

УДК 378(075/8)

**Борзова И.А.,
Черненко Е.В.**

**ИНТЕГРАЦИЯ
СОДЕРЖАНИЯ
КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ
ФАКТОР
СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫХ
УЧАЩИХСЯ
ЯЗЫКУ НАУКИ**

Ключевые слова: научный стиль речи, интегративное содержание, смыслообразующая деятельность, виды интеграции, развитие смысловой сферы.

Обучение иностранных учащихся в России начинается на подготовительных факультетах для иностранных граждан, где осуществляется довузовская подготовка обучающихся, приехавших получить среднее специальное или высшее образование в учебных заведениях Российской Федерации. Важнейшим звеном образовательного процесса на предвузовском этапе является обучение учащихся русскому языку как средству коммуникации в новом для них социуме, средству социализации в новой поликультурной образовательной среде.

Согласно образовательному стандарту по русскому языку студенты-иностранцы изучают как общелитературный, так и научный язык. Научный язык, или язык науки, составляет ту часть русского языка, которая используется в сферах учебно-профессиональной и научной деятельности и которая характеризуется своими лексическими, морфологическими и другими особенностями, образуя особый функциональный стиль – научный стиль речи. Именно язык науки, его особый стиль является средством получения специальности для иностранных учащихся, становится важнейшим конструктом образовательного процесса на подготовительном факультете.

Необходимо заметить, что в контексте проблем обучения иностранных учащихся русскому языку понятия «язык науки», «научный стиль речи», «язык специальности» широко используются в учебно-методической литературе как практически равнозначные. В более узком значении понятие «язык науки» отражает общее направление учебного процесса и общее содержание учебного предмета (в оппозиции к общелитературному языку). Понятие «научный стиль речи» отражает лингвистическую направленность курса, а

понятие «язык специальности» указывает на профессионально ориентированное содержание (насыщенность специальной терминологией, текстовым материалом по профилю будущей специальности), предлагаемое обычно на более поздних этапах обучения.

К настоящему времени изучение научного стиля речи оформилось в самостоятельную учебную дисциплину: определено место в системе обучения, выявлены коммуникативные потребности и компетенции обучающихся, очерчены цели и задачи в зависимости от этапа и профиля обучения, предложены образовательные методики и технологии (Митрофанова, 1976; Мотина, 1988; Пассов, 1989; Richards, Rodgers, 2008). Несмотря на это, проблемы обучения иностранных учащихся языку науки как средству овладения будущей специальностью остаются одними из наиболее сложных и противоречиво решаемых во всем комплексе педагогических и методологических проблем.

Изучение педагогических условий обучения иностранных учащихся языку науки позволило выявить значительные изменения, которые коснулись практически всех аспектов образовательного процесса. Прежде всего, в значительной мере изменились организационные факторы обучения иностранных учащихся в России: сроки обучения на подготовительном факультете, условия приема в вуз, стоимость обучения, линии прибытия, материальная база обучения, принцип формирования групп и др. Так, в настоящее время значительно сократились сроки обучения на подготовительных факультетах в результате неравномерного и растянутого по срокам заезда иностранных учащихся. Нередко нарушаются основные принципы формирования групп: традиционного наличия общего

языка-посредника, соизмеримого исходного культурно-образовательного уровня и др.

В значительной степени изменения коснулись содержательного аспекта образовательного процесса, вызванного новыми требованиями к качеству подготовки специалистов, повышению уровня их профессиональной компетенции, включающей не только освоение нового научно-предметного материала, но и овладение навыками креативного самостоятельного мышления, способностью обновлять и расширять свои знания и т.д. Очевидно, что возросший уровень коммуникативных потребностей требует новых подходов к отбору и организации учебного материала, уточнения всей концепции обучения языку науки на предвузовском этапе обучения, создания средств обучения, адекватных сложившимся педагогическим условиям.

Другая важная проблема, выявленная в ходе рассмотрения процессуального аспекта обучения и плохо решаемая в контексте традиционных подходов, преобладающих в практике преподавания научного стиля речи, обусловлена специфическим характером научного стиля речи как учебной дисциплины. Эта специфика вызвана его двоякой ролью в учебном процессе: являться, с одной стороны, целью обучения, с другой – средством получения специальности.

Необходимо отметить, что иностранные учащиеся ждут от занятий по научному стилю речи помощи в освоении научно-предметных дисциплин, расценивая язык науки в качестве средства. А преподаватели-русисты, рассматривая язык науки как особую функциональную разновидность русского языка, сосредоточивают внимание обучаемых на изучении его стилистических особенностей в каче-

стве важнейшей цели, проявляя сугубо лингвистический подход.

При этом часто на занятиях по научному стилю речи иностранные учащиеся испытывают психологический дискомфорт, так как содержание занятий не соответствует их ожиданиям. Интерес к изучению лексико-грамматического материала, характерного для языка науки, пропадает у них уже на стадии понимания, а интерес к изучению учебных текстов научно-предметного содержания, демонстрирующих использование языковых средств языка науки, и вовсе отсутствует (их научно-предметное содержание обычно уже знакомо обучаемым из курсов по общетеоретическим дисциплинам).

Преодоление существующей отчужденности учебного материала, как нам кажется, лежит в повышении статуса научного стиля речи как самостоятельного предмета, которое возможно при условии осознания его двойной роли – «цель-средство» – в образовательном процессе. Так, изучение языкового материала есть реализация функции цели, а использование полученных языковых навыков и умений для чтения, конспектирования, слушания лекций и т.д., в процессе чего происходит уточнение, расширение имеющихся у учащихся общенаучных и специальных представлений и понятий, усвоение новых, формирование научной картины мира, – есть реализация функции средства.

Очевидно, что научный стиль речи как предмет имеет свои определенные цели и задачи, свое интегративное содержание, включающее лингвистический компонент (языковая система и речевая деятельность), а также научно-предметное содержание, представленное системой научных понятий и корпусом учебно-научных текстов. Рассмотрение специфических

характеристик научного стиля речи, определение его содержательных и целевых компонентов позволяют задать вопросом общепедагогического свойства, а именно: в рамках какого подхода возможна наиболее полная реализация программы обучения?

Очевидно, что традиционные репродуктивный (знаниевый), проблемный, коммуникативно-деятельностный подходы, технологии личностно ориентированного обучения и др., используемые в практике обучения иностранных учащихся языку науки, не срабатывают в условиях с разнохарактерной и разноуровневой исходной подготовкой учащихся. Специфический интегративный характер предмета обучения в контексте новой образовательной парадигмы требует реального перевода образовательного процесса в русло субъект-субъектной модели, реального пересмотра роли обучаемого в процессе обучения, ориентации всего образовательного процесса на личность обучаемого (Зимняя, 1992).

Становятся определяюще важными вопросы психологии обучения, вопросы отношения обучаемого к предмету, желания изучать тот или иной материал. Важной становится также необходимость разворачивания учебного процесса «от образа в сторону становящегося теоретического мышления», придание всему обучению жизненно-смыслового контекста, через который бы «теоретическое знание прорастало в жизненное пространство» (Абакумова, 2008).

Очевидно, что в данных условиях необходим подход, в основе которого лежит взаимодействие психологических и дидактических концепций, рефлексивных технологий, возможность задействовать в образовательном процессе внутренние смысловые структуры личности, активизировать сознание, саморегуляцию, развивать

личностную смысловую сферу обучаемых, а значит, повысить эффективность овладения учащимися учебно-профессиональной компетенцией. Таким подходом, на наш взгляд, является смысловой подход (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев и др.). По мнению И.В. Абакумовой, «основу магистрального пути процесса обучения в смысловом подходе образует не логика познания (знаниевые блоки), не логика академических проблем, а логика становления самой личности, ее жизненного мира, развитие ее смысловых структур сознания и самосознания. Логика смысла подчиняет себе и знаниевую, и все другие логики, не отрицая их в то же время, а трансформируя, преломляя их в соответствии со смысловой спецификой личности» (Абакумова, Фоменко, 2012).

При этом важнейшей задачей преподавателя является обеспечение содержанию учебного процесса такого смыслового разнообразия и такой плотности, которые бы дали иностранным учащимся возможность сделать свой смысловой выбор. Преподаватель создает смыслонесущее содержание, интегрирующее разнохарактерные ценности (объективные значения, знания, формы обучения и др.), объединенные общей темой, а обучаемые в зависимости от их личностного опыта, их предпочтений, психофизиологических особенностей и уровня подготовки сами делают свой выбор, актуализируют свой вариант содержания в результате так называемой внутренней дифференциации. В данном случае можно говорить о подлинной субъект-субъектной модели (Miller, 1979).

Учитывая вышеизложенное, следует отметить очевидную взаимосвязь между интеграцией и смыслообразующей деятельностью обучаемых. В определенном смысле интеграция

является ее неперенным условием и методической основой.

Исследуя интеграцию как феномен, предопределяющий организацию и функционирование различных образовательных систем, А.Я. Данилюк определяет интеграцию образования как осуществление учеником под руководством учителя последовательного перевода сообщений с одного учебного языка на другой, в процессе которого происходит усвоение знаний, формирование понятий, рождение в контексте смыслового подхода личностных и культурных смыслов (Данилюк, 2000).

Актуальность интеграции обусловлена необходимостью развития целостных представлений обучаемых о языковых и научно-предметных явлениях, их способностей к переносу знаний и способов деятельности, формирования у них целостной научной картины мира.

Выделяют различные виды интеграции: внутрипредметную, межпредметную, транспредметную. По количеству предметных областей интеграцию подразделяют на двухпредметную, трехпредметную и т.д.; по разнохарактерности содержания предметов – на близкую, среднюю, дальнюю; по уровню глубины – на неглубокую, глубокую, промежуточную. В методической литературе представлены различные факторы интеграции и их классификации. Выделяют также общие факторы, лишенные специфики отдельных предметов, например проблемы, метапонятия, способы деятельности, базовые ценности, теории. Интегративную функцию могут выполнять образовательные технологии, такие как игра, метод проектов и др. (Абакумова, Фоменко, 2012).

И.В. Абакумова (2008) выделяет основные направления, отражающие

взаимодействие проблем смысла и интеграции в учебном процессе:

1. В интегративном процессе участвуют несмысловые компоненты содержания, но в результате их взаимодействия смыслы одних компонентов раскрываются через другие. Именно в данном случае интеграция выступает одним из механизмов смыслообразования.

2. Смыслы предстают не как результат интеграции объективных знаний, а выполняют функцию интеграции несмысловых элементов содержания в более крупные блоки, инициируя интегративную деятельность учащихся и поднимая ее на новый, системный, но не обязательно смысловой уровень.

3. Смысловые новообразования учащихся появляются в условиях собственно смысловой интеграции, в ситуациях взаимоприкосновения, взаимослияния или, напротив, взаимоотталкивания разнохарактерных смыслов.

4. В качестве материала интегративной деятельности учащихся выступают не однородные (только значащие либо только смысловые), а разнородные элементы содержания.

Очевидно, что интегративный и смысловой подходы в процессе обучения разнообразно и сложно взаимодействуют в зависимости от характера предмета, способов организации материала, этапа овладения знаниями, навыками и другими конструктами педагогических условий.

Интерпретируя вышесказанное в контексте обучения научному стилю речи иностранцев, считаем целесообразным рассмотреть возможности интеграции, ее смыслообразующие функции и виды в зависимости от этапа формирования речевых навыков и умений, этапа реализации всего комплекса коммуникативных задач и целей овладения языком специаль-

ности, а также развития смысловой сферы обучаемых. В данном случае мы рассматриваем лишь одно из направлений интеграции, используемых в образовательном процессе: интеграцию содержания.

Необходимо отметить, что несмотря на то, что научный стиль речи является интегративным предметом по своему характеру (во-первых, интегративным является содержание обучения в целом, включая лингвистический и научно-предметный компоненты, во-вторых, интегративной является функция научного стиля речи – быть одновременно и целью обучения, и средством получения научно-предметной информации), интегративность процесса обучения не обеспечивается автоматически. Противоречие между интегративным характером предмета и мономерным линейным способом организации и презентации учебного материала значительно снижает эффективность обучения. Используя такие способы интеграции, как анализ, выявление и сравнение сходных и отличительных существенных признаков разнохарактерных компонентов, можно создать новое содержание большей степени обобщенности, большей смысловой насыщенности.

Как уже говорилось выше, виды и способы интеграции при обучении иностранных учащихся языку науки непосредственно связаны и обусловлены этапами реализации целей и задач формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции. Эти этапы, или стадии, определяющие характер интеграции, эксплицитно или имплицитно представлены организацией содержания, т.е. структурой учебного пособия блочно-модульного типа (Борзова и др., 2008).

На этапе прохождения концептуально-ознакомительного моду-

ля при создании ориентировочно-мотивационной основы осуществляется диагностика научно-понятийной базы учащихся в условиях межпредметной интеграции по вертикали и горизонтали.

Предлагаемый к изучению материал сравнивается по содержанию, объему и другим параметрам с тематически связанным материалом, уже изученным на школьном этапе, или соотносится с материалом, который будет изучаться на вузовском этапе (вертикальная интеграция). Важной задачей является сопоставление научно-предметной информации, предлагаемой на занятиях по научному стилю речи, с тематически связанным материалом, изучаемым на занятиях по общетеоретическим дисциплинам (интеграция по горизонтали). В результате межпредметной интеграции достигается расширение и обогащение смыслового содержания общенаучных концептов в ходе не учебных, а реальных ситуаций коммуникации, в процессе учебно-научного дискурса.

На следующей стадии, т.е. на этапе прохождения операционального модуля, происходит развитие навыков использования лексико-грамматических конструкций, общенаучной и профильной терминологии, обеспечивающих возможность речевой деятельности в рамках заданной темы. Презентация языкового материала, уточнение значений вводимых языковых единиц с помощью языков-посредников или других способов осуществляется в ходе межъязыковой и межкультурной, а также в результате межстилевой лингвистической интеграции.

На этапе прохождения коммуникативного модуля обучаемым предлагаются задания, развивающие основные виды речевой деятельности: изучающее чтение, говорение, конспектиро-

вание с листа, аудирование. Тексты, предлагаемые иностранным учащимся на данном этапе, в большей степени информативны, обеспечивают широкий общенаучный контекст и имеют высокий смыслообразующий потенциал. Работа с данным материалом позволяет реализовать одно из наиболее значимых направлений интеграционных процессов – интеграцию естественнонаучной и гуманитарной культур.

Приведем несколько примеров возможных способов интеграции на занятиях по научному стилю речи. Читаем в тексте: «В процессе ассимиляции происходит образование органических веществ из неорганических». Следует обратить внимание учащихся, что слово «образование» в языке науки имеет два значения. В данном примере оно означает создание, формирование чего-либо, например образование веществ (химия), образование новых видов организмов (биология) и т.д. Второе значение слова «образование» – конкретное понятие, обозначающее какую-либо структуру, например: «Органоиды представляют собой структурные образования цитоплазмы клетки». При этом можем говорить о межпредметной, внутрителистической интеграции.

Рассмотрев примеры функционирования слова «образование» в языке науки, обратим внимание учащихся на употребление его в нейтральном стиле речи, где это слово означает результат обучения, получение систематических знаний и т.д. Здесь имеет место межстилевая интеграция.

Далее обратим внимание на комбинаторные особенности слова «образование» в разных значениях. Так, в значении «результат обучения» происходит расширение слева, т.е. за счет определений (высшее, хорошее, ка-

чественное и т.п. образование), в значении «процесс создания чего-либо» происходит распространение вправо, т.е. за счет дополнений (образование веществ, энергии, клеток и т.д.). В этом случае имеет место внутриязыковая морфолого-синтаксическая интеграция.

Особый интерес у учащихся вызывает предложение сравнить системы значений слова «образование» в русском языке и в своих родных языках. Оказывается, что как в английском, так и в других языках системы значений не совпадают. Помимо лингвистического анализа слова «образование» следует рассмотреть данное слово в значении «результат обучения» в культурологическом аспекте, предлагая для межкультурного диалога факты культуры изучаемого языка в сравнении с родным (Бердичевский, 2010). В этом случае имеет место межлингвистическая и межкультурная интеграция и коммуникация.

Становится очевидным, что использование на занятиях различных видов интеграции позволит насытить, уплотнить, разнообразить смысловое образовательное пространство, поможет иностранным учащимся найти в предлагаемом материале личностно значимый для себя компонент, а значит, эффективно овладеть заданным содержанием. Таким образом, именно на занятиях по научному стилю речи возможен учебно-научный дискурс с ярким гуманитарным оценочным компонентом, когда в условиях интеграции разноплановых смысловых структур, их взаимопроникновения и взаимовлияния может возникнуть явление смысловой интеграции, порождающая смыслы более высокого порядка.

Литература

1. Абакумова И.В. Смысловидидактика: учебник. Ростов н/Д, 2008.
2. Абакумова И.В., Фоменко В.Т. Дидактический стандарт как метатехнология современного

- образования // Российский психологический журнал. 2012. Т. 5, № 1. С. 44–54.
3. Бердичевский А.Л. Новое вино в старые меха // Русский язык за рубежом. 2010. № 5. С. 39–40.
4. Борзова И.А., Панова Э.К., Черненко Е.В. Пособие по научному стилю речи для студентов-иностранцев: учеб. пособие. Ростов н/Д, 2008.
5. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов н/Д, 2000.
6. Зимняя И.А. Личностно ориентированный подход в обучении как фактор гуманизации образования // Русский язык за рубежом. 1992. № 3. С. 11–13.
7. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М., 1976.
8. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М., 1988.
9. Пассов Е.Н. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.
10. Miller, A., 1979. Cognitive differentiation and integration: A conceptual analysis. *Jenetic Psychology Monographs*, 99: 3–40.
11. Richards, J.C. and T.S. Rodgers, 2014. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

References

1. Abakumova, I.V., 2008. Notional didactics. Rostov-on-Don: Credo. (rus)
2. Abakumova, I.V. and V.T. Fomenko, 2012. Didactic standard as metatechnology of modern education. *Russian Psychological Journal*, 5 (1): 44–54. (rus)
3. Berdichevsky, A.L., 2010. New wine in old furs. *Russian abroad*, 5: 39–40. (rus)
4. Borzova, I.A., E.K. Panova and E.V. Chernenko, 2008. Manual on scientific style of speech for students-foreigners: teaching manual. Rostov-on-Don. (rus)
5. Danilyuk, A.Ya., 2000. Theory of integration in education. Rostov-on-Don. (rus)
6. Zimnyaya, I.A., 1992. Learner focused approach in teaching as the factor of humanization in education. *Russian abroad*, 3: 11–13. (rus)
7. Mitrofanova, O.D., 1976. Scientific style: problems of teaching. Moscow. (rus)
8. Motina, E.I., 1988. Language and a specialty: linguistic and methodical grounds of teaching Russian of students non-philologists. Moscow. (rus)
9. Passov, E.N., 1989. Basics of communicative method of teaching foreign languages. Moscow. (rus)
10. Miller, A., 1979. Cognitive differentiation and integration: A conceptual analysis. *Jenetic Psychology Monographs*, 99: 3–40.
11. Richards, J.C. and T.S. Rodgers, 2014. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press.