

<https://doi.org/10.30853/pedagogy.2019.3.4>

Андреева Ольга Сергеевна

ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье рассматривается одна из ключевых методических проблем современного образовательного пространства - обучение детей-билингвов русскому языку на основе текстовой деятельности. Лингводидактический потенциал текстов, система вопросов, заданий, упражнений, разработанная автором с использованием аксиологического и коммуникативно-когнитивного подходов, позволяют организовать диалоговое пространство урока русского языка, мотивируют учащихся к изучению языка, способствуют достижению предметных, метапредметных и личностных результатов школьников, активно развивают коммуникативную, лингвокультурологическую компетенцию учащихся.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/4/2019/3/4.html

Источник

Педагогика. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2019. Том 4. Выпуск 3. С. 23-28. ISSN 2500-0039.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/4.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/4/2019/3/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: pednauki@gramota.net

Теория и методика обучения и воспитания

Theory and Methods of Teaching and Upbringing

УДК 372.881.1

Дата поступления рукописи: 05.08.2019

<https://doi.org/10.30853/pedagogy.2019.3.4>

В статье рассматривается одна из ключевых методических проблем современного образовательного пространства – обучение детей-билингвов русскому языку на основе текстовой деятельности. Лингводидактический потенциал текстов, система вопросов, заданий, упражнений, разработанная автором с использованием аксиологического и коммуникативно-когнитивного подходов, позволяют организовать диалоговое пространство урока русского языка, мотивируют учащихся к изучению языка, способствуют достижению предметных, метапредметных и личностных результатов школьников, активно развивают коммуникативную, лингвокультурологическую компетенцию учащихся.

Ключевые слова и фразы: аксиологический подход; коммуникативно-когнитивный подход; лингводидактический потенциал текста; принципы обучения; учащиеся-билингвы; диалоговое пространство урока; коммуникативная компетенция; текстовая деятельность; виды речевой деятельности; метапредметные результаты.

Андреева Ольга Сергеевна, к. филол. н.

*Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования,
г. Ростов-на-Дону
osa13-72@mail.ru*

ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что образовательное пространство школы зачастую является мультикультурным. Это затрудняет освоение русского языка учащимися-билингвами, которые поступают в образовательные организации на разных ступенях обучения, в то время как требования государственной итоговой аттестации являются едиными для всех участников образовательного процесса вне зависимости от первоначального уровня владения русским языком и времени пребывания на территории РФ, что требует разработки инновационных приемов обучения русскому языку в классах с полиэтничным составом. Также отмечается недостаточно высокий уровень мотивации к обучению русскому языку, так как большая часть мигрантов ориентируется на получение только основного общего образования [1, с. 8], что, в свою очередь, актуализирует аксиологический подход в преподавании. **Цель** исследования – теоретическое обоснование и экспериментальное моделирование коммуникативно-когнитивной методики текстовой деятельности на уроках русского языка в классах с полиэтничным составом. В связи с этим в статье решается ряд **задач**: 1) определить лингводидактический потенциал текстовой деятельности на уроках русского языка в условиях билингвизма; 2) определить основные подходы к работе с текстом на уроках русского языка в классах с поликультурным составом; 3) осуществить отбор текстов в соответствии с возрастными и национальными особенностями школьников, обосновать их лингводидактический потенциал; 4) разработать систему функционально-коммуникативных заданий и упражнений к тексту, направленную на организацию диалогового пространства урока и достижение предметных, метапредметных, личностных результатов школьников.

Научная новизна работы заключается в том, что автором разработана коммуникативно-когнитивная методика работы с текстом, направленная на развитие ценностно-смысловой сферы личности учащегося, развитие его лингвистической и коммуникативной компетенции в условиях поликультурной образовательной среды.

