксиологическом отношении темы «*Нужен ли институт брака в современном обществе?*», проиллюстрируем материалами выступлений, по большей части сохраняя не всегда безупречную логику и стилистику самостоятельных разработок. Дискурсивный анализ направлен на выявление аксиологических установок участников обсуждения.

На первом этапе работу начинает ведущий с уточнения цели и задач проведения учебных дебатов, представления экспертов и команд (обязательного в том случае, если на дебатах присутствуют студенты разных групп), объявления регламента и порядка выступлений команд.

На втором этапе выступает участник от каждой команды с введением в проблему и обозначением позиции команды в общем виде. Вступительная часть определяется содержанием всей системы аргументов, которые тщательно разрабатываются (*Inventio*)

и распределяются по порядку их развертывания в аргументативном дискурсе (*Dispositio*). Уже во вступлении важно четко заявить позицию команды и определить общее направление обсуждения. Так, команда, выступающая против института брака, заявляет, что этот институт *«изжил себя, в современном обществе он не имеет смысла»*. Однако вектор аксиологического комментария не определен однозначно, поэтому дискурс содержит противоречия, так как по существу включает в себя признаки значимости института брака (*традиции и ответственность*): *«Большинство людей вступают в брак, потому что это принято традициями, они не понимают, какую ответственность на себя берут и какие за этим возможны последствия»*. Команда, выступающая за сохранение института брака в современном обществе, указывает на неоднозначность ответов на вопросы *«Что такое семья? И что такое брак?»*, эксплицируя ключевые фрагменты национальной аксиосферы *семья и брак* в их тесной связи: *«Регистрация брака создает дополнительные основания устойчивости семьи не только через механизмы прав собственности, но и нравственными факторами (достоинство, долг, религиозные убеждения)»* и выдвигает аксиологически однозначный тезис, который доказывается далее в ходе дебатов: *«Семья является значимым человеческо-общественным институтом, явно выраженным эволюционным обретением»*.

На третьем этапе разворачивается аргументация. Предъявление аргументов, ответы на вопросы оппонентов предполагают глубокое рассмотрение проблемы, систематизацию доказательств и иллюстративного материала. В рассматриваемых дебатах аксиологический комментарий выстраивается по трем направлениям: аргументы *pro* и *contra* затрагивают психологический (1), социальный (2) и экономический (3) аспекты. В разработке аргументации команды «против» проявляется значимость «дивергентного Я-менталитета, субъектом которого становится носитель свободного сознания, ориентированный на самореализацию, устремленный к достижению личных целей» [3, с.18].

На четвертом этапе начинается обсуждение всеми участниками дебатов: слушатели, которые на протяжении дебатов фиксируют

проблемные моменты, задают вопросы командам. Кроме того, слушатели могут выступать с краткими репликами и подвергать сомнению отдельные факты или выводы. В ходе обсуждения позиции максимально уточняются, а лаконичный комментарий отчетливо эксплицирует аксиологические установки всех участников. На пятом этапе представляются заключительные выступления от каждой команды, в которых должна просматриваться установка на усиление своей позиции.

Завершает учебные дебаты комплексный анализ аргументации и позиции участников. Выступление экспертов предполагает оценку работы команд с указанием удачных стороны выступлений, причин ошибок (логических, психологических, этических). Мнение слушателей важно ориентировать на анализ качества аргументации и степени убедительности. Успешность предъявления аргументации в целом определяется качеством проработки текста (*Elocutio*), знанием материала (*Memoria*) и особенностями речевой манеры (*Actio*).

Таким образом, разработка аргументации и публичное ее предъявление, динамический сценарий учебных дебатов способствуют становлению аксиологических установок личности, моделируют на занятиях коммуникативную ситуацию, требующую соотнесения индивидуальной аксиосферы с константами национальной культуры, способствуют формированию ключевых (универсальных) компетенций личности.

Список литературы

1. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. Изд. 7. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
2. *Квинтилиан, Марк Фабий.* Правила ораторского искусства. Кн. 10. / Пер. В.А. Алексеева. [Электронный ресурс] / Марк Фабий Квинтилиан. СПб.: Типография В.Вацлика, 1896 г. URL: <http://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1271386796> (дата обращения — 25.02.2020).
3. *Национальные базовые ценности и их динамика: результаты социолингвистического мониторинга / авторы-составители Данилов С.Ю., Ицкович Т.В., Купина Н.А., Матвеева Т.В., Михайлова О.А., Михайлова Ю.Н., Пикулева Ю.Б., Шалина И.В. / Отв. редактор И.Т. Вепрева.* Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2015. 60 с.

4. Синичкина Н.Е. Метапредметное обучение русскому языку и ключевые компетенции будущего // Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: материалы II Всероссийской научно-практической конференции, г. Москва, 18 апреля 2019 г. / сост. О. Е. Дроздова, М. И. Шаповалов. Москва : МПГУ, 2019. – 300 с.
5. Культура речи и риторика для юристов (учебник и практикум для академического бакалавриата) / под общ. ред. Н. А. Юшковой. М.: Юрайт, 2016. 321 с.

2.2. Метапредметная роль русского языка (иностранного) в вузе

Авдеева Ольга Ивановна

кандидат филологических наук, доцент,
Московский педагогический государственный университет,
Москва
ol_avd@rambler.ru

Лозовская Евгения Игоревна,

старший преподаватель
Московский педагогический государственный университет,
Москва
e-lozovskaya86@gmail.com

Работа над усвоением русского научного языка китайскими студентами-бакалаврами при изучении дисциплины «Историческая грамматика русского языка»

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации работы по усвоению русского научного языка китайскими студентами при изучении дисциплины высшей школы «Историческая грамматика русского языка».

Ключевые слова: научный стиль языка, термины, понятия, усвоение лингвистических терминов, Историческая грамматика русского языка, методика обучения терминам.

Olga I. Avdeeva,

PhD in Philology, Associate Professor,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow
ol_avd@rambler.ru

Evgeniya I. Lozovskaya,

Senior Teacher,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow
e-lozovskaya86@gmail.com

Russian scientific language acquisition by chinese undergraduate students in the course of studying the discipline “Historical grammar of the russian language»

Annotation. The article deals with the organization of work for the assimilation of Russian scientific language to Chinese students in studying the discipline of higher education “Historical grammar of the Russian language”.

Key words: scientific style of language, terms, concepts, assimilation of linguistic terms, Historical grammar of the Russian language, methods of teaching terms.

Процесс овладения языком любой области науки представляет немалую сложность для студентов. Язык лингвистической науки — не исключение. Русский язык в системе обучения предстаёт и «как предмет изучения, и как средство обучения в других предметных областях», что позволяет, вслед за О.Е. Дроздовой, назвать такую систему работы «метапредметным обучением русскому языку» [4, с. 15-16]. Частью этого метапредметного обучения русскому языку является обучение научному языку лингвистики.

Язык научного стиля, как известно, достаточно далёк и от разговорного, и от художественного не только в области использования терминологии, но и в области лексикологии в целом, а также — в области грамматики, в частности — синтаксиса. Поэтому овладение им — процесс сложный и во многом

болезненный, требующий от педагога специальной работы в этой области. Особую трудность овладение русским научным языком представляет для иностранных студентов, что вполне объяснимо ограниченностью знания языка обучения, а также проблемами интерференции на всех языковых уровнях. При обучении студентов научному стилю языка педагог должен помнить, что его главной методической задачей в этом случае является «формирование у студентов умений выделять, анализировать, а самое главное — использовать в практических целях языковые особенности научного стиля» [5, с. 218].

Кроме того, следует отметить, что даже русские и русскоговорящие студенты испытывают достаточно большую трудность при изучении курсов по теории и истории языка. Это связано с большим объёмом терминологии, которую необходимо усвоить (выучить) и освоить (сделать частью своего языка) на 1 и 2 курсах в короткий срок, а также с высоким теоретическим уровнем данных дисциплин и с большой наполняемостью их непривычным для вчерашних школьников практическим материалом: в теории языка — это примеры из других языков, в истории языка — это примеры из старославянского, церковнославянского и древнерусского языков.

Таким образом, наложение трудностей изучения в вузе дисциплин по теории и истории языка на трудности обучения иностранных студентов требует от педагога выработки и применения особого подхода к преподаванию этих дисциплин в иностранной аудитории. Применение традиционно успешных приёмов и методов преподавания данных дисциплин в русской и русскоязычной аудитории, не даёт такого же успеха в иностранной аудитории, что приводит к мысли о необходимости соединения традиционных методик преподавания теории и истории языка с методиками обучения русскому языку как иностранному (РКИ).

Целью данного исследования является разработка эффективной системы работы над усвоением русского научного языка

китайскими студентами-бакалаврами при изучении дисциплины высшей школы «Историческая грамматика русского языка».

Обучение «Исторической грамматике» необходимо начинать с мотивации: студенты должны понять, что данная дисциплина поможет им объяснить те особенности современного русского языка, которые необъяснимы с точки зрения современного языкознания, они узнают, как из праславянского языка образовался древнерусский, а из него — современный русский язык. Кроме того, при изучении отдельных тем будет даваться комментарий, какая орфограмма современного русского языка сформирована изученным процессом. Например, орфограмма «беглые гласные в современном русском языке» является результатом процесса падения редуцированных в древнерусском языке.

Работа над усвоением научного языка любого предмета традиционно ведется в следующих направлениях: 1) работа с понятиями и терминами; 2) работа с текстом; 3) развитие речевой активности учащихся [3, с. 179]. Все эти направления в вузе обычно реализуются в виде лекций и практических занятий, на которых используются различные типы и виды заданий и упражнений.

Опыт преподавания «Исторической грамматики русского языка» на 2 курсе в китайской аудитории показал, что традиционное проведение лекций оказывается не вполне эффективным: записанный наспех, часто с многочисленными ошибками русский научный текст вряд ли может быть хорошим образцом для изучения русского языка. Поэтому, на наш взгляд, стоит проводить комбинированные занятия, сочетающие элементы лекции и практического занятия по данной теме. Кроме того, на наш взгляд, необходимо больше опираться на образцовые научные тексты по изучаемой теме. Они могут быть использованы для чтения и анализа на занятии, а также как материал для конспектирования и пересказа в домашнем задании. Работа над научным текстом на занятии будет более успешной, если она будет опираться на методику РКИ, в которой выделены следующие

типы заданий к тексту: предтекстовые, притекстовые, послетекстовые, к каждому из которых предлагаются различные виды заданий в рамках структурного и коммуникативного подходов к обучению [2, с. 42-43]. Причем, А.А. Акишина и О.Е. Каган рекомендуют при изучении грамматических тем использовать комбинирование структурных и коммуникативных видов заданий и упражнений, что продуктивно на занятиях по «Исторической грамматике». Кроме того, следует отметить, что, выполнение подобных видов заданий и упражнений направлено не только на работу с текстом, но и на развитие речевой активности студентов.

Деятельность по усвоению терминов пронизывает все уровни работы над грамматической темой: в начале изучения темы — знакомство с терминами, на следующих занятиях — их многократное повторение, пояснение, введение в активный словарь студентов. Для достижения осознанности термина «требуется знание этимологии и значения наиболее употребительных греческих, латинских... элементов, т.е. постоянных терминообразующих единиц, которые конкретизируют термин и определяют его содержание» [6, с. 19].

Рассмотрим предлагаемую систему работы на примере изучения темы «Строение слога в древнерусском языке конца 10 — начала 11 веков» [1, с. 41-42]. Любое занятие целесообразно начинать с орфоэпической минутки. Китайских студентов часто затрудняет дифференциация звуков Р-Л-Р'-Л' и Ш-Щ. Вслед за педагогом студенты хором повторяют звук, а затем термин или слово из активного словаря с этим звуком: *Р — сонорные, развитие, Л — гласные, слог, Р' - редукция, ряд, Л' — лексика, литература, Ш — широкие гласные, шипящие, Щ — целевые, существительное.*

Затем после объявления темы педагог кратко рассказывает о целях занятия, задачах и содержании. Далее начинается работа с текстом. Студентам даются предтекстовые задания. Задание 1. Познакомьтесь с терминами из текста. *Слог — часть слова/ Древний+русский=древнерусский/ Общий+восточный+славянский*

= *общеюгославянский/ Фонэтика — наука о звуках/ Открытый слог/ Слоговой сингармонизм/ Восходящая звучность слога/ Артикуляция — произношение*. Задание 2. Образуйте существительные с абстрактным значением от прилагательных и глаголов: на -ОСТЬ (закономерный-, звучный-); на -ЕНИЕ/АНИЕ (строить-, сочетать-); на -ЦИЯ (артикулировать -). Задание 3. Составьте предложения, используя грамматические конструкции: *Что (1) характеризуется чем (5)*. **Образец:** Звуковая система древнерусского языка характеризовалась двумя закономерностями. *Что (1) начинается с чего (2)*. **Образец:** Слог начинался с наименее звучного согласного. *Что(1) заканчивается чем (5)*. **Образец:** Слог заканчивался наиболее звучным звуком.

Затем идёт чтение текста студентами и притекстовые задания: комментирование, анализ трудных мест, вопросы к тексту, например: Задание 4. 1. Какие две закономерности характеризуют звуковую систему русского языка конца 10 -начала 11 веков? 2. Как назывались слоги, заканчивающиеся слоговым звуком? 3. Что такое принцип восходящей звучности в древнерусском языке? 4. Что такое закон слогового сингармонизма? и т.д. Здесь же ведётся работа над терминами. Например, *слоговой сингармонизм — (от греч. *syn* — вместе + *harmonia* — связь, созвучие) (гармония согласного и гласного в слоге)*. Задание 5. Ответьте, «верно» или «неверно», поясните: 1. *Слоговыми звуками в древнерусском языке являлись только гласные*. 2. *Слоги, заканчивающиеся слоговым звуком, назывались открытыми*. 3. *Гласные звуки наименее звучные, поэтому в древнерусском языке стояли в начале слога*. 4. *Закон слогового сингармонизма — это соединение в одном слоге звуков однородной артикуляции*.

Затем даются послетекстовые задания на занятии: Задание 6. Составьте план текста. Задание 7. Перескажите текст по плану. В качестве домашнего задания студентам предлагается сделать конспект данной темы, а также выполнить следующие задания: Задание 8. Найдите в тексте причастия, подчеркните их. Замените причастия на конструкции со словом «который». Задание 9. Выполните упр. 21 и 22 [1, с. 48]. Задание 10. Перепишите

предложения, заменяя конструкции на синонимичные. 1. Что (1) является чем (5) = что (1) — это что (1): *Слоговыми звуками являются гласные и сонорные согласные. Гласные являются наиболее звучными звуками.* 2. Что (1) называется чем (5) = что (1) — это что (1). *Слоги, заканчивающиеся слоговым звуком, называются открытыми.*

Таким образом, сочетание в процессе преподавания «Исторической грамматики русского языка» китайским студентам-бакалаврам традиционных приёмов и методов преподавания данной дисциплины с приёмами и методами преподавания РКИ даёт хорошие результаты: делает материал более доступным и интересным для студентов, что способствует формированию у них положительного отношения к изучению русского научного языка.

Список литературы

1. *Авдеева О.И., Пазова Л.М.* Историческая грамматика русского языка. 2-е изд., стер. Майкоп: Издательство МПУ, 2002. 204 с.
2. *Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учить. /Для преподавателя русского языка как иностранного/ 9-е изд., стереотип. М.: Русский язык. Курсы, 2016. 256 с.
3. *Белкина И.П.* Использование лингвистического компонента на уроках истории для решения проблем усвоения терминов и понимания текста // Лингвистическая работа со школьниками на уроках разных предметов и во внеурочном образовательном пространстве: сб. ст. каф. языкознания МИОО и шк. инновационной сети / ред.-сост. О.Е. Дроздова. М.: ГАОУ ВПО МИОО, 2012. С. 178–187.
4. *Дроздова О.Е.* Метапредметное обучение русскому языку в школе: теория и пути практического воплощения: монография. М.: Международные отношения, 2016. 316 с.
5. *Лагай Е.А.* Обучение языку науки студентов-филологов // Теория и практика обучения русскому языку как иностранному в цифровую эпоху: Монография/ Под общ. ред. Е.А. Хамраевой. — М.: Издательство ООО «Сам Полиграфист», 2020. С. 216-224.
6. *Ходжиматова Г.М.* Научные основы обучения терминологической лексике русского языка в неязыковом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Душанбе, 2011.

Гетьманенко Наталия Ивановна,
кандидат педагогических наук,
профессор кафедры русистики и лингводидактики
Карлова университета, доцент,
Прага (Чехия)
Natalia.getmanenko@pedf.cuni.cz

Андреа Мразкова
Магистрант кафедры русистики и лингводидактики
Карлова университета, Прага (Чехия)

Применение метапредметного подхода с целью повышения интереса к русскому языку (из опыта работы)

Аннотация. Данная публикация посвящена практике преподавания русского языка в разных типах учебных учреждений: в российском университете при подготовке преподавателей русского как иностранного (МГОУ) и в школах Чешской республики при изучении русского как второго иностранного. Представленный авторами опыт позволяет определить перспективы повышения интереса в учебной аудитории при систематическом использовании метапредметного подхода в разных условиях преподавания русского языка.

Ключевые слова: русский как иностранный, метапредметный подход, школы Чешской республики.

Natalia I. Getmanenko,
PhD in Education,
Professor of the Department of Russian Studies and Language
Teaching Methodology, docent, Charles University,
Prague.
Natalia.getmanenko@pedf.cuni.cz

Andrea Mrazkova,
Master's degree study at the Department of Russian Studies and
Language Teaching Methodology and the Department of English
Language and Literature, Charles University, Prague

Application of the Meta-Subject Approach for the Purpose of Increasing Interest in Russian Language (based on practical teaching experience)

Abstract. This publication is on the practice of teaching Russian language in diverse types of educational institutions: in a Russian university training teachers of Russian as a foreign language (RKI) and in schools of the Czech Republic teaching Russian as a second foreign language. The experience presented by the authors allows determining the prospects of increasing interest in the student audience when using the meta-subject approach in diverse settings of teaching Russian language.

Key words: Russian as a foreign language (RKI), meta-subject approach, schools of the Czech Republic.

Обозначение вектора исследования

Междициплинарность современного образования — особая примета нашего времени. Применение метапредметного подхода, под которым мы понимаем «совокупность содержательных и методических составляющих, которые объединяют русский язык как предмет изучения и как средство обучения других предметных областей» [2, 404.] в школьном и вузовском обучении приветствуется сегодня как учеными-методистами, так и преподавателями-практиками. Описание совершенствования алгоритма систематической лингвистической работы или ее элементов при работе с текстами на занятиях *нелингвистического цикла* в школе и вузе и во внеурочном образовательном пространстве находит отражение в современной специальной литературе: сборниках научных статей, материалах научно-практических конференций, диссертационных исследованиях. Стоит отметить, что исследования по данной проблематике отличает их многовекторность.

Авторов данной публикации интересует направление, где исследуется возможность и дальнейшие перспективы систематического применения метапредметного подхода для повышения интереса к русскому языку как в иностранной аудитории (школы Чешской республики), так и при подготовке преподавателей русского как иностранного в поликультурной аудитории в вузах России.

Систематическое применение метапредметного подхода при обучении студентов-филологов в российском вузе (МГОУ)

В нашей практике метапредметный подход зарекомендовал себя как эффективное мотивационное средство при обучении студентов Московского государственного областного университета (МГОУ) — будущих преподавателей русского как иностранного (РКИ) по специальности: 44.03.05 Педагогическое образование. География и русский как иностранный. Подготовка специалистов (смешанная поликультурная группа) предусматривает полный курс изучения не только филологических, но и географических дисциплин, где актуализируются базовые лингвистические навыки и умения работы с научными и научно-публицистическими текстами (поиск ключевых слов, выявление темы и идеи текста, работа с терминологией, привлечение словарей всех типов).

В поле методического интереса авторов в том числе входила возможность тестирования метапредметного подхода как элемента, мотивирующего интерес к будущей специальности, и при работе с литературными текстами. Приведем пример. Работу с древнерусскими текстами («Повесть временных лет», «Слово о полку Игореве», «Хождение за три моря») студентам — будущим специалистам в области РКИ и географии, предлагается начинать с анализа географических карт, где студенты определяют географические территории и области, которые описывают древние летописцы.

Знакомство с культурой древних славян и Древнерусским государством продолжается лингвистическим анализом топонимов, которые встречаются в тексте «Повести временных лет», — собственных наименований природных объектов (города, реки, озера, моря, географические области). Особое внимание уделяется именам собственным, которые встречаются в древнерусских текстах, и сравнению их с современными именами. Так студенты подробно знакомятся с наукой ономастикой и ее разделом — топонимикой и учатся работать со словарями топонимов.

При комментированном чтении «Слово о полку Игореве» студентам предлагается нарисовать географическую контурную карту похода князя Игоря и сравнить ее с современной географической картой. Так возникает предмет для дискуссии о движении границ.

Замечательный материал для работы в аудитории и далее для самостоятельной работы дает текст «Хождение за три моря». Поход тверского купца Афанасия Никитина в индийское государство Бахмани в 1468—1474 годах становится темой для географического путешествия по древнерусскому тексту. Путь Никитина пролегал через Кавказ, Персию, Индию и Крым. Афанасий Никитин посетил и описал более 57 городов. Путевые заметки автора — ценное светское произведение, где представлена обширная география путешественника и где проявился писательский дар купца. Для современных читателей и студентов «Хождения» Никитина — замечательный языковой памятник, т.к. во время путешествия он записал много иностранных слов в кириллической транскрипции, что стало в последствии ценным лингвистическим материалом.

Связь древнерусских текстов с современностью — это одна из целей, которую преследует автор.

Систематическое применение метапредметного подхода при обучении русскому языку в иностранной школе

Метапредметный подход применим и в исключительно иноязычной аудитории при обучении русскому языку на педагогических факультетах (подготовка учителей иностранного языка). Сошлемся на собственный опыт преподавания на кафедре русистики и лингводидактики в Карловом университете (Прага). Магистрам, ознакомившимся с особенностями применения метапредметного подхода, предлагается самостоятельно подготовить и обосновать задания, которые отражали бы метапредметный подход при обучении русскому языку как иностранному (второй, третий иностранный) в чешской школе.

Приведем пример, отражающий связь с изучением географии в том числе. Задание разработано магистранткой второго

курса кафедры русистики и лингводидактики Карлова университета Андреей Мразковой, которая заявлена соавтором данной публикации.

Задание по теме «Погода» было разработано для школьников, владеющих русским языком на уровне В1. Цель данного типа упражнений — развитие навыков говорения (работа в группах) и аудирования (просмотр короткого ролика о погоде в городах России (1,7 мин.) <https://www.youtube.com/watch?v=Twbgir1d0yU>).

Среди притекстовых упражнений школьникам предлагается после прослушивания и просмотра ролика найти на географической карте России города, о которых говорится в видео. После повторного прослушивания школьники выписывают незнакомые им слова, которые относятся к данной теме (штормовая погода, градус, гроза, дожди, температура, снег, облачность, осадки, туман). Лексическая работа дополняется анализом фразеологического выражения «Возьмите эту информацию на вооружение», где школьникам предлагается догадаться о значении этого выражения и попытаться перевести его на чешский язык. Блок послетекстовых заданий предусматривает работу школьников в парах, где им нужно творчески разыграть диалоги на тему «Погода» с обязательным употреблением новой лексики. Работа над темой продолжается дома, где школьники оформляют текст «Погода в России и Чехии: общее и различие».

Данная тема позволяет школьникам ознакомиться с необходимой повседневной лексикой, увидеть обширную географию России, и применить сравнение двух языков, что является эффективным способом развития интереса к русскому языку как близкому им славянскому языку.

Диапазон систематического применения предложенного алгоритма работы при обучении русскому языку в современной чешской школе широк. Его можно использовать и при изучении таких тем, как: «Современная мода», «Здоровье и здоровое питание», «Архитектура и быт», «Транспорт и путешествия» и т.д.

Вывод

Метапредметный подход в обучении при *систематическом* его употреблении актуализирует общие лингвистические умения

и помогает учащимся отрабатывать важные метапредметные умения и навыки, среди которых наиболее важными авторы данной публикации считают умение самостоятельно критически мыслить, систематизировать и обрабатывать информацию по ключевым словам, анализировать и синтезировать отобранный научный материал; уметь критически рассматривать иллюстрации, примеры и предоставленные факты в разных научных плоскостях, прислушиваться к разным точкам зрения и находить свою взвешенную позицию по заявленной проблеме; уметь творчески мыслить — находить оригинальные и смелые решения проблемам, участвовать в “brain storm” (мозговой штурм). Данный подход позволяет развивать регулятивные умения — «активное участие в дискуссии, овладение искусством ставить острые вопросы, вести дискуссию, создавать выступление, (доклад) по риторическим законам, уметь донести свою точку зрения до слушателя и оппонента» [1, с. 124].

Выработка выше перечисленных умений призвана создать эффективную учебную атмосферу, где использование русского языка в качестве средства для отработки метапредметных умений и навыков может стать элементом для дополнительной мотивации.

Список литературы

1. *Гетьманенко Н.И., Иванова О.Ю.* Русский язык для учителей-предметников: современные способы усовершенствования языка и речи в процессе преподавания // Национально издательство за образование и наука «Аз Буки», раздел «Чуждоезыково обучение», книжка 6, година XLII, 2015 — Bulgaria. ISSN 0205–1834.
2. *Дроздова О.Е.* Метапредметный проход в школьном обучении русскому языку и его особенности в поликультурной среде // Сборник 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.

Райдер Евгения Григорьевна
преподаватель химии
Институт русского языка и культуры
Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова,
Москва
admiralsha@yandex.ru

Предметно обусловленная систематизация лингвистического материала при обучении русскому языку иностранных студентов-химиков

Аннотация. При обучении иностранных студентов русскому языку могут использоваться два способа систематизации языкового материала: лингвистически обусловленный (например, для лексики: синонимы, антонимы, группы, сформированные по принципу «часть — целое», лексико-семантические группы и т.п.) и предметно обусловленный, при котором языковой материал систематизируется в соответствии с требованиями изучаемой дисциплины. В статье представлен разработанный и апробированный автором метод систематизации языкового материала для обучения иностранных студентов-химиков решению задач, первым фактором успешности которого является правильное понимание условия.

Ключевые слова: иноязычные слушатели, начальный уровень владения русским языком, названия химических элементов, понимание текста задания, краткая запись условия, решение задач, словарь синонимов.

Eugenia G. Rayder,
teacher of Chemistry,
Institute of Russian Language and Culture
Lomonosov Moscow State University,
Moscow
admiralsha@yandex.ru

Subject-focused systematization of the linguistic material in teaching the Russian language to the foreign students-chemists

Abstract. When teaching Russian to foreign students, there are two ways to systematize language material: linguistically determined (for example, for vocabulary: synonyms, antonyms, groups formed on the principle of “part-whole”, lexical-semantic groups, etc.) and subject-focused, when the language material is systematized in accordance with the requirements of the discipline being studied. The article presents the author’s method of language material systematization for teaching foreign students-chemists to solve problems, the first factor of success of which is the correct understanding of the problem’s condition.

Keywords: foreign-language students, initial level of Russian language proficiency, names of chemical elements, understanding of the problem’s text, short recording of the condition, problem solving, dictionary of synonyms.

Все выпускные и вступительные тестовые задания по химии предусматривают решение задач [1]. Для иностранных студентов понять условие — главная проблема, так как тексты заданий и упражнений не адаптированы для иноязычных слушателей, изучающих русский язык 6–7 месяцев.

На практике достигнуть хорошего результата помогает краткая запись условия задания. Схема химических превращений (химические уравнения) иллюстрируют это условие.

Любая задача состоит из двух частей: что известно и что надо найти. При этом в информативной части можно выделить основные пункты:

- какие вещества даны,
- сколько их,
- что с ними происходит и при каких условиях.

Чтобы разобраться с первым пунктом, необходимо хорошо знать названия химических соединений и уметь записать их химическую формулу. Названия химических соединений представляют сложность и для многих русскоговорящих школьников, так как в устной и письменной речи одинаково часто используются номенклатурные (составленные по строгим правилам), и тривиальные (исторически сложившиеся) названия химических соединений. Самые простые названия веществ — названия химических элементов.

Для формирования навыка различать в устной и письменной речи названия химических элементов и уверенно их использовать самим, иноязычным слушателям в качестве домашнего задания предлагался аудиофайл, содержащий названия элементов на русском языке, и текст, содержащий названия химических элементов и их символные обозначения (таблица 1). Эффективность данного метода показана в работе [2].

Таблица 1. Пример списка слов для домашнего задания по запоминанию названий химических элементов и их символов.

Название	Символ	Способ чтения символа
золото	Au	аурум
серебро	Ag	аргентум
железо	Fe	феррум
сера	S	эс
свинец	Pb	плюмбум
олово	Sn	станнум
ртуть	Hg	гидраргирум
углерод	C	цэ
медь	Cu	купрум
фосфор	P	пэ
мышьяк	As	арсеникум
сурьма	Sb	стибиум
висмут	Bi	висмут
водород	H	аш
кислород	O	о
азот	N	эн

Во время проведения контроля усвоенного материала в виде диктанта, удалось получить удивительно схожие результаты среди различных групп. Обычно без ошибок записывают названия углерода (C), водорода (H), кислорода (O). Вызывает трудности задание записать названия химических элементов, имеющих близкое звучание: калий — кальций, калий — галлий, галлий — гелий, бром — хром, хром — хлор. Так же бывают затруднения при записи элементов, имеющих непохожие с обозначением названия

(например, обозначение фосфора не F, а P). Среди наиболее трудных для запоминания химических элементов стоит отметить барий, гелий, свинец, ртуть, олово, кремний. У четырёх последних названия элементов не соответствуют их обозначениям, что добавляет ошибок. Как показал анализ, результаты диктанта зависят не от уровня владения студентами русским языком, а от их трудолюбия.

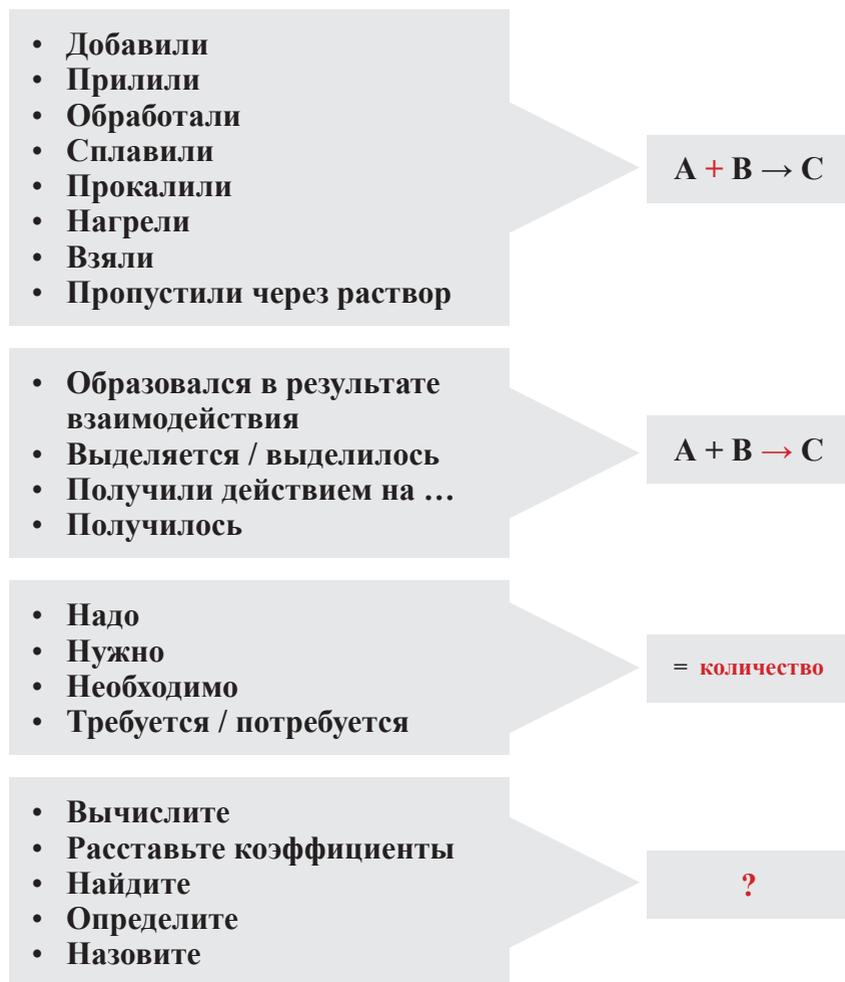
Вычленение из теста задачи информации о количестве вещества не вызывает особых сложностей у иноязычных слушателей, так как используются международные обозначения величин (латинские или греческие буквы). (Для иллюстрации понятия «единицы измерения» в качестве демонстрационного материала автор использует известный советский мультфильм «38 попугаев»)

Основные сложности у иностранных студентов возникают с пониманием сути происходящего по условиям задачи химического превращения, поскольку для этого им необходим определенный уровень русского языка [3]. Дефицит специальной лексики помогает восполнить визуализация процесса или понятия. Иллюстрация должна точно и однозначно отображать их смысл (процесса или понятия).

Обычно авторы заданий не ограничиваются описанием одного этапа процесса (одной химической реакции) — вещества смешивают, нагревают, растворяют, раствор выпаривают, фильтруют и т.д. Наиболее сложные для понимания текста задания — глаголы и их сочетание с существительными. Благодаря богатству русского языка тексты заданий могут строиться с помощью различных языковых средств при одинаковом методе решения. Например, глаголы «добавили», «взяли», «пропустили через раствор» в контексте химической задачи являются аналогами, обозначающими взаимодействие реагентов, и заменяются при составлении схемы химической реакции знаком «+». Для упрощения понимания сложных путей химического процесса, автор статьи предлагает создать словарь контекстных синонимов. В результате анализа условий заданий пособия [4] была составлена таблица (табл. 2), содержащая выражения-синонимы, которые могут быть заменены единым графическим символом для краткой записи условия задания.

Применение разработанной таблицы во время контрольных и проверочных работ значительно сокращало время у иностранных студентов, необходимое для понимания текста заданий, и, как следствие, их решения. Это также позволило отказаться от использования мобильных устройств и помощи преподавателя для перевода текста задания на родной язык.

Таблица 2. Пример замены контекстных синонимов графическими символами и понятиями для записи условия задачи:



Таким образом, формирование у иностранных студентов навыков выделения основной информации в условиях задач при использовании словаря химических синонимов будет способствовать быстрому и правильному пониманию неадаптированного текста химических упражнений. Это особенно важно для иностранных слушателей на начальном этапе изучения химии на русском языке.

Список литературы

1. Пичугина Д.А., Никитина Н.А., Агафонов А.А., Кузьменко Н.Е. Тестовые задания как эффективный способ оценки базовых знаний по химии у китайских студентов // Сборник трудов III Международной научно-практической конференции «Преподавание естественнонаучных и гуманитарных дисциплин на русском языке в иноязычной аудитории». 2018. С. 60-64⁴.
2. Безаева Н.С. Интерактивная форма преподавания физики в иноязычной аудитории на примере обучения китайских студентов // Сборник трудов III Международной научно-практической конференции «Преподавание естественнонаучных и гуманитарных дисциплин на русском языке в иноязычной аудитории». 2018. С. 48-53⁵.
3. Мещерякова Е.В.. Вводный курс по химии для иностранных учащихся: упражнения по языку специальности // Сборник трудов III Международной научно-практической конференции «Преподавание естественнонаучных и гуманитарных дисциплин на русском языке в иноязычной аудитории». 2018. С. 65-70⁶.
4. Еремин В.В., Кузьменко Н.Е. Сборник задач и упражнений по химии. Школьный курс // Москва Издательский дом «Оникс-21 век»: издательство «Мир и образование». 2005. 528 с.

Семина Александра Игоревна,
старший преподаватель,
Московский педагогический
государственный университет,
Москва
ai.semina@mpgu.su

4 Полнотекстовый сборник доступен на сайте <https://www.irc.msu.ru> в разделе «Наука» → «Публикации».

5 Полнотекстовый сборник доступен на сайте <https://www.irc.msu.ru> в разделе «Наука» → «Публикации».

6 Полнотекстовый сборник доступен на сайте <https://www.irc.msu.ru> в разделе «Наука» → «Публикации».

Межпредметность в обучении русскому языку как иностранному учащихся физико- математического модуля

Аннотация. В статье рассказывается об опыте применения межпредметной интеграции при обучении слушателей подготовительного отделения русскому языку как иностранному для специальных целей. В работе приводятся примеры заданий, позволяющие осуществить интеграцию изучаемого языка с будущей профильной дисциплиной.

Ключевые слова: предметно-интегративное обучение, межпредметные связи, русский язык для специальных целей, ЯСЦ, русский язык как иностранный.

Alexandra I. Semina,
Senior Teacher,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow
ai.semina@mpgu.su

Cross-curriculum Russian as a foreign language teaching of Physics and Mathematics students

Abstract. The article represents the experience of intersubject integration into the process of Russian for specific purposes teaching among the students of the preparatory faculty. The paper demonstrates the examples of the exercises, which are used to provide the integration of the language and the future major subject.

Keywords: Content-integrated learning, Russian for specific purposes, LSP, Russian as a foreign language.

Количество иностранных студентов в российских вузах ежегодно увеличивается. Согласно проекту «Экспорт образования» их число к 2025 году должно вырасти втрое [1]. Все это может быть реализовано благодаря таким факторами, как: расширение глобализации, наращивание возможностей академической мобильности, престижность российского, особенно технического, образования в мире, а также относительно низкая стоимость по сравнению со многими другими странами, в частности Европы. Приезжающие

иностранные студенты продолжают обучение не только на программах бакалавриата, но и активно поступают на программы магистратуры и аспирантуры. При этом по статистике наиболее популярными направлениями среди иностранцев являются технические науки, информационные технологии и медицина. Только 10 % студентов выбирают русский язык в качестве профильной дисциплины. [2].

Поскольку большая часть приезжающих в Россию студентов из стран дальнего зарубежья не имели предшествующего опыта изучения русского языка, перед поступлением на программы высшего образования они проходят годовое или полуторагодовое обучение на подготовительных факультетах. Таким образом, на преподавателей РКИ ложится двойная ответственность: им необходимо не только помочь студентам достичь уровня ТРКИ-1 (B1) в области общего владения языком, но и обеспечить их достаточной языковой подготовкой для дальнейшего обучения в соответствии с будущим направлением.

Во многих вузах на обучение языку для специальных целей (ЯСЦ) выделяется значительно меньшее количество часов по сравнению с общим языком владения, что существенно усложняет задачу преподавателям. В таких условиях очень важным оказывается отбор наиболее эффективного учебного материала, способствующего более быстрому освоению программы.

Исследователями уже давно отмечается важность мотивации в обучении. Нам представляется, что повышение уровня мотивации на уроках по языку для специальных целей должно осуществляться за счет интегрирования профильного предмета в процесс обучения иностранному языку, что далеко не всегда реализуется в современных учебных пособиях по ЯСЦ.

Нами были изучены наиболее популярные учебные пособия по русскому языку как иностранному для учащихся технического и инженерного профиля [3; 4]. Приведем примеры заданий, наиболее часто встречающихся на этапе вводно-предметного курса, направленного на изучение основной лексики и грамматики в соответствии с профильной дисциплиной (физика и математика).

«Смотрите и слушайте», «Смотрите, слушайте, повторяйте», «Читайте / Прочитайте», «Смотрите, слушайте, пишите», «Составьте словосочетание», «Прочитайте выражения вслух. Посмотрите значения незнакомых выражений в словаре».

Нисколько не умаляя достоинств изученных книг, отметим, что, на наш взгляд, занятия по ним были бы интереснее, если бы эти упражнения были дополнены другими, более практикоориентированными.

Приведем примеры упражнений, которые успешно применялись на занятиях физико-математического модуля РКИ на подготовительном факультете МПГУ.

Вместо чтения цифр на вводно-предметном курсе по разделу «Математика», учащимся было предложено изучить какую-нибудь инфографику или таблицу, содержащую в себе большое количество цифр, заранее подготовленную преподавателем. После этого учащихся просили рассказать, о чём говорится в таблице, и проанализировать её. Такой тип заданий вызвал у учащихся большой интерес и послужил катализатором для дальнейшего изучения статистики по той или иной тематике.

Для отработки темы «Дроби», вместо одного из заданий в учебнике, направленного на повторение и чтение дробей, учащимся были заданы следующие вопросы:

Какую часть от недели занимает понедельник?

Какую часть от суток занимают 2 часа?

Какую часть от года занимают сутки?

Задание такого типа вызвало большой интерес у учащихся, стоит отметить, что при этом само по себе оно имело глубокий образовательный потенциал. Во-первых, оно позволило не только повторить чтение дробей («одна седьмая», «две двадцать четвертых»/ «одна двенадцатая»), но и закрепить грамматику (изменение числительных в В.п) — «Одну седьмую». Во-вторых, способствовало активизации другой лексики. Например, для многих студентов слово «сутки» оказалось новым, а ответ на второй вопрос — «две двадцать четвертых» — спровоцировал вывод в речь выражения «сократить дробь», которое до этого момента оставалось у учащихся в пассиве.

Термины «однозначные», «трёхзначные», «многозначные», «чётные / нечётные» числа, «сумма», «произведение» и другие математические действия, которые предлагается только прочитать могут быть дополнены заданиями из ЕГЭ по математике.

«Найдите чётное трехзначное натуральное число, сумма цифр которого на 1 меньше их произведения. В ответе напишите какое-нибудь одно число» [5].

Также это задание может быть предложено для выполнения на платформе Moodle в качестве задания, направленного на развитие навыков аудирования.

В учебнике Е.В. Дубинской «Русский язык будущему инженеру» [4, с. 18] в качестве финального задания на отработку темы «Математические действия», учащимся предлагается устно заполнить следующую таблицу (см. табл. 1).

Таблица 1 — Пример задания из учебника Е.В.Дубинской «Русский язык будущему инженеру»

Пишем	Читаем	Знак	Результат	Компоненты	Действие
$m + n$					
$m - n$					
$m : n$					
$m \cdot n$					

Логичным продолжением этого задания могли бы быть ответы на вопросы примерно следующего содержания:

Как найти неизвестное слагаемое?

Как найти разность чисел?

Чему равно произведение 5 и 15?

Ответы на такие вопросы, с одной стороны, способствуют закреплению изучаемой лексики, активизируя при этом, что немало важно, знания по грамматике (конструкции «чтобы СВ, надо/нужно СВ»; «ЧТО равно ЧЕМУ» и т.д.). С другой стороны, отвечая на эти вопросы, иностранные учащиеся больше концентрируются на содержании ответа, а не на грамматике, что способствует лучшему запоминанию этих конструкций и развитию навыков говорения.

Применение на занятиях по русскому языку для специальных целей заданий, имеющих большую степень интеграции

с профильной дисциплиной учащихся. способствует повышению их интереса, а также закреплению знаний в области лексики и грамматики. Отметим при этом, что подбор заданий такого типа не представляет большой трудности для преподавателя РКИ и не требует углубленных знаний в области, например, математики.

Список литературы

1. Постановление Правительства РФ от 8 мая 2019 г. № 569 «Об утверждении Правил предоставления грантов в форме субсидий из федерального бюджета на реализацию отдельных мероприятий федерального проекта «Экспорт образования» национального проекта «Образование» // СПС КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_324368/ (дата обращения 29.04.2020).
2. *Арефьев А.Л.* Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник. Выпуск 7 / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Центр социологических исследований, 2017. 496 с.
3. *Аросева Т.Е.* Научный стиль речи: технический профиль : пособие по русскому языку для иностранных студентов / Т. Е. Аросева, Л. Г. Рогова, Н. Ф. Сафьянова. М.: Русский язык. Курсы, 2017. 312 с.
4. *Дубинская Е.В.* Русский язык будущему инженеру: учебник по научному стилю речи для иностранных граждан (довузовский этап) : Книга для студента / [Е. В. Дубинская и др.]. 5-е изд. М.: Флинта : Наука, 2009. 396 с.
5. Официальный сайт Федерального института педагогических измерений. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ege.fipi.ru> (дата обращения 29.04.2020)

Сидорова Марина Юрьевна,
доктор филологических наук, доцент,
МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва
sidorovadoma@mail.ru

**Подходы к минимизации лексики для преподавания
языка специальности иностранцам: «вакуумный»
или интегральный?**

Аннотация. В статье выделяются 4 параметра, противопоставляющих специальные лексические минимумы «вакуумного» и интегрального типа и обосновывается необходимость строить лексический минимум дисциплины для преподавания РКИ на основе учета места и роли дисциплины в структуре подготовки по определенному направлению в вузах, а также ее соотношения с другими дисциплинами.

Ключевые слова: лексический минимум, язык специальности, русский как иностранный, интегральный подход

Marina Yu. Sidorova,

PhD (Doctor of Philology), docent,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow
sidorovadoma@mail.ru

Approaches towards vocabulary minimization for teaching special language to foreigners: isolated or integrated?

Abstract. We describe 4 parameters of difference between isolated and integrated special word lists and argue that a word list for teaching Russian for special purposes should be formed depending upon the place and the role of the corresponding subject in the university curriculum and its interaction with other special subjects.

Key words: minimized word list, special language, Russian as foreign language, integrate approach

В области преподавания РКИ существует давняя традиция составления лексических минимумов специальных дисциплин. Эти минимумы различаются по целям и методике их формирования, а также по материалу, на котором они составляются. Однако у всех известных нам специальных лексических минимумов (ЛМ) есть четыре общие характеристики, позволяющие метафорически охарактеризовать их как “вакуумные”, то есть изолирующие лексику специальности от любого другого языкового материала, как бы тесно он ни был с ней связан:

1) ЛМ для русского языка специальности не включают или минимально (не систематически) включают сведения о сочетаемости и грамматических характеристиках слов, их составляющих;

2) эти ЛМ представляют собой списки слов, оторванные от понятийной (концептуальной) структуры дисциплины;

3) соотношение этих ЛМ с частотным словарем русского языка и / или сертификационными минимумами общего владения, как правило, не определено и не обосновано с лингвистических позиций;

4) эти минимумы создаются без учета того, что учебные дисциплины в вузах преподаются не по одиночке, а в определенной последовательности и одновременности, в соответствии с программой.

Иными словами, в нашу традицию РКИ вошло составление минимизированных списков специальной лексики вне связи с грамматическими и сочетаемостными свойствами входящих в них лексических единиц, с онтологией и гносеологией дисциплины, с общезыковым лексиконом и, главное, с лексиконами “соседних” дисциплин, более или менее пересекающимися.

Далее мы остановимся на последней проблеме.

Во-первых, состав (количественный и качественный) ЛМ должен определяться ролью дисциплины в учебном плане того или иного направления подготовки (той или иной специальности). Во-вторых, состав ЛМ той или иной дисциплины должен зависеть от порядка освоения дисциплин. В-третьих, осваиваемый иностранцами на подготовительном факультете ЛМ для дисциплин, преподаваемых на первом курсе, не должен включать терминологию, пусть даже частотную, но не входящую в школьную программу РФ, а вводимую только в вузе (то есть иностранец терминологически не должен идти с опережением российского школьника). С учетом всего этого, более корректным для дидактически ориентированных ЛМ является именование *лексического минимума дисциплины* (или предметной области), а не *лексического минимума специальности* (составление учебного ЛМ специальности в целом вряд ли возможно, т.к. требует сбалансированного включения лексики из всех дисциплин специальности, а что называть дисциплинами специальности и как «взвешивать» присутствие слов из каждой из них в общем ЛМ, большой вопрос).

ЛМ, имеющий не дидактическую, а исследовательскую цель, т.е. не рассчитанный на обучение иностранцев, а представляющий «как есть» словарь той или иной области знаний, строится по иным принципам и может быть минимумом как дисциплины, так и специальности.

Рассмотрим пример. В структуре вузовской подготовки химика неорганическая химия на первом курсе является основным предметом профессиональной специализации, а в структуре подготовки биолога или геолога присутствует предмет математического и естественнонаучного цикла «Химия». Геохимик в Томском государственном научно-исследовательском университете и МГУ имени М.В. Ломоносова изучает «разные химии» — и по объему курса, и по структуре, и по статусу, и по последовательности. Так, в учебном плане бакалавров МГУ по направлению «Геология» <https://geol.msu.ru>, профиль «Геохимия» предполагает изучение общей химии в математическом и естественнонаучном цикле базовой части в 1 семестре и неорганической, аналитической и физической химии в вариативной части (соответственно второй, третий и четвертый, четвертый семестры). То же направление, тот же профиль в ТГУ <https://www.ggf.tsu.ru> включает изучение «Общей химии» в первых двух семестрах и курса по выбору «Коллоидная химия» в шестом семестре. Бакалавры Факультета наук о материалах МГУ (<http://www.fnm.msu.ru>) изучают последовательно два семестра общей химии и химии элементов, затем по семестру органической химии, аналитической («Методы анализа веществ и материалов») и более специализированных химических дисциплин. В специалитете «Фундаментальная и прикладная химия» Факультета фундаментальной физико-химической инженерии МГУ изучаются последовательно с 1 до 8 семестра в течение двух семестров неорганическая химия, аналитическая, органическая, физическая, начиная с 6 семестра — квантовая химия, коллоидная, химия высокомолекулярных соединений и более специализированные химические дисциплины (<http://www.physchem.msu.ru>). В вузах РФ существуют и другие варианты компоновки химических дисциплин в структуре программ различных направлений подготовки.

Что это значит для студентов-иностранцев и их преподавателей языка специальности? То, что в зависимости от вуза и направления обучения у студентов должен быть сформирован базовый словарный запас по разным разделам химии и в разной последовательности. Так, если основные профессиональные предметы «Неорганическая химия», «Аналитическая химия», «Органическая химия» — изучаются в такой последовательности, то сначала студенту-иностранцу необходим ЛМ по «Неорганической химии», далее — по органике, далее — по аналитике. Если органики нет, ее ЛМ не нужен. Понятно, что дать все три минимума студенту за время обучения на подготовительном факультете невозможно. И понятно, что эти минимумы будут частично пересекаться.

Если ЛМ строится, как это делаем мы [Сидорова 2019] [Сидорова, Шматко 2019] [Лосицкая, Очнева, Тресорукова 2019], на основе компьютерного анализа учебников, позволяющего составить частотный словник дисциплины, то обнаруживаются несколько типов лексических соотношений (на примере неорганической и органической химии):

а) слово, входящее в ЛМ по неорганической химии, удовлетворяет критериям частотности для включения в ЛМ по органической химии, имеет то же значение и типовую сочетаемость и имеет в обоих словниках примерно одинаковый ранг частотности (то есть находится наверху, в середине, внизу списка), например, *атом, соединение, молекула, электрон*);

б) слово, входящее в ЛМ по неорганической химии, удовлетворяет критериям частотности для включения в ЛМ по органической химии и имеет несколько другое значение и / или типовую сочетаемость (*группа*);

в) слово, входящее в ЛМ по неорганической химии, удовлетворяет критериям частотности для включения в ЛМ по органической химии, имеет то же значение и типовую сочетаемость, но имеет в двух словниках сильно различающуюся частотность (например, слово *узел* в словнике органики находится ближе к верхней части

частотного списка, и при этом является последним заголовочным словом в нашем ЛМ по неорганике);

г) слово, не входящее в ЛМ по неорганической химии, удовлетворяет критериям частотности для включения в ЛМ по органической химии (*алкен, нуклеофильный* и др.).

Если составитель ЛМ по органической химии решит придерживаться вакуумного подхода, он эти различия проигнорирует. Если же он решит интегрировать все ЛМ дисциплин, чтобы они в результате образовали ЛМ специальности, не повторяя друг друга и не допуская лакун, то он, очевидно, включит в ЛМ по органической химии слова, отвечающие критериям г), не включит слова, отвечающие критериям а), и должен будет выработать специфический подход к словам, соответствующим критериям б) и в). В этом случае его ЛМ не будет содержать «лишних слов», уже изучавшихся при освоении языка неорганической химии, что позволит включить больше полезных слов из языка аналитической химии. Но одновременно он и перестанет быть ЛМ дисциплины «Органическая химия» как таковой, превратившись в ЛМ дисциплины «Органическая химия, преподаваемая после неорганической химии».

Еще более сложная ситуация, заставляющая задуматься о методах интеграции ЛМ дисциплин, создается в программе подготовки биологов. У них, на биологическом факультете МГУ, на первом курсе идут параллельно две специальные дисциплины — «Зоология беспозвоночных» и «Ботаника низших растений» в первом семестре и «Зоология позвоночных» и «Ботаника высших растений» во втором. То есть в отличие от химического факультета основные профессиональные предметы не «вытянуты в линию», что позволяет сформировать лексикон одной, прежде чем переходить к другой. Кроме того, эти дисциплины терминологически гораздо сложнее, чем предметы химического цикла. И наконец, если в химической «линейке» термины, освоенные в каждой предыдущей дисциплине, оказываются в большинстве своем полезны и на следующем этапе (нет химика, в чем бы он ни специализировался, которому были бы не нужны термины неорганической

химии, выученные им на первом курсе), то в биологии, при специализации по некоторым кафедрам, термины дисциплин первого курса могут оказаться практически не востребованы. Не говоря уже и о том, что даже между этими, параллельно изучаемыми дисциплинами существует значительная **терминологическая дистанция**, увеличивающая **терминологическую нагрузку** на студента. Продемонстрируем сказанное на примерах.

Возьмем первые по частотности 20 слов из словника низших растений и сравним с первой по частотности двадцаткой из словника высших растений (в качестве стоп-листов для обоих словников использованы первые 2000 слов по Новому частотному словарю [Ляшевская, Шаров 2009] и ЛМ 1-ТРКИ, методика составления и минимизации словников описана в указанных выше работах). Низшие растения: *водоросль, гриб, таллом, образоваться, ядро, половой, плодовой, стенка, хлоропласт, образовать, клеточный, мицелий, зооспора, размножение, спора, жгутик, строение, нить, оболочка, вегетативный*. Высшие растения: *плод, побег, стенка, ткань, семя, строение, стебель, почва, гербарий, срез, пластинка, пучок, вторичный, располагаться, листовой, поперечный, первичный, ксилема, семейство, флора*. Общих здесь всего два слова: *стенка, строение*. Из топ-20 слов низших растений 7, включая занимающее второе место слово *гриб*, не входят даже в 250 самых частотных в высших. Из топ-20 слов высших растений не нашли место в 250 самых частотных в словаре низших растений целых 9, почти половина, включая два первых по частотности слова: *плод* и *побег*. Для сравнения: если взять первые 20 самых частотных слов органической химии (опять же за вычетом 2000 самых частотных слов русского языка и слов 1-ТРКИ) *атом, соединение, кислота, молекула, орбиталь, образоваться, углерод, электрон, эфир, цикл, присоединение, синтез, алкен, карбонильный, стадия, замещение, протон, спирт, ароматический, двойной*, то из них 17 слов входят в ЛМ неорганической химии и только 3 слова не входят.

Итак, как же должен составляться методически целесообразный ЛМ для биологических дисциплин? Вопрос остается

открытым, особенно если учесть, что в Совместном университете МГУ — ППИ в Шеньяжэне на первом курсе дисциплины преподаются «зеркально» московской программе (сначала «Зоология позвоночных» и «Ботаника высших растений», потом беспозвоночные и низшие растения). Значит ли это, что должны существовать разные ЛМ для студентов-иностранцев, обучающихся в Шеньяжэне и в Институте русского языка и культуры МГУ?

Решению этого вопроса может помочь рассмотрение других характеристик, отделяющих «вакуумный» ЛМ от интегрального, обозначенных в начале статьи, прежде всего отрыва лексического списка от концептуального каркаса, семантической карты дисциплины, что крайне нежелательно, так как в ментальном словаре студента слова дисциплины должны храниться в тесной связи с понятиями и вместе с теми отношениями, которые эти понятия образуют между собой. Кроме того, с самого начала изучения той или иной науки у студента должны быть сформированы именно научные значения слов, не всегда совпадающие с теми, с которыми он может познакомиться, изучая «то же самое слово» (на самом деле омонимичные или многозначные слова) на занятиях по общему владению (например, *атака* в органической химии).

Список литературы

2. Лосицкая А.П., Очнева А.Г., Тресорукова И.В. Проблема минимизации специальной лексики для обучения иностранных студентов-биологов // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе. СПб., 2019. С. 275–280.
3. Ляшевская О.Н., Шаров С.А. Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). М., 2009.
4. Сидорова М.Ю. Специальный словник как исследовательский и дидактический инструмент // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе. СПб., 2019. С. 21 — 28.
5. Сидорова М.Ю., Шматко А.С. Лексико-грамматическая основа общей и неорганической химии на русском языке — «лексический минимум» нового типа // Русистика в XXI веке: тенденции и направления развития. Ереван, 2019. С. 670 — 675.

Хлопьянов Александр Владимирович,
кандидат филологических наук, доцент,
МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва
runlet@bk.ru

Стилистическое своеобразие разговорной речи при обучении русскому языку иностранных студентов (на примере рассказов А.П. Чехова)

Аннотация. Статья посвящена стилистической полифункциональности разговорной речи в рассказах А.П. Чехова «Дама с собачкой» (1899) и «Дом с мезонином» (1896) и содержит рекомендации для изучения разговорной речи с позиции преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: прямая речь, разговорная речь, стиль, русский язык как иностранный.

Alexander V. Khlopyanov,
PhD in Philology, Associate Professor,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow
runlet@bk.ru

Stylistic originality of colloquial speech when teaching Russian to foreign students (on the example of the stories of A.P. Chekhov)

Abstract. The article is devoted to some stylistic peculiarities of colloquial speech in the stories written by A.P. Chekhov “A Lady with a Dog” (1899) and “A House with a Mezzanine” (1896) and contains recommendations for students who study Russian as a foreign language.

Keywords: colloquial speech, direct speech, colloquial style, Russian as a foreign language.

Изучая русский язык, многие иностранные учащиеся нередко обращаются к художественным произведениям русской литературы с целью обогатить свой лексический запас и улучшить знания

русской разговорной речи. Такие попытки нередко приводят к обратному эффекту: неадаптированные тексты часто оказываются слишком сложными для самостоятельного изучения, а отбор языковых средств для весьма практических нужд превращается в бесконечные списки лексем, оборотов, применение которых в живой разговорной речи вызовет умиление со стороны носителей языка или, в лучшем случае, уважение к нелегкому труду изучающего русский язык.

В чем же заключается изначальная ошибка в такой работе? Преследуя вовсе иные задачи, об этом удачно пишет В.Е. Хализев: «Собственно словесный аспект литературы двупланов. Речь здесь предстает, во-первых, как средство изображения (материальный носитель образности), как способ оценочного освещения внесловесной действительности и, во-вторых, в качестве предмета изображения — кому-то принадлежащих и кого-то характеризующих высказываний» [Хализев, 204, с.109].

Большинство исследователей языка художественной литературы приходят к выводу, что разговорная речь в контексте произведения не может отражать естественную речь носителей языка даже с учетом того исторического плана, который представлен в тексте. Использование конструкций разговорной речи подчиняется общим законам искусства — созданию художественного образа, что, в свою очередь, предполагает тщательный отбор языкового материала. Н.Ю. Шведова отмечает, что «...в авторском повествовании и в речи героя явления живого разговора претерпевают — каждый раз по-своему, разнообразные изменения, сложную трансформацию, варьирующуюся в зависимости от разрешаемых писателем художественных задач» [Шведова, 1960, с.24].

Рассказы А.П. Чехова нередко становятся материалом для самостоятельного изучения иностранцами, чему способствует и их относительно небольшая протяженность, и тематическое разнообразие.

Обратимся к двум поздним рассказам А.П. Чехова. В рассказе «Дама с собачкой» (1899) привлекает первый диалог, состоявшийся между Анной Сергеевной и Гуровым:

«Он ласково поманил к себе шпица и, когда тот подошел, погрозил ему пальцем. Шпиц заворчал. Гуров опять погрозил.

Дама взглянула на него и тотчас же опустила глаза.

— Он не кусается, — сказала она и покраснела.

— Можно дать ему кость? — И когда она утвердительно кивнула головой, он спросил приветливо: — Вы давно изволили приехать в Ялту?

— Дней пять.

— А я уже дотягиваю здесь вторую неделю.

Помолчали немного.

— Время идет быстро, а между тем здесь такая скука! — сказала она, не глядя на него.

— Это только принято говорить, что здесь скучно. Обыватель живет у себя где-нибудь в Белеве или Жиздре — и ему не скучно, а приедет сюда: «Ах, скучно! Ах, пыль!» Подумаешь, что он из Гренады приехал».

В диалоге между незнакомыми друг с другом собеседниками мы не видим привычных фраз, выполняющих фатическую функцию, к которым учащиеся привыкли по диалогам из учебных пособий. Более того, читатель наблюдает различные нарушения речевого этикета конца XIX века. Дама вынуждена начать диалог в подтверждение своего расположения к собеседнику, Гуров же не удосужился поздороваться и представиться, а напротив, свою речь начинает с вопроса. Тем не менее, знакомство состоялось, сложилось именно так, как хотел Гуров, не стремящийся обременять себя особыми обязательствами в отношении женщин вообще. Неоднозначность ситуации подчеркивается авторскими замечаниями: у Анны Сергеевны такое знакомство вызывает любопытство, оно ей все же приятно, но непривычно («сказала она и покраснела»); Гуров, вероятно, меняет свой тон с нейтрального на приветливый только после согласия героини.

Первая фраза Гурова «Можно дать ему кость?», выполняющая, по сути, фатическую функцию, оставляет герою возможность прервать начатое общение и не так много говорит о самом герое, чем вторая — «Вы давно изволили приехать в Ялту?» В Толковом

словаре Д.Н. Ушакова глагол *изволить* снабжен пометами *устаревшее почтительное* и *теперь шутовское, ироничное*. Какой из представленных двух оттенков значения имел в виду Чехов — почтительное или шутовско-ироничное? Объяснить иностранному учащемуся первый оттенок значения значительно проще, чем второй, который тонко характеризует героя рассказа, что хорошо заметно в третьей реплике Гурова: «А я уже дотягиваю здесь вторую неделю».

Во многом организация разговорной речи в приведенном рассказе связана с установкой автора раскрыть внутренний мир двух героев, отобразить различие внутреннего мира Гурова и Анны Сергеевны, что выявляется также в стилистической организации всего текста рассказа. Она многослойна, состоит как минимум из трех тематико-стилистических пластов (стратумов). Для тех частей текста, которые входят в первый тематико-стилистический пласт и в которых явно доминирует Дмитрий Гуринов, все еще именуемый женщиной «низшей расой», характерно неторопливое, размеренное повествование, вероятно, намеренно-скучное. Второй тематико-стилистический пласт, стратум, который можно выделить в тексте рассказа «Дама с собачкой», связан с описанием Анны Сергеевны, а также включает прямую речь героини. Речь Анны, несомненно, более экспрессивна на фоне первого стратума, о чем свидетельствует ее первый, сравнительно большой (в рамках данного рассказа), монолог:

«— Чем мне оправдаться? Я дурная, низкая женщина, я себя презираю и об оправдании не думаю. Я не мужа обманула, а самое себя. И не сейчас только, а уже давно обманываю. Мой муж, быть может, честный, хороший человек, но ведь он лакей! Я не знаю, что он делает там, как служит, а знаю только, что он лакей. «Мне, когда я вышла за него, было двадцать лет, меня томило любопытство, мне хотелось чего-нибудь получше; ведь есть же», — говорила я себе, — другая жизнь. Хотелось пожить! Пожить и пожить... Любопытство меня жгло... вы этого не понимаете, но, клянусь богом, я уже не могла владеть собой, со мной что-то делалось, меня нельзя было удержать, я сказала мужу, что

больна, и поехала сюда... И здесь всё ходила, как в угаре, как безумная... и вот я стала пошлой, дрянной женщиной, которую всякий может презирать».

Данный отрывок прежде всего интересен тем, что он необычайно точно передает состояние молодой женщины, пребывающей на грани отчаяния. Ее хорошее воспитание требует соблюдения хорошей, правильной речи, тем более в обществе мужчины, однако это удается ей только в начале монолога. Правильно построенные начальные предложения с использованием риторического вопроса, книжной формы винительного падежа *самое себя* постепенно переходят в короткие реплики, речь становится прерывистой, словно Анна Сергеевна задумывается над чем-то, но, не в силах сдержать эмоции, продолжает монолог, используя даже разговорную лексику: *хотелось чего-нибудь получше, дрянной женщиной, разговорные обороты и здесь все ходила, и вот я стала пошлой...* Стилистический контраст, присутствующий в приведенном отрывке, вовсе не создает негативного отношения читателя к героине, а, напротив, вызывает сострадание и понимание у читателя, показывает ее искреннее переживание за произошедшее.

Подобная организация прямой речи характерна для высказываний героини на протяжении всего рассказа (например, при встрече с Гуровым в театре после долгой разлуки) и разительно отличается от малочисленных реплик Дмитрия, который больше размышляет про себя, произнося скупые фразы. Можно предположить, что этим автору хотелось показать внутреннюю замкнутость и холодность героя.

Третий тематико-стилистический пласт рассказа содержит преимущественно авторскую повествовательную речь и включает в себя отрывки, связанные с описанием не внутреннего мира героев, а их «внешней оболочки», передает предысторию их жизни, рассказывает о мире, в котором живут герои, о людях, которых они видят и с которыми общаются, и именно по этой причине он не будет являться предметом данной статьи.

Второй поздний рассказ, «Дом с мезонином» (1896), выстраивается Чеховым как своеобразный спор о пользе и праздности,

о искусстве и ремесле, о сословиях, о любви и жизни. Речевые характеристики героев рассказа, молодой подвижницы Лиды Волчиной и художника-пейзажиста, отражают общую идею рассказа и позволяют читателю сформировать представление о характере героев.

Количество «говорящих» героев в рассказе относительно невелико: немногочисленные, хотя и важные для формирования психологического портрета их носителей реплики, произносят Белокуров и Екатерина Павловна. Чуть более многословна Мисюсь; основные словесные баталии разворачиваются между художником и Лидой.

В третьей части рассказа, когда герои уже хорошо знакомы, начинает нарастать напряжение в отношении Лиды к своему оппоненту, возникает и взаимное раздражение со стороны молодого человека. Каждый по-своему прав (Лида отстаивает необходимость медицинской практики в уезде, художник отталкивается от позиции человека, отвлеченно наблюдающего за происходящим, пропагандирующего отмену тяжкого труда для простых людей), у каждого находятся весьма убедительные доводы своей правоты, к которой автор рассказа, на наш взгляд, призывает читателя относиться с известной степенью иронии [см., например, Белкин, 1973].

«Когда Лида рассказывает о последних новостях, она специально оговаривается, чтобы уязвить лишнего в их доме человека — художника: «—В Малозёмове гостит князь, тебе кланяется», — говорила Лида матери, вернувшись откуда-то и снимая перчатки. — Рассказывал много интересного... Обещал опять поднять в губернском собрании вопрос о медицинском пункте в Малозёмове, но говорит: мало надежды. — И обратись ко мне, она сказала: — *Извините, я всё забываю, что для вас это не может быть интересно.*

Я почувствовал раздражение.

— Почему же не интересно? — спросил я и пожал плечами. — *Вам не угодно знать мое мнение, но уверяю вас, этот вопрос меня живо интересует.*

— Да?

— Да. По моему мнению, медицинский пункт в Малозёмове вовсе не нужен.

Мое раздражение передалось и ей; она посмотрела на меня, прищутив глаза, и спросила:

— Что же нужно? Пейзажи?

— И пейзажи не нужны. Ничего там не нужно».

Подобное обращение к молодому человеку, нарочито вежливое, имплицитно подчеркивающее желание девушки выдержать дистанцию, свидетельствует, во-первых, о ее дерзком характере и, во-вторых, о высокой степени неприязни, которую у нее вызывает собеседник.

Художник не остается в долгу и парирует в той же манере. Примечательна констатация — *Вам не угодно знать мое мнение:* очевидно, художник оставил всякие попытки быть вежливым в ответ на нескрываемую агрессию. Такое речевое поведение вызывает искреннее недоумение у Лиды в виде вопроса «-Да?», на который у художника нашелся емкий ответ.

Чехов тонко передает раздражение Лиды: она забывает о правилах светской беседы, вопросы становятся рублеными, фразы неполными, что гораздо ближе живой (а не книжной) прямой речи. Благодаря такому приему героини чеховского рассказа становятся понятнее читателю — в них живет искренность, эмоции. А что на самом деле скрывается в душе Лиды, почему она невзлюбила молодого художника и не пожелала с ним счастья своей младшей сестре, останется вопросом, на который каждый ответит по-своему.

Как видно из приведенных размышлений, прямая речь в чеховских рассказах интересна со стилистической точки зрения своей полифункциональностью — реализацией, с одной стороны, коммуникативной функции, с другой, — функции эстетической, позволяет лучше понять характер героев, их настроение, чувства, переживаемые эмоции, авторское отношение к ним. Стилистическая уникальность чеховских рассказов, на наш взгляд, во многом формируется благодаря неповторимости и узнаваемости разговорной речи их героев.

Список литературы

1. Белкин А.А. Читая Достоевского и Чехова. М., 1973.
2. Хализев В.Е. Теория литературы. М., 2004.
3. Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. М, 1960.

2.3. Проблемы освоения языка науки

Селиванов Михаил Павлович,
преподаватель кафедры русского языка,
Московский государственный университет им. М.
В Ломоносова,
Москва
selivanov-michele@yandex.ru

Концептуальная метафора как иллокутивный акт (на материале языка генетики)

Аннотация. Метафора — неоднозначный инструмент в методике преподавания специальных дисциплин на иностранном языке. Описание сложных понятий путём метафоры представляет собой комплексный процесс. В данной статье я рассматриваю метафору в зеркале профессионально-ориентированного обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, русский язык как иностранный, метафора, иллокутивный акт, генетика, обучение.

Mikhail P. Selivanov,
Lecturer,
Department of Russian language,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow
selivanov-michele@yandex.ru

Lakoff's Metaphor Study: Communicative Intention of the Analogies in the Language of Genetics

Abstract. Metaphor is the crux of the acquisition of a foreign language, the spirit of defiance in the language of science. Analogia method is complex and undetermined process. This article is dedicated to the metaphor study in terms of Russian for specific purposes.

Keywords: Russian for specific purposes, Russian as a foreign language, metaphor, illocutionary act, genetics, studying process.

*Французское **eau**, как будто вполне равное русской **воде**; однако образное употребление слова **вода** в смысле 'нечто лишённое содержания' совершенно чуждо французскому слову, а зато последнее имеет значение, которое более или менее можно передать русским **отвар** (*eau de ris, eau d'orge*) [Щерба 1958: 86]*

*Понимаемый таким образом **смысл** можно, пользуясь метафорой писателя Д. Данина, сравнить с эхом, которое раскатывается от слова и качество которого зависит от социального рельефа жизни вокруг [Кобозева 2015: 17]*

Самое замечательное в молекуле ДНК — это то, что каждое азотистое основание может соединиться (или спариваться) только с другим строго определённым и комплементарным ему основанием [Гинтер 2003: 28-29]

Профессионально-ориентированное обучение (ПОО) русскому языку как иностранному (РКИ) во многом определяется работой с лексикой: «При обучении русскому языку необходимо, следовательно, выделить языковые элементы, нужные для оформления данной мысли, действия, которые необходимо совершить при выражении и восприятии мысли в устной или письменной форме» [Леонтьев, Королева 1982: 38].

Язык специальности обуславливается наличием закрытого терминологического аппарата. Тенденция к метафорическому

изложению материала [Селиванов 2018] в генетике ставит перед теоретиком преподавания РКИ ряд задач:

1) Определить целесообразность использования метафоры (как языкового явления);

2) Определить условия функционирования и в целом природу метафоры (как концептуального явления);

3) Дать актуальное для преподавателя ПОО РКИ определение метафоре.

Метафора — совпадение «компонентов толкования одного ЛСВ с компонентом коннотаций другого» [Кобозева 2015: 178]: ценность эпидигматического определения метафоры как языкового явления см. ниже. Компоненты коннотаций, специфика не только языка, но и социума, актуализируемые конкретными коммуникантами «здесь и сейчас» (семантически нестабильные), ставят под сомнение когнитивистский подход «область-источник — область-цель» к метафоре: «Метафорические отношения между значениями многозначных слов и метафорические выражения — это отражения концептуальных метафор в языке. Например, метафорическое выражение *Наши отношения зашли в тупик* и реализованное в нём метафорическое значение слова *тупик* служат отражением концептуальной метафоры “любовь — это путешествие”, переносящей понятия и связи, характеризующие путешествие, на понятийную сферу, связанную с чувством любви» [Кобозева 2015: 179].

В своей книге «Семантика Метафоры» 1977 года С. Левин для объяснения семантической нестабильности метафоры, опровергающей, как и другие им фиксированные «аномалии», системность и упорядоченность языка, ссылается на теорию «лживых» локуций Д. Л. Остина (о прагматическом отклонении): «В связи с эффектом, производимым иллюкуцией, Коэн вводит разграничение прямых и ассоциированных перлокуций. Все перлокуции, проистекающие из локуции, являются прямыми, а ассоциированные перлокуции составляют соответствующее подмножество этих последних, а именно: они, так сказать, соответствуют вызывающим их иллюкуциям... <...> (а) Высказывание U имеет один буквальный смысл. (б) Смысл

того, что говорится в локуции L, есть смысл высказывания U. (с) Иллокутивная сила высказывания U указана в самом U. (d) Иллокуция I есть активатор иллокутивной силы высказывания U. (е) Существует по меньшей мере одна перлокуция P, прямо ассоциированная с иллокуцией I, и все участники речевого акта допускают возможность того, что P возникает в результате I» [Левин 1990: 347-348]. Обезличенность методического материала (или языка науки) не допускает разговора о метафоре как перлокутивном акте. Сильно упрощая, метафора в контексте обучения остаётся изречением, содержащим в себе перформативный компонент, но до конца быть понята не может. Не только иноязычным учащимся: «Понимание отдельной лексической единицы является результатом её быстрого узнавания, читающим... <...> Это узнавание возможно, если в хранилище долговременной памяти читающего имеется соответствующий эталон» [Фоломкина 1987: 56].

ДНК *строится* и может быть *построена* из чего-либо [Гинтер 2003: 28]. Отношения внутри ДНК описываются рядом синонимов: *соединяться*, *спариваться* [Гинтер 2003: 28] и *сливаться* [Гинтер 2003: 35], *пришиваться* [Гинтер 2003: 41], *сшиваться* [Лавров 2015: 22]. При этом речь идёт об одном процессе (кроме последнего). Синтезированное или цельное могут подвергаться *разрыву* [Гинтер 2003: 40] и *разрезаться* [Лавров 2015: 21]. Так, абстрактное имя обретает иллюзию референта: «В результате цепи ДНК разъединяются, и из каждой цепи торчат свободные азотистые основания (возникновение так называемой вилки реализации)» [Гинтер 2003: 32], «Требуется синтез коротких фрагментов РНК <...> как затравок» [Гинтер 2003: 35].

Любопытным кажется перенос значения с абстрактного понятия на абстрактное понятие: «генетический код не содержит знаков препинания» [Гинтер 2003: 37], но «белки содержат мотивы» [Гинтер 2003: 40], существуют *синонимичные (молчащие)* и *несинонимичные мутации* [Лавров 2015: 9]. Да и в конце концов просто существует *синдром кошачьего крика* [Лавров 2015: 8].

Но провалом в методике преподавания генетики на русском для иноязычных студентов является не *вырезание* участков гена

с некодирующими последовательностями в [Гинтер 2003: 42] и их же *сплайсинг* в [Бочков 2002: 23]. Но замена *backbone of the chain* [Ellard, Turnpenny 2017: 10] на *общую ось* [Гинтер 2003: 28], *leading strand* [Ellard, Turnpenny 2017: 10] на *лидирующую цепь* (а не *нить*!) [Гинтер 2003: 33], «*packaging of DNA into chromosomes*» [Ellard, Turnpenny 2017: 10] на *визуализацию* [Лавров 2015]

И если *плечо* хромосомы [Лавров 2015: 8] напоминает нам о существовании *равнобедренного треугольника*, то объяснить иностранцу, какие *мотивы* имеет белок, кажется по меньшей мере трудным. И не потому, что в его языке белок может оставаться ничем не мотивированным.

Метафора — явление концептуальное [Lakoff 1993], а не языковое, но метафора как иллокутивный акт — это всегда радиальная полисемия [Кобозева 2015: 177]. Это тот редкий случай, когда при объяснении большого через малое даже это малое вдруг становится большим и непонятным. Это коннотативный уровень языка (чит. — белое пятно дидактической лингвистики). Ориентироваться на метафору в курсе ПОО РКИ сейчас не представляется возможным.

Список литературы

1. Бочков Н.П. Клиническая генетика. Учебник. М.: ГЭОТАР-МЕД, 2002. 448 с.
2. Гинтер Е.К. Медицинская генетика. Учебник. М.: Медицина, 2003. 448 с.
3. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика. М.: ЛЕНАНД, 2015. 352 с.
4. Лавров А.В. и др. Мутации. Мутагенез. Молекулярно-генетические методы диагностики. Биоинформатический анализ генетических данных. Методическое пособие. М.: РГМУ, 2015. 55 с.
5. Левин С. Прагматическое отклонение высказывания / Н. Д. Арутюнова // Теория метафоры: Сб. статей / М.: Прогресс, 1990. С. 342-357.
6. Леонтьев А.А., Королёва Т.А. Методика. М.: Русский язык, 1982. 112 с.
7. Селиванов М.П. Лингвистический взгляд на проблему использования аналогий бытового характера в методике преподавания генетики // Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: Сб. статей / М.: МПГУ, 2018. С. 212-218.

8. *Фоломкина С.К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. Учебно-методическое пособие для вузов. М.: Высшая школа, 1978. 207 с.
9. *Щерба Л.В.* Опыт общей теории лексикографии // Избранные работы по языкознанию и фонетике. Л., 1958. Т. 1. 184 с.
10. *Ellard S., Turnpenny P.D.* Emery's Elements of Medical Genetics. Elsevier, 2017. P. 401.
11. *Lakoff G.* The Contemporary Theory of Metaphor / A. Ortony (ed.). Metaphor and Thought. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. Second edition. Pp. 202-251.

Степанова Марина Анатольевна
кандидат психологических наук, доцент,
МГУ имени М.В.Ломоносова,
Москва
marina.stepanova@list.ru

Метафорический язык психологии

Аннотация. Автором на примере психологического знания поднимается проблема специфики научного языка. Предметом исследования выступила метафоричность языка современной психологии. В качестве актуальной поставлена задача определения роли этого явления в развитии как психологической науки, так и практики.

Ключевые слова: язык науки, психология, психологические термины, метафора.

Marina A. Stepanova,
PhD in Psychology, Associate Professor,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow
marina.stepanova@list.ru

Metaphorical language of psychology

Abstract. The author on the example of psychological science raises the problem of the specificity of scientific language. The subject of the research is the metaphorical language of modern psychology. The task of determining the role of this phenomenon

in the development of both psychological science and practice is set as actual problem.

Keywords: language of science, psychology, psychological concepts, metaphor.

В нашем сознании метафора прочно ассоциируется с художественным образом и поэтическим восприятием мира. Примеров метафор множество: кому-то припомнится «жизни гибельный пожар» А.А. Блока, кому-то — «Гамлет, мысливший пугливыми шагами» О.Э. Мандельштама. Сомнений относительно того, насколько правомерно обращение поэтов к метафоре, не возникает: нельзя не признать, что именно метафора позволяет вскрыть, обнажить как предметы и явления окружающего мира, так и собственные переживания. Более того, И. Бродский предположил, что метафора может быть связана с недосказанностью: «Метафора, — или говоря шире, сам язык — вещь в общем и целом незавершённая... метафора неисцелима» [2, с. 151].

Однако метафоричность присуща не только художественному слову — по мнению отечественного философа и психолога В.П. Зинченко, это «неотъемлемое и неистребимое свойство любого речевого мышления, в том числе научного, а не только поэтического» [5; с. 681].

Можно предположить, что в научном языке метафоры выполняют ту же, или, по меньшей мере, сходную функцию, что и в языке художественной литературы.

В справочных изданиях по литературе приводится весьма интересный факт: наряду с поэтической метафорой, выделяется метафора бытовая, которая прочно вошла в обиход повседневного общения. Оказавшись в сложных жизненных ситуациях, мы *теряем голову*, совершаем необдуманные поступки, а потом *расплачиваемся* собственной репутацией и временем и жалеем, что невозможно повернуть *колесо истории* вспять.

Неудивительно, что из обыденного языка метафоры перекочевали и в язык научной лексики — здесь, правда, нужно сделать оговорку: в настоящее время нет единства в понимании исторической последовательности передвижения метафоры.

Когда мы говорим о метафоричности языка науки, то речь идет прежде всего о гуманитарном знании. И психология в данном случае исключения не составляет, чему В.П. Зинченко находит такое объяснение: «Не только психология, но и все смысловое поле человеческого мироощущения усеяно метафорами» [5; с. 506].

Метафорические выражения довольно часто встречаются в научном психологическом языке: исследователи познавательных процессов писали об «узелке на память» как характеристике опосредованного запоминания, а ставшее расхожим выражение В.В. Давыдова «личности надо выделаться» прочно вошло не только в учебные, но и научные издания. Язык «Психологии искусства» Л.С. Выготского буквально пестрит метафорами: «Перековка чувств ... совершается силой социального чувства. ... \diamond ... искусство есть общественная техника чувства, орудие общества» [4; с. 239]. Термины «порог чувствительности», «поле внимания», «зона ближайшего развития», «эмоциональный интеллект», «невербальные внутренние слова» и многие другие не вызывают и тени сомнения относительно того, насколько они корректны с точки зрения норм родного языка.

На особенности языка психологической науки ученые издавна обращали внимание. «Если бы кто-нибудь захотел сопоставить объективное и ясное представление о том состоянии, которое переживает сейчас психология, ... достаточно было бы изучить психологический язык, номенклатуру и терминологию, словарь и синтаксис психолога» [3; с.356]. Эти слова Л.С. Выготского из методологического исследования «Исторический смысл психологического кризиса» оказываются верными и для нынешней психологии.

По мнению Л.С. Выготского, научный язык как инструмент анализа помогает понять характер операций, которыми занимается наука. Точный язык таких наук как физика и химия, физиология и математика складывался под влиянием терминологического творчества ученых. В отличие от языка упомянутых наук, психологический язык недостаточно терминологичен, а это означает, что «психология пока что не имеет *своего* языка» [там же]. В арсенале

психологической науки Л.С. Выготский выделил существование трех видов слов:

- слова обиходного языка, которые отличаются метафоричностью и неточностью;
- слова философского языка, засоряющие язык психологии по причине своей многозначности и благоприятствующие неопределенности мысли;
- слова и формы речи, заимствованные из естественных наук и используемые в переносном смысле (например, энергия, сила, интенсивность и т.п.).

Психологи замечали пестроту, неточность и метафоричность своего языка и с целью изучения и описания особо тонких вещей обращались к художественному слову и советовали учиться у великих романистов.

Л.С. Выготский заключает, что особенности языка науки носят следы ее возраста, и *смутное состояние языка отражает смутное состояние науки*. Слово, замечал Выготский, как солнце в капле воды целиком отражает процессы и тенденции в развитии науки. Исследователь — не техник и простой исполнитель, он всегда философ и во время исследования мыслит о явлении, а способ его мышления сказывается в словах, которые он использует.

Как бы психологи ни стремились к чистоте факта, разграничить анализируемый факт от тех научных категорий, при помощи которых он описывается, не только очень трудно, но практически невозможно, так как в психологии всякое описание уже есть теория. «Мы заранее можем сказать, что *слово, называя факт, дает вместе с тем философию факта*, его теорию, его систему. Когда я говорю: «сознание цвета», у меня *одни* научные ассоциации, факт вводится в *один* ряд явлений, я придаю *один* смысл факту; когда я говорю: «реакция на белое», все совершенно *другое*» [3; с. 358].

По мысли Л.С. Выготского, в самой постановке вопроса и в употреблении психологических терминов содержится то или иное их понимание, соответствие той или иной теории. Даже точные психологические исследования, наблюдения и измерения

порой утрачивают свое значение, а факты просто исключаются из изложения.

Таким образом, научное слово в пределе стремится к математическому знаку, иначе говоря, чистому термину. Л.С. Выготский приводит слова И. Канта о том, что всякое знание в такой мере научно, в какой математично. Язык современной эмпирической психологии есть прямой антипод языка математического: «Как показал Локк, Лейбниц и все языкознание, *все слова психологии суть метафоры, взятые из пространств мира*» [3; с. 369].

В последние десятилетия психология претерпела существенные изменения, которые, можно предположить, коснулись в том числе языка науки, и богатый метафорическими вкраплениями стиль психологических работ, о котором писал Л.С. Выготский, тоже стал другим.

Не претендуя на всесторонний анализ обозначенной проблемы, обратимся к некоторым фактам из теории и практики психологии, которые помогут определить, в каком направлении менялся психологический язык, и позволят сделать некоторые предположения.

Первое. Что касается психологических теорий, то одной из самых популярных в настоящее время является трансактный анализ Эрика Берна [1]. В личности одного и того же человека уживаются три различных состояния его Я: Родитель, Взрослый и Ребенок, которые актуализируются в разных ситуациях общения и таким образом определяют структуру трансакций, т.е. конкретных единиц общения. Более яркой метафоры, чем Ребенок-Взрослый-Родитель отыскать в психологии трудно. Сказанное верно и по отношению к предпринятому Э. Берном анализу общения на языке «игр».

Использование метафор характерно и для отечественной психологической традиции. В.П. Зинченко оперирует следующими понятиями: *живое движение, живой образ, живое слово*, наконец, *живое знание*, которое отличается от мертвого знания тем, что не может быть усвоено, а должно быть самостоятельно учеником построено. В.П. Зинченко предлагает различать мягкие метафоры — все перечисленные выше, они живые и прозрачные,

а также *смысловая ткань*, о которой пишет Д.А. Леонтьев [7], и метафоры твердые, жесткие: *смысловой каркас*, *смысловой барьер*, *камень-смысл* (последний в лице практики Л.С. Выготский поставил во главу психологии). Уже само деление метафор на мягкие и твердые является метафорой.

Второе. Обращение к метафорам — также весьма распространенное явление в психологической диагностике. В качестве примера можно привести разработанную Б.В. Зейгарник методику соотношения метафор и фраз.

Метафорическими по своему предметному содержанию являются рисуночные проективные методики, например, методика «Дом. Дерево. Человек». По мнению создателя методики Д. Бука, каждый рисунок представляет собой своеобразный автопортрет, детали которого имеют личностное значение. Правда, одного лишь рисунка для получения представления об особенностях личности испытуемого явно недостаточно, что верно по отношению ко всем проективным методикам. Порой вслед за острыми на язык критиками Фрейда хочется повторить: «Иногда сигара — всего лишь сигара».

Наконец, метафора получила широкое распространение в психотерапевтической практике, что привело к появлению специального понятия «психотерапевтическая метафора». Причем, существенное значение имеет некоторая неопределенность самого материала метафоры, что позволяет каждому человеку видеть в ней тот смысл, который ему хочется видеть в данный момент. Само понятие метафоры используется в данном контексте весьма расширительно — даже детская сказка некоторыми авторами рассматривается как метафора, помогающая проникнуть в структуру личностных ценностей и переживаний ребенка.

Некоторые авторы, наряду с чисто психотерапевтической функцией метафоры, видят в ней еще и развивающую, так как метафора не только помогает увидеть окружающий мир и себя в нем, но и научиться по-новому мыслить о явлениях окружающего мира.

Подводя итоги, приходится вслед за Л.С. Выготским повторить, что все слова психологии по-прежнему суть метафоры.

Напрашивается вопрос о том, как следует оценивать такое осязаемое проникновение в теоретическую и практическую психологию метафорического языка. Даже мастера художественного слова обращали внимание на необходимость осторожного отношения с языком метафор. Современный писатель Милан Кундера в напумевшем романе «Невыносимая легкость бытия», который сам он рассматривал как исследование того, чем является человеческая жизнь, писал: «... *метафора — опасная вещь. С метафорами шутки плохи*» [6; с. 18]. Не исключено, что дело не столько в метафоре, сколько во вложенном в нее автором смысле.

В случае с литературным произведением это приводит к различному толкованию и принятию текста: сколько у книги читателей, столько и мнений, и каждый видит то, что он хочет увидеть. Такое положение представляется допустимым. По-видимому, вполне приемлемо и различное понимание метафорического языка в психотерапевтической практике, что сродни восприятию художественного текста, когда язык притч способствует обретению душевного спокойствия. При этом один и тот же результат может быть достигнут обращением к разным текстам и наоборот — одна и та же история по-разному понимается слушателем.

Однако, ситуация, когда по-разному толкуется научный текст, вызывает тревогу и заставляет задуматься о допустимых границах обращения к метафорическому стилю изложения. Хорошо знакомое определение психологии как науки о душе по-разному воспринимается разными исследователями, что своим вполне закономерным результатом имеет отсутствие в психологии единого мнения относительно ее предмета. Напомним слова Выготского: единство науки обеспечивается единством точки зрения на ее предмет [3].

Возвращаясь к богатому метафорами языку современной психологии, можно предположить, что она не может обойтись не только без научных, предметно-специфических понятий, но и, выражаясь языком Л.С. Выготского, без «иных форм речи», однако

отношение к этому явлению у психологов по мере развития нашей науки претерпело изменения. Если Л.С. Выготский писал о том, что смутное положение науки находит отражение в ее смутном языке, то его последователи (например, В.П. Зинченко) более аккуратно подходят к оценке, подчеркивая тем самым двустороннюю направленность процесса: язык не только отражает происходящие внутри психологии изменения, но вместе с тем и творит их.

Список литературы

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М.: Бомбора, 2013.
2. Бродский И.А. Набережная неисцелимых. Эссе. СПб.: Азбука-классика, 2005.
3. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти т.Т.1. Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982. С. 291-436.
4. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Педагогика, 1987.
5. Зинченко В.П. Психологическое наследие /Ред.-сост. Н.Д. Гордеева, науч. Ред. А.И. Назаров. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2019.
6. Кундера М. Невыносимая легкость бытия / пер. с чешского. СПб.: Азбука-классика, 2007.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — 3-е изд., доп. М.: Смысл, 2007.

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Синичкина Наталия Евгеньевна,
доктор педагогических наук, кандидат филологических наук,
профессор,
Русская христианская гуманитарная академия,
Санкт-Петербург
natalia.sinichkina@gmail.com

«Мне хочется, чтобы призванию не изменял никто»

Невероятные обстоятельства всеобщего карантина весной 2020 г., которые вырвали мировые образовательные системы из привычного русла, особым образом высветили проблему «живого» присутствия в образовательном пространстве, а не через экраны компьютеров. «Я за то, чтобы было коллективное обучение, чтобы была школа в её традиционном смысле», — сказала в своем интервью за полгода до этих драматичных событий, 18 октября 2019 г., Алевтина Дмитриевна Дейкина. По мысли учёного, методика преподавания русского языка как наука своё дальнейшее развитие по-прежнему будет получать с триадой целей, обозначенной ещё Буслаевым: обучение, развитие и воспитание, «какие бы цифровые технологии ни догоняли сегодня учебный процесс, как бы мы его ни переименовывали».

О проблеме «дешколизации» и ее влиянии на качество овладения родным языком, о прошлом и будущем лингвометодики, о выдающихся учителях, талантливых учениках, встречном наставничестве и профессиональном здоровье — в беседе с основоположником научной школы аксиологической лингвометодики, доктором педагогических наук, почётным профессором МПГУ А.Д. Дейкиной.

Ключевые слова: учитель, ученики, профессор М.Т. Баранов, научная школа аксиологической лингвометодики, наставничество, профессиональное здоровье педагога, «дешколизация».

Natalia E. Sinichkina,
PhD (Doctor of Education), PhD in Philology,
Professor,
Russian Christian Humanitarian Academy,
Saint Petersburg
natalia.sinichkina@gmail.com

I want no one to betray their vocation

Unbelievable circumstances of mass quarantine of the Spring 2020, which forced the world's educational systems out of the habitual courses, in a certain way highlighted the problem of live presence in educational space and not through computer screens. «I'm for collective education, for school in its traditional sense», — said Alevtina Dmitrievna Deikina in her interview half a year, October 18th 2019, before the dramatic events. According to the scientist's thought, as a science, the methodology of teaching Russian language will be getting its further development still with a triad of objectives outlined by Buslaev: education, development and training, “no matter what digital technologies would be catching up with the studying process today, no matter how we would be changing it”.

On the problem of “de-schoolisation” and its influence on the quality of proficiency in the native language, on the past and future of linguistic methodology, on outstanding teachers, talented students, counter mentoring and professional health — in conversation with the founder of the Scientific School of Axiological Linguistic Methodology, honorary professor at the Moscow State Pedagogical University.

Keywords: teachers, students, Professor M. T. Baranov, scientific school of axiological linguistic methodology, mentoring, professional health of a teacher, “de-schoolisation”.

— Дорогая Алевтина Дмитриевна, я очень благодарна за то, что Вы нашли время, чтобы дать это интервью. Для меня это большая честь. По Вашим книгам я училась и в колледже, и в вузе. Я сказала учителям, с которыми работаю, что еду к Вам брать интервью. Вам передавали огромный привет. Коллеги относятся к Вам с невероятным трепетом!

— Вначале хотелось бы поговорить вот о чём. Кто из Ваших предшественников — филологов, методистов оказал на Вас наибольшее влияние? Что из прошлого Вы взяли в сегодняшний день? Что из прошлого развиваете? Что особо ценное, важное, встретилось Вам на Вашем замечательном и удивительном пути методиста, учёного?

— Дорогая Наталия Евгеньевна, я, безусловно, польщена таким вниманием ко мне. Единственное, что даёт мне возможность говорить на тему о своих личных пристрастиях, встречах, прошлом и настоящем, — это то, что за плечами действительно большой-большой педагогический стаж, ну и, соответственно, накопившийся опыт.

Что касается предшественников, я горжусь предшественниками, у меня оказались замечательные учителя.

В методическую науку я пришла довольно неожиданно для себя будучи учительницей — молодой, очевидно, старательной, активной. Те люди, которые меня заметили и отметили, — живут в моей памяти, они со мной. Это Алексей Васильевич Текучев, Таиса Алексеевна Ладыженская, Михаил Трофимович Баранов. Они пришли в школу, в которой я работала, чтобы посмотреть уроки по новым учебникам — тем, которые теперь называются учебниками под редакцией Николая Максимовича Шанского. Очевидно, им урок показался или я им показалась. Они не стали разбирать урок, а пригласили меня в аспирантуру. Такого профессионального пути для себя, тем более в науку, я никак не предполагала. Мои коллеги по школе №444 (математической) меня в этом поддерживали. И прежде всего руководство: замечательный директор школы Валентина Дмитриевна Головина, талантливый завуч-словесник этой школы Искра Васильевна Тандит (к сожалению, несколько лет назад их не стало). Я их благодарно помню. Помню. Могу сказать, что мои учителя в школе и мои учителя в науке для меня очень дорогие люди.

Многое достигнуто самообразованием. Я вообще-то бывшая вечерница, потом заочница в аспирантуре, так что самообразование для меня — очень важный путь. Безусловно, особенно важна и профессиональная среда. В научной сфере я близко узнала известных учёных: Л.А. Тростенцову, М.М. Разумовскую, Л.Т. Григорян, В.И.

Капинос, В.П. Озерскую, Т.В. Напольнову, М.Р. Львова, Г.Г. Гордилову и ещё много интересных, творческих людей. М.Т. Баранов стал моим научным руководителем.

У меня была возможность учиться у настоящих мастеров, получать от них поддержку. Свободный, творческий взгляд приобретался в научных школах М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской. Многое давала продолжающаяся работа с учителями.

Сложившийся к настоящему моменту профессионализм идёт от опыта взаимодействия с коллегами, от желания перенять приёмы мастерства и поделиться тем, в чём чувствуешь себя состоятельным. Годы творческого общения с замечательными учёными, несомненно, обогатили меня.

— Вы упомянули имя Михаила Трофимовича Баранова. Не расскажете о нём немного?

— О Михаиле Трофимовиче Баранове можно рассказывать много, потому что это человек, который сам себя сделал: в жизни, в профессиональной судьбе, в науке — и показал себя как эрудированный учёный, воспитавший плеяду своих учеников, как учёный, который до конца жизни работал на развитие методической науки. Это выразилось в его научных трудах, его вузовских и школьных учебниках, во многих пособиях для школы и вуза, в конференциях, которые он организовывал, в словарях. Много сделано, и многое, к сожалению, осталось незавершённым.

А ещё он был замечательный человек: удивительной доброты — такой строгой, мужской, серьёзной доброты. Он был человеком, что называется, от земли русской. В нём, в его характере соединялись строгость, мудрость, принципиальность — такая рациональность и в то же время добродушие, сердечность, юмор — такая эмоциональность. Он был сильным и волевым человеком, ветераном войны. Он прошёл войну. Добровольцем пошёл на фронт. Совсем ещё юный был. Контузию получил. Семью содержал в нелёгких условиях послевоенного быта. На кафедре методики преподавания русского языка в МГПИ он сделал очень многое для нас — тех, кто идёт за ним следом. Его научная школа формирования лингвистического мировоззрения определила стратегию методики преподавания

русского языка на перспективу ценностного взгляда на предмет. Он в 90-е годы, будучи заведующим кафедрой методики преподавания русского языка, воспитал нескольких докторов наук по кафедре, многих кандидатов наук и открыл, по сути дела, зелёную дорожку для всех, кто хотел себя активно проявить в науке. У всех его учеников и последователей о нём сохраняется самая благодарная память. Деятельность научной школы М.Т. Баранова плодотворно сказалась на укреплении перспективных идей в методике преподавания русского языка. В научной интерпретации М.Т. Баранова получили развитие такие направления, как лексикология, обогащение словаря учащихся, развитие лингвистического мышления, системное изучение русского языка, школьная лексикография, риторика и др.

Традиции кафедры методики мне близки и дороги. Здесь определилась моя зрелость как преподавателя вуза, осознающего значение своего труда в подготовке учителя-словесника.

— **Вы сказали, что Михаил Трофимович воспитал столько учеников...**

— Да, Михаил Трофимович Баранов, человек самобытного таланта, был умным наставником в науке. Конечно, наставничество — это явление, наверное, поколенческое. В наставничестве всегда есть старший и младший. Вы ставите вопрос так, что старшие могут учиться какому-то новому опыту от младших, идущих следом.⁷ Мне такая постановка вопроса очень нравится, потому что сама я действительно горжусь теми, кому помогла войти в науку, и они все сегодня активно работают. Я горжусь докторами наук, подготовленными в научной школе аксиологической лингвометодика, и учусь у них. Их одиннадцать у меня: О.Е. Дроздова, Г.М. Кулаева, О.Н. Левушкина, В.Д. Янченко и др. Они очень самостоятельны в науке. Я горжусь их самостоятельностью, их эрудицией и энергией, что достойно проявляется в современном образовательном пространстве. Они живут в разных городах, при этом дружны между собой. Они

⁷ Речь идет о встречном наставничестве, тема которого была поднята на I Шлиссельбургских чтениях. См. об этом подробнее в интервью с профессором М. В. Клариним: *Наставничество в школьном образовании*. — СИНЭЛ, 2019. — С. 8-9.

— URL: https://drive.google.com/file/d/1ABX34bKDUkaVaytvpLPjoveC-_wif-gR/view (Дата обращения: 4 мая 2020 г.)

сцементированы мировоззренческой идеей отношения к русскому языку как к ценности.

Ценный багаж знаний, полученных от моих учителей, стремлюсь передать так, чтобы преемственность поколений не нарушалась.

— **Алевтина Дмитриевна, Вы затронули нерв методики, ценностное отношение к языку. Это было актуально всегда. А вот как Вы видите будущее методики преподавания русского языка? Будет что-то трансформироваться, видоизменяться, добавится что-то ещё к аксиологическому компоненту? Что, по-вашему, в ближайшие десять лет мы увидим нового?**

— Методика преподавания русского языка, как и всякая методика, но русского языка особенно, очень сложная научная область. И хочется не только доказывать и утверждать, что это особая научная область, но действительно видеть в следующих поколениях уважение к методической теории.

Научные школы, которые существуют у нас в отечестве в области методики преподавания русского языка, утверждают значение именно теоретической части методической науки, а не только её практикоориентированности. Новые теории появляются в соответствии с запросом времени, в соответствии с новыми технологиями. Они должны быть выверенными, что идёт от идей, заложенных нашими предшественниками. Триаду целей никто в отношении русского языка не менял. Она как была обозначена Буслаевым: обучение, воспитание, развитие, так и остаётся. Я думаю, что именно с этой триадой целей будет получать дальнейшее развитие методика, какие бы цифровые технологии ни догоняли сегодня учебный процесс, как бы мы его ни переиначивали. Гуманистические и ценностные начала методики преподавания дисциплин вообще, а русского языка тем более, всегда будут главными доминантами.

Профессия учителя не позволяет быть равнодушным к своему труду.

— **Язык — первооснова всего. Язык — волшебство. А вот если бы у вас была волшебная палочка, волшебная сила, на что бы вы её направили?**

— «Я не волшебник, я ещё только учусь». Учиться, в общем, уже поздно, но, говорят, мечтать никогда не поздно.

На что бы направила..? На что бы направила свою волшебную палочку..? Я бы постаралась как можно более активно помогать развитию творческой мысли тех, кто идёт за нами. Мне хочется, чтобы призванию не изменял никто. И если это призвание выбрано, то своей волшебной палочкой я должна способствовать тому, чтобы ему не изменяли, а получали вдохновение, удовольствие, радость. Может быть, при этом думали о счастье своей профессии, о правильности своего выбора. Иногда в этом надо помочь, убедить.

Я не случайно об этом говорю. У меня только вчера был разговор с одной из бывших наших студенток, которая пришла в школу работать, — умная, эрудированная, замечательная студентка, умница как человек: чуткая, отзывчивая, ответственная и через 3 года ушла. Плачет и говорит: «Не могу, устала. Не могу, устала». Волшебной палочкой я бы хотела снять с начинающих, входящих как в педагогику, в преподавание, так и в методическую науку, те стрессы, которые часто бывают в начале профессионального пути, обеспечить некую радость труда — творческого труда.

— Вы предвосхищаете следующий вопрос, связанный с профессиональным здоровьем. Вы для нас являетесь эталоном работоспособности, искренности в служении профессии. Мы Вами восхищаемся, и в этом смысле мы всегда смотрим на Вас и думаем: «Какое же это счастье — такое профессиональное долголетие, когда ты продолжаешь служить, любить профессию, продолжаешь удивляться!».

Какой бы Вы дали совет учителю-словеснику с точки зрения его профессионального здоровья?

— Вопрос о профессиональном здоровье, конечно, связан с тем, что есть педагоги (и учёные тоже), которые выгорают. Это большая проблема, существующая в нашем сегодняшнем мире, — выгорание в профессии. У меня, к счастью, этого выгорания не произошло.

Где-то в начале профессиональной судьбы у меня были и колебания, и сомнения в выборе профессии, и другие намерения, и другие желания. Всё было. Но школа настолько увлекла, что выбрать

какую-либо другую дорогу я уже и не хотела, не могла. Я отдалась этому профессиональному пути: было не всегда легко, но часто интересно.

А какие радости подпитывают тебя на этом пути? Те, которые и сегодня уже в определённом возрасте мешают завершить работу. Завершать её не хочется, потому что есть радость от общения с молодёжью. Это удивительное всё-таки удовольствие, вдохновение — эта поддержка молодыми глазами, молодыми эмоциями, просто отношением таким благодарным, которое ты получаешь достаточно часто.

Было много сомнений, так ли ты провёл урок, так ли ты выступил. Сейчас таких сомнений стало меньше, потому что опыта больше. Но я очень рада, что к сегодняшнему моменту я ещё могу быть в профессии и могу делиться своим опытом, получая нравственную, духовную, творческую поддержку от своих учеников, для которых я наставник. А они мне в каком-то смысле передают другой опыт — молодой, сегодняшнего дня опыт, потому что наставничество, очевидно, нужно толковать с двух сторон.

Профессия педагога обязывает постоянно совершенствовать свой опыт, но и даёт много радостей, способствует творчеству.

— И получается, что наставничество, в том числе во встречное, — это есть ресурс для поддержания профессионального здоровья?

— Да, конечно!

— Алевтина Дмитриевна, позвольте ещё один вопрос? Он только что родился.

— Да.

— Я была на конференции, вот буквально два часа назад, по современной дидактике. И там прозвучало удивительное понятие — «дешколизация». Как я поняла, речь идёт о том, что всё больше людей в развитых странах выбирают внешкольное образование, семейное образование. И кстати, в России эта тенденция набирает обороты. Это значит, что родителю нужно будет самостоятельно принимать решение, по каким учебникам учиться, по какому образовательному маршруту идти ребенку. Может быть, Вы дадите совет родителям, которые приняли решение

о семейной образовании, в каком направлении им двигаться, чтобы выбрать программу, учебник, учителя по родному русскому языку?

— Для изучения родного русского языка нужно всё-таки общение. Общения должно быть много, и оно должно быть разнообразным. Те дети, для которых образовательное пространство русского языка сужено в процессе «дешколизации», в какой-то степени недополучают. Даже если у них много всего другого, в области своей родной культуры и, в частности русского языка, они явно недополучают — ведь это же получается недостаточное коммуникативное пространство развития личности.

Я в своей практике видела таких учеников, которые в силу обстоятельств находились вне школы. Допустим, родители переехали за границу, в другой город и сами занимаются подготовкой своего ребёнка по программе, а потом приводят в школу, для того чтобы ребёнок сдал экзамены. Он подготовлен, но он лишён какого-то нерва языка, потому что всё многообразие и функции языка не передаются только через учебник и учебное пособие. Да, знание получить можно, умением овладеть можно, но вот ресурсы общения, сотрудничества, партнёрства, единомыслия — это получить только через учебник нельзя. Поэтому нельзя отменить наставничество, нельзя принизить роль учителя и всё переложить на технологии. Нельзя положиться только на учебники (в том числе электронные). Для овладения любым языком, русским языком особенно, необходимо большое, широкое, значимое коммуникативное пространство.

— То есть не нужно думать, что если ребёнок только в семье, то он состоит как языковая личность?

— Да. Да.

— Нужно разнообразить языковую среду. Пусть это не будет школа вот в том объёме, который мы сегодня представляем, но прежде всего нужно подумать о том, как обогатить речевую среду своего ребёнка.

— Да. Конечно. Конечно. Это важно и для дошкольника, которого не отдадут в детский садик, он только в семье с бабушкой. Это важно для ученика младших классов. Но это и для старшеклассников

важно. Он непременно хочет в среду. Допустим, сейчас есть те семьи, которые отправляют своих детей за границу, и они учатся уже на другом языке в Испании, к примеру. Я знаю ситуацию, при которой дети страдают, потому что они не сразу находят для себя среду общения. И отсюда их нравственное здоровье и в какой-то степени интеллектуальное страдает. Они недополучают от жизни. Всё-таки родители должны подумать о более широком круге общения и огромной роли языка для коммуникации, для развития, для того чтобы быть более свободным, быть более естественным, для выражения своих мыслей. Способы выражения мыслей ведь тоже не приходят через учебник только. Они приходят в живом диалоге, в естественной ситуации общения.

Я за то, чтобы было коллективное обучение, чтобы была школа в её традиционном смысле. А всё остальное пусть добирают и семья, и ребёнок так, как они считают нужным.

— Алевтина Дмитриевна, я думаю, что Ваши ответы будут очень интересны и, возможно, развеют сомнения родителей, которые по-настоящему задумываются о том, чтобы ребёнок получил подлинное образование. Я думаю, что Ваш совет будет очень ценным.

— Знаете, вот последний вопрос, который вы мне поставили, заставляет меня подумать над особенностями инклюзивного образования — то, что сегодня очень многих беспокоит. Ведь неслучайно же стали включать в общее пространство образования детей, которые имеют особенности со знаком плюс или со знаком минус — уж как оно по судьбе получается. Всё равно им необходима та среда, в которой они себя могут проявить и ярче, и значительнее, и в сравнении, в сопоставлении. Они от этого растут. А учитель растёт вместе с детьми. Недавно конкурс такой был — «Мы растём вместе с детьми». Растут дети — растут наши взгляды на жизнь. Мы меняемся как личности, мы растём. Это правда. Есть зависимость такая между учителем и учеником, между родителем и его ребёнком.

Я вот книжку Вашу держу «Наставничество в школьном образовании». Я сначала отнеслась к проблеме наставничества как к очень формальной проблеме. Подумала, зачем это придумывать? Учитель

тоже наставник. Зачем специальный такой человек, которого назовут отдельно наставником вне преподавательской стихии?

Но в наставничестве я вижу центральную идею — это идея передачи опыта, она происходит не отдельно от среды, а именно в среде. Это ещё один аргумент в пользу того, чтобы отдать ребёнка в школу, где будет передача опыта и от учителя, и от сверстников, и от всего окружения.

— **Но это тоже аксиологический компонент!**

— А без этого никада! Вы знаете, это удивительно, на самом деле, Наталия Евгеньевна, что вдруг понятие ценности вышло на такие передовые рубежи теоретического и практического осмысления. Вот сейчас что ни информационное письмо, то обязательно с рубрикой «аксиологическая теория», «аксиологические принципы», «аксиологические компоненты» того, другого, третьего, потому что понятие «ценность» стало ключевым. И сама аксиология, от философии идущая, определённая надстройка над всем, что мы делаем. Подходов, как направлений, может быть много, но ядром является всё-таки «а зачем это нужно, в чём ценность этого знания, этого ресурса, этого умения, этого средства». И этим вопросом должны одинаково задаваться как учителя, так и ученики.

— **Алевтина Дмитриевна, то, что сейчас прозвучало, — очень ценно. Я запомню этот день, этот момент, и, возможно, из этого родятся какие-то идеи, новые смыслы. Уверена, что учителя будут счастливы посмотреть это интервью. И думаю, что оно станет значительным вкладом в их профессиональное здоровье.**

— Наталия Евгеньевна, мы можем с Вами не закончить сегодня разговор, потому что Вы назвали слово «смыслы», а о смыслах можно говорить очень много!

— **Да. Но мы поставим многоточие и поговорим об этих смыслах, наверное, на следующей конференции.**

— Да. Смыслы сегодня ищут не только словесники — смыслы ищут сегодня все предметники: и физики, и географы, и историки. Все свои смыслы передают. Но есть что-то общее, а это общее — как раз русский язык, который эти смыслы и оформляет. Без него ни картина художника, ни музыкальное произведение композитора

не будут до конца оформлены смыслами, если за звуками музыкальными, за красками живописных полотен не стоит смыслов, которые можно выразить словом.

— Спасибо, Алевтина Дмитриевна.

— Спасибо. Спасибо Вам.

18 октября 2019 г.

Кафедра методики преподавания русского языка
Московского педагогического государственного университета

*Беседу вела директор фонда развития культуры,
образования и науки «Просвещение» д.пед.н., к.филол.н., проф. Н.*

Е. Синичкина

fond_shlisselburg@mail.ru

фондпросвещение.рф

*Conversation hosted by N. E. Sinichkina, Director of Foudation for the
Development of Culture, Education and Science “Education” ScD in
Education, PhD in Philology, Professor*

fond_shlisselburg@mail.ru

фондпросвещение.рф

*Фонд «Просвещение» выражает благодарность
за организацию интервью и помощь в видеосъёмке
О. Е. Дроздову, д.пед.н., заведующую лабораторией
междисциплинарных филологических проектов в образовании*

МПГУ



Видеофрагмент интервью с проф. А.Д. Дейкиной
18 октября 2019 г., МПГУ

Научное издание
Метапредметный подход в образовании:
русский язык в школьном и вузовском обучении
разным предметам

Материалы III Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
Москва, 2020 г.
Московский педагогический государственный университет

ISBN 978-5-00166-140-5



Редактор-составитель: О.Е. Дроздова
Тексты статей публикуются в авторской редакции.

Подписано в печать 2020.07.09. Формат 60 × 90 1/16.
Гарнитура «Times New Roman». Печать цифровая. Усл. печ. л. 28,3.
Заказ № 92554. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии «Onebook.ru»
ООО «Сам Полиграфист».
г. Москва, Волгоградский проспект, д. 42, корп. 5.
www.onebook.ru

ISBN 978-5-00166-140-5



9 785001 661405