Утверждение М. Бахтина о том, что «событие жизни текста, то есть его подлинная сущность, всегда развивается на рубеже двух сознаний, двух субъектов» [5, с. 285], особенно актуально при обучении детей-билингвов, так как автоматически учащиеся вступают в диалог посредством текста с другой культурой, а значит, параллельно происходят активные процессы освоения языка и образования личностных смыслов. В. С. Библер, давая оценку поэтической теории языка В. Хлебникова, замечает: «Смысл внутренней речи – изменение меня самого как культурного субъекта деятельности, как ее потенции» [6, с. 377]. При обучении языку во главу угла ставится вопрос о том, что речь, которой овладевает обучающийся, должна стать компонентом структуры его личности и что процесс овладения чужой речью не может быть осуществлен

без превращения из процесса формального обучения в процесс личностный [9, с. 43]. Аксиологический подход в методике преподавания русского языка позволяет решать проблему изучения языка и культуры «в единстве с рассмотрением системы ценностей современной личности. Этот личностноориентированный и ценностный аспекты связаны с появлением в конце XX в. лингвистических исследований о концепте и его отражении в языковой картине мира. При этом процесс освоения школьниками системы ценностей стал соотноситься с формированием языковой картины мира учащихся, а текст сегодня рассматривается современными методистами не только как результат речевой деятельности человека, а прежде всего как средство, способное передавать ценностный опыт народа» [2, с. 20]. Именно текстовая деятельность выполняет разнообразные функции: организационные, мотивационные, развивающие, контролирующие, коррекционные, проектно-исследовательские. Кроме того, реализует основные лингводидактические принципы обучения русскому языку в поликультурном пространстве: функционально-эвристический, ситуативно-тематический, коммуникативно-деятельностный, принцип учета филологического опыта учащихся, взаимодействия языков и культур в процессе обучения, принцип интеграции и стимулирования речемыслительной деятельности учащихся.

Обращает на себя внимание тот факт, что «чаще всего речевые проблемы ребенка-билингва сопровождаются когнитивными, т.е. затрагивающими память, восприятие и мышление нарушениями» [7, с. 26]. Поэтому коммуникативно-когнитивный метод обучения, который сочетает системный и содержательный подходы, включает в себя как работу над формой, так и над содержательной стороной речи [3, с. 40], становится наиболее актуальным в условиях, когда дети-билингвы начинают изучать русский язык вне зависимости от уровня подготовки. Когнитивная система человека определяет способы восприятия и интерпретации действительности, а когнитивные процессы – это способы, направленные на приобретение, трансформацию и хранение информации, которую мы получаем из окружающего мира. Текстовая деятельность активизирует мыслительные процессы (восприятие, внимание, память, мышление, речь и др.), что способствует осознанию учащегося в социуме и формированию картины мира. Работа с небольшими по объему текстами, которые по своей тематической направленности входят в ценностное поле учащихся (в соответствии с их возрастным особенностями), снимает психологические барьеры восприятия речи, заставляет их обращаться к своему жизненному опыту и осмысливать его в новой культурно-языковой реальности, вызывает устойчивый интерес к изучению русского языка, активизирует процессы внимания, восприятия, воображения и мышления, способствует совершенствованию лингвистической, языковой, коммуникативной компетенции, что, безусловно, способствует развитию личности.

«Текст – есть благодатный речевой материал, используемый для развития речевой деятельности. Именно речевой материал в силу своей целенаправленности и интуитивной обусловленности отражает тематику устной и письменной форм коммуникации. Единица языка становится коммуникативно-заостренной лишь в речевом материале» [11, с. 184]. Текстовая деятельность на уроках русского языка и литературы – условие достижения предметных, метапредметных, личностных результатов учащихся. Работа с текстом является инструментом развития коммуникативных навыков учащихся, позволяет организовать диалоговое пространство на уроке, реализовать коммуникативно-деятельностный подход в процессе изучения языка, способствует созданию речевой ситуации. Основные виды речевой деятельности – аудирование, говорение, чтение и письмо – тоже осуществляются на основе текста. Эффективность овладения языком измеряется умением учащихся создавать тексты разных стилей, типов, жанров в многообразных тематических направлениях. Именно текст является объектом оценивания на ОГЭ, ЕГЭ и итоговом сочинении. Содержание рассматриваемых на уроках текстов – мотивационный ресурс, способствующий организации учебной деятельности. Текст способствует самоидентификации учащегося, проявляет ценности личности, погружает в историко-культурное пространство.

Формирование коммуникативной компетенции учащихся в условиях поликультурного пространства предопределяет следующие требования к уроку русского языка: речевая направленность, функциональность, ситуативность, индивидуализация процесса обучения, мотивированность, использование тем, важных для учащихся [10, с. 41]. Текстовая деятельность актуализирует эти требования в полной мере.

В основе работы с текстом – коммуникативные упражнения. В. Л. Скалкин, исследуя процесс становления устно-речевых умений, сформулировал требования к коммуникативным упражнениям: они должны сообщать учащимся информацию, которой они могут «поделиться»; стимулировать продуцирование связной речи на основе жизненного опыта; быть коммуникативными как по материалу, так и по процедуре; строиться на проработанном и достаточно усвоенном материале; предусматривать формирование одного из видов речи; обеспечивать естественное речевое поведение учащихся. В соответствии с данными требованиями автор выделяет следующие основные типы упражнений: 1) респонсивные (вопросно-ответные, репликовые, условная беседа); 2) ситуативные; 3) репродуктивные; 4) описательные; 5) дискуссионные; 6) композиционные; 7) инициативные [8, с. 397].

В условиях полилингвальной образовательной среды целесообразно привлекать тексты, которые реализуют общечеловеческие ценности. К ним относятся прежде всего пословицы и поговорки, басни, притчи, сказки, пейзажные миниатюры в прозе и стихах, научно-публицистические очерки, заметки, статьи (в том числе представленные в учебниках по другим дисциплинам). Указанные жанры способствуют развитию взаимопонимания между представителями разных культур и религиозных конфессий и консолидации на ценностном уровне.

Представим пример организации работы в классе на основе текста притчи: *«Жили-были два соседа. Пришла зима-зима, выпал снег. Первый сосед ранним утром вышел с лопатой разгрести снег перед домом. Пока расчищал дорожку, посмотрел, как там дела у соседа. А у соседа – аккуратно утоптанная дорожка.*

На следующее утро опять выпал снег. Первый сосед встал на полчаса раньше, принялся за работу, глядит – а у соседа уже дорожка проложена.

На третий день снегу намело – по колено. Встал еще раньше первый сосед, вышел наводить порядок... А у соседа – дорожка уже ровная, прямая – просто загляденье!

В тот же день встретились они на улице, поговорили о том, о сем, тут первый сосед невзначай и спрашивает:

– *Послушай, сосед, а когда ты успеваешь снег перед домом убирать?*

Второй сосед удивился сначала, а потом засмеялся:

– *Да я его никогда не убираю – это ко мне друзья ходят!*».

Планируя урок, мы понимаем, что ценностное поле предстоящего урока – дружба, а значит, в качестве личностных результатов выделяем формирование этических чувств, доброжелательности, эмоционально-нравственной отзывчивости. Урок заставит учащихся задуматься о феномене дружбы, о ее роли в жизни людей и вообще о смысле жизни. Кроме того, в тексте часто встречаются глаголы в прошедшем времени, сложные предложения, однородные члены предложения, он построен по принципу диалога, а значит, эту притчу можно привлекать при изучении вышеуказанных грамматических категорий. Также можно использовать его, изучая прямую речь. С точки зрения орфографии, можно обратить внимание на правописание проверяемых гласных в корне слова, корней с чередованием, приставок, причастий, наречий.

Мотивационно-побудительный этап работы с текстом опирается на вопросно-ответные, условно-речевые, трансформационные упражнения: «Чем для Вас является дружба? Что вы чувствуете, когда говорите о дружбе? Кого мы можем назвать настоящим другом? Как мы поймем, что человек нам друг, а не враг? Что он должен делать? Каким бы вы хотели быть другом для других людей? Как изменится мир, если исчезнут друзья?». Слушание и говорение являются основными видами речевой деятельности на этом этапе.

Если урок проходит в младших классах, то учитель первый раз может сам прочитать текст, предложив его для аудирования. Если обсуждение проходит в 7-8 классах, то учащимся дается 2-3 минуты для ознакомительного чтения, далее текст читают сами школьники вслух.

Аудирование текста предваряет инструкция учителя: «Представьте, что все слова данной притчи адресованы именно Вам. Постарайтесь максимально запомнить содержание. Слова, лексическое значение которых вам неизвестно, выпишите в тетради. Попробуйте домыслить их значение на основе контекста».

Когда учитель (ученик, диктор) заканчивает чтение притчи, предлагается пересказать прослушанный текст одному или нескольким учащимся по цепочке. У учащихся возникают трудности в понимании, так как значения некоторых слов им неизвестны. Словарная работа актуализируется посредством таких вопросов и заданий: «Что мешало восприятию притчи? Значение каких слов осталось непонятным?». На вопросы можно отвечать сразу или написать на доске и ответить тогда, когда учащиеся познакомятся с печатным вариантом притчи. Определить значение новых слов или редко употребляемых поможет объяснение одноклассников, работа со словарями или поиски информации в Интернете.

Следующие вопросы проявляют первичное восприятие и понимание текста: «Что вам запомнилось больше всего? Почему вы на это обратили внимание? Что помогло запомнить и понять текст?».

Еще один вариант работы с данным текстом на мотивационно-побудительном этапе связан с моделированием проблемных вопросов к каждому предложению текста и работой в парах. Модели вопросов помещаются на доске: «Что делает...? Кто...? Сколько...? Когда...? Где...? Почему...? Зачем...?». Ситуативно-игровые задания – формируем банк вопросов и в произвольном порядке (вытаскивая из шкатулки), отвечаем на них – отрабатывают навыки спонтанной речи в диалоге.

Аналитико-синтетический этап работы с текстом связан с чтением текста про себя (или в парах). Такой вид работы нацелен на то, чтобы определить микротемы и сформулировать вопросы, которые определяют содержание указанных микротем: «Что происходит в первое утро? Что – во второе, в третье? О чем говорили соседи?». Таким образом осуществляется композиционный анализ текста и усваиваются способы логического построения собственного текста.

Проблемные вопросы помогут объяснить принцип построения притчи, основанный на антитезе: два соседа, три дня, дважды происходит одно и то же, один и тот же пейзаж, повторяются одни и те же по смыслу слова: снег, дорожка, утопанная – проложена, посмотрел – глядит, вышел разгрести – принялся за работу – вышел наводить порядок. Ситуативно-трансформационные упражнения нацелены на то, чтобы определить, в чем состоит разница в значении выделенных слов, определить условия, когда они употребляются.

Вопросы, актуализирующие поисковое чтение: «Какие предложения подчеркивают работоспособность, активность и неутомимость первого соседа? В каком предложении описывается необыкновенная ухоженность и аккуратность соседского двора? В каком предложении предано изумление второго соседа и его добрый нрав?» – предполагают нахождение предложений с однородными членами, так как сами вопросы определяют роль однородных членов в предложениях. Затем составляем схемы предложений с однородными членами, предлагаем построить по моделям свои варианты предложений и пояснить функцию однородных членов в тексте (устно или письменно). Такие репродуктивно-продуктивные задания нацелены на развитие языковой компетенции учащихся.

Работа с текстом учебника расширяет знания о моделях предложений с однородными членами. Далее учащиеся составляют предложения в соответствии со схемами в заданном притчей тематическом направлении.

Респонсивные и дискуссионные упражнения помогают понять психологическую основу притчи: «Кто из соседей вам больше понравился? Почему? Что выдает зависть первого соседа? Как бы Вы охарактеризовали героев притчи?».

Дифференцированный подход реализуется на контрольно-исполнительном этапе, когда завершается работа над формой и содержанием текста: формулируем позицию автора, записываем в тетрадь, сравниваем ответы в парах, в тройках и с тем, что предложено учителем. В качестве творческих заданий возможно предложить следующие варианты: 1) подробно пересказать притчу на основе использования конструкций

с однородными членами; 2) распространить текст притчи за счет предложений с однородными членами; 3) написать свой вариант притчи о дружбе, в которой использовать конструкции с однородными членами; 4) написать эссе о дружбе, используя разнообразные конструкции с однородными членами; 5) составить облако к понятию «дружба», используя разные части речи, или синквейн.

Инициативные задания, нацеленные на проявление самостоятельности учащихся при моделировании заданий, могут стать основой для домашнего задания. Учащиеся чаще всего предлагают творческие упражнения (найти пословицы и поговорки о дружбе своего народа, объяснить этимологию слова «дружба», написать стихи о друге или поздравление ему), правилоориентированные (подбор в разных учебниках предложений с однородными конструкциями, выполнение упражнений из учебника в зависимости от уровня понимания нового материала).

Второй вариант урока основан на том, что ученики знакомятся только с частью притчи (без последнего абзаца), а на контрольно-исполнительном (послетекстовом) этапе конструируют финал притчи: будь вы на месте второго соседа, что бы вы ответили первому? Почему? Потом сравнить с авторским вариантом и объяснить причины расхождений (что помешало восстановить текст). Так происходит знакомство с одним из жанровых признаков притчи – неожиданный финал, развязка.

На основе наблюдения и мини-исследования учащиеся, проявляющие интерес к изучению русского языка и литературы, могут разобрать градацию как принцип построения данной притчи: три дня, в каждый из которых выпадает все больше и больше снега, каждый раз первый сосед встает раньше, чем накануне; интенсивность работы возрастает (вышел разгрести – принялся за работу – наводит порядок); дорожка соседская с каждым разом становится все более гладкой (утоптанная – проложена – просто загляденье).

Лингводидактический потенциал данного текста определяется тем, что его можно рассматривать в процессе изучения фразеологизмов. Фразеология – один из сложных для современных учащихся разделов лингвистики, тем более, если речь идет о билингвах. В этом тексте также встречаются устойчивые выражения (*жили-были, как там дела, снегу намело*) и фразеологические единицы (*принялся за работу, наводит порядок, просто загляденье*). Словарная работа: подбор синонимов и синонимических выражений расширит словарный запас учащихся. Определение их значения, условий употребления, выявления прямого значения (в случае с фразеологическими единицами) – основы успешного освоения русского языка в его стилистическом многообразии.

Учитывая содержание диагностических материалов и критерии оценивания заданий с развернутым ответом в рамках ГИА в 9 и 11 классах, этот же текст может стать основой развития коммуникативной компетенции учащихся в рамках подготовки к ОГЭ и ЕГЭ. В данном случае модель организации учебной деятельности строится в такой последовательности.

Задания с развернутым ответом ОГЭ нацелены на выявление роли тех или иных грамматических явлений в предложенном тексте. Анализируя данную притчу, следует определить роль однородных членов предложения, сложных предложений, неполных предложений, роль союзов или причастий.

Так, рассматривая роль неполных предложений «А у того – аккуратно утоптанная дорожка» и «А у соседа – дорожка уже ровная, прямая, просто загляденье!», обратим внимание на то, что тире в данных предложениях восполняют пропуск сказуемого. Неполнота первого предложения отражает удивление первого соседа: несмотря на то, что он все утро трудился, на соседнем дворе – чистота и порядок. Во втором случае – откровенное изумление и зависть. То есть неполные предложения позволяют показать сильное эмоциональное потрясение героя (его психологическое состояние, особенности восприятия), придают тексту экспрессивность. Утверждение об экспрессивности вытекает на основе трансформационных упражнений – лингвистического эксперимента, когда неполное замещаем полным по составу предложением, сравниваем варианты в устной речи, выявляем условия употребления.

Исследовательские задания на основе наблюдения, трансформации, анализа, сравнения, синтеза, обобщения уместны, когда определяется роль: «...глядит – а у соседа уже дорожка проложена», «Да я его никогда не убираю – это ко мне друзья ходят!». Мы видим, что перед нами предложения сложные, при этом в первом знак тире сохранен. Несомненно, это авторский знак. Мысленно заменим тире запятой. Как изменится восприятие написанного? Эффект противопоставления сохраняется, но изменяется экспрессивность: негодование, недоумение овладели первым соседом, он даже как будто злится на соседа, усиливается эффект неожиданности. Во втором предложении тире соответствует правилу постановки тире в сложном бессоюзном предложении, так как вторая часть по смыслу противопоставляется первой. Произведем трансформацию: заменим тире противительным союзом «а». Произнесем фразу вслух. Что меняется? Психологический анализ ситуации, подстановочные упражнения позволяют утверждать: из объяснения причины в соответствии с первичным коммуникативным замыслом предложение превращается в афоризм. Кроме того, тире усиливает эффект неожиданной развязки.

Еще одна группа текстов – басни Эзопа, которые по своей сути являются интернациональными, внеконфессиональными, демократичными и гуманистическими, что особенно актуально в классах с поликультурным составом.

Разберем басню Эзопа «Муравей и жук» в переводе М. Гаспарова [4]:

«В летнюю пору гулял муравей по пашне и собирал по зернышку пшеницу и ячмень, чтобы запастись кормом на зиму. Увидел его жук и посочувствовал, что ему приходится так трудиться даже в такое время года, когда все остальные животные отдыхают от тягот и предаются праздности. Промолчал тогда муравей; но когда пришла зима и навоз дождями размывло, остался жук голодным, и пришел он попросить у муравья корму. Сказал муравей: “Эх, жук, кабы ты тогда работал, когда меня трудом попрекал, не пришлось бы тебе теперь сидеть без корму”».

Так люди в достатке не задумываются о будущем, а при перемене обстоятельств терпят жестокие бедствия».

Данный текст обладает высоким лингводидактическим потенциалом в плане развития языковой компетенции учащихся и их функциональной грамотности. При изучении правописания гласных в корне, проверяемых ударением, приставок, русского словообразования или сложноподчиненного предложения можно использовать грамматические ресурсы предложенного текста. Кроме того, учащиеся знакомятся с разными стилистическими регистрами современного русского литературного языка, разбирая следующие лексические единицы: *увидал, кабы, попрекал, тяготы, предаются, праздность*. Работа со словарями (синонимов, этимологическим, толковым) помогает убедиться в разнообразии и богатстве русского языка. Подстановочные упражнения (замена этих слов стилистически нейтральными синонимами) помогают определить их роль в данном тексте.

Разбирая слова по составу, выстраивая словообразовательные цепочки, требуется обращать особое внимание на значение морфем, так как данная работа предупреждает речевые и грамматические ошибки. Определение значения должно происходить на основе сопоставительного анализа разных слов с одной и той же морфемой. Например: пришла, прибежала, приблизилась, прикоснулась. Многозначность приставки *-при* усваивается, если представить несколько групп слов: 1) со значением приближения (указаны выше); 2) со значением присоединения (пришить, прилепить, прибить, приворожить); 3) неполноты действия (прилечь, присесть, пригорюниться, приоткрыть); 4) со значением близости (пришкольный, привокзальный, придворный, пригородный). Игра «Кто больше?» позволит актуализировать слова, входящие в одно словообразовательное гнездо. Далее каждое слово, вошедшее в цепочку, нужно вставить в контекст. Восстановление словообразовательных цепочек в группах позволит не только организовать проблемную ситуацию, но и сэкономить время. Самоконтроль осуществляется на основе работы со словарями. Закончить урок можно игрой «Кто быстрее?»: в этом случае группам учащихся предлагается одно слово, родственников которого нужно вспомнить. Причем, работая в коллективе, дети-билингвы легче обращаются за помощью к одноклассникам с просьбой пояснить значение слов. Им также можно поручить работу со словарем и проверку. Такие репродуктивно-продуктивные упражнения способствуют развитию логического мышления, повышению мотивации учащихся, усвоению лексики русского языка.

Безусловно, что лингвистический разбор басни необходимо завершить определением авторской позиции и конструированием предложения, в котором заключалась бы мораль (в этом случае в начале урока последний абзац учащимся не предъявляется).

В качестве домашнего задания подойдет создание междисциплинарного группового (или индивидуального) проекта «Почему жук и муравей угодили в басню?». Для этого учащимся необходимо познакомиться со статьями по зоологии, проанализировать литературные образы, найти мифологическое значение животных, определить этимологию слов. Более сложным является проект на тему «Почему И. А. Крылов заменил жука стрекозой?». В этом случае необходимо провести литературоведческий анализ, выявить сходство и различие между героями, познакомиться с историко-культурным контекстом.

Таким образом, лингводидактический потенциал текстовой деятельности на уроках русского языка направлен на формирование ценностной сферы личности учащегося, связан с организацией диалогового пространства урока и усвоением моделей речевого поведения в различных ситуациях (на примере героев произведения), ориентирован на освоение новой лексики и грамматических структур современного русского литературного языка. Работа с текстом на уроках русского языка в классах с полиэтничным составом прежде всего должна опираться на коммуникативно-деятельностный, функциональный, ситуативный, стимулирующий речевую активность принципы обучения, что позволяет адаптировать детей-инофонов к новой языковой реальности, мотивирует к изучению русского языка, развивает коммуникативную и лингвистическую компетенцию учащихся. В условиях полилингвальной образовательной среды целесообразно привлекать тексты малых жанров (поговорки и пословицы, басни, притчи, сказки и т.д.), которые с методической точки зрения актуализируют разнообразные разделы и темы школьного курса русского языка, а по содержанию способствуют консолидации на ценностном уровне между представителями разных культур. Разработанная в исследовании система коммуникативно-функциональных заданий и упражнений представляет собой коммуникативно-когнитивную методику текстовой деятельности, которая может быть описана в терминах информационной переработки текста: 1) актуализация известной информации, опирающейся на предыдущий опыт учащихся (мотивация на основе обращения к базовым ценностям личности); 2) первичное предъявление текста и выявление барьеров для его понимания; 3) устранение информационных дефицитов (определение лексического значения незнакомых слов, изучение новых языковых единиц разных уровней в зависимости от темы урока; осуществление лексического, морфемного, морфологического, синтаксического анализа); 4) структурная обработка текста и реферирование (определение микротем, ключевых слов, связи слов между предложениями и частями текста, пересказ); 5) преобразование информации в личностное знание (семантический анализ текста на основе определения функции языковых элементов в тексте, лингвистический эксперимент, мини-исследование); 6) преобразование практической информации в теоретическую (работа с текстом учебника, моделирование предложений на основе лингвистической темы); 7) встраивание новой информации в систему знаний о мире (работа над формальной и содержательной стороной речи на примере других текстов, в том числе собственных мини-текстов); 8) порождение новой информации (генерирование собственных текстов в соответствии с коммуникативной задачей и изучаемым разделом русского языка). Разработанная методика также предполагает варианты работы с текстом в разных классах с разным уровнем подготовки, организует диалоговое пространство урока, является основой формирования коммуникативной и лингвистической компетенций учащихся и их языковой картины мира.

Список источников

1. Андреева О. С. Интегративная модель обучения русскому языку в условиях поликультурного образовательного пространства: методическое пособие. Ростов-на-Дону: Изд-во ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2018. 24 с.
2. Архипова Е. В. Аксиологический подход к обучению русскому языку в полиэтничной образовательной среде // Самарский научный вестник. 2015. № 1 (10). С. 19-21.
3. Бальхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учеб. пособие. Изд-е 2-е, испр. М.: РУДН, 2010. 188 с.
4. Басня Эзопа «Муравей и жук» [Электронный ресурс]. URL: <http://sochinite.ru/basni/basni-ezopa/basnya-ezopa-muravej-i-zhuk> (дата обращения: 17.08.2019).
5. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.
6. Библер В. С. Мышление как творчество (введение в логику мысленного диалога). М.: Политиздат, 1975. 399 с.
7. Визель Т. Г., Константинова А. В. Обучение грамоте в билингвальных условиях. М.: Секачев, 2015. 90 с.
8. Зайцева С. Е. Коммуникативность как главная черта современного урока иностранного языка [Электронный ресурс] // Концепт. 2016. Т. 15. С. 396-400. URL: <http://e-koncept.ru/2016/86982.htm> (дата обращения: 10.08.2019).
9. Методика преподавания русского как иностранного: материалы VII Международного конгресса преподавателей русского языка и литературы. М.: Русский язык, 1990. 300 с.
10. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. Изд-е 2-е, дораб. М.: Просвещение, 1988. 223 с.
11. Шаклеин В. М., Рыжова Н. В. Современные методики преподавания русского языка нерусским: учеб. пособие. М.: РУДН, 2008. 258 с.

**TEACHING TEXT ACTIVITY AT THE RUSSIAN LESSONS
UNDER THE CONDITIONS OF MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE**

Andreeva Ol'ga Sergeevna, Ph. D. in Philology

Rostov Institute of Further Training and Retraining of Educators, Rostov-on-Don
osa13-72@mail.ru

The article examines one of the key methodological problems of the modern educational space – teaching Russian to bilingual children on the basis of text activity. A linguo-didactic potential of texts, the author's system of questions, tasks, exercises developed on the basis of the axiological and communicative-cognitive approaches allow organizing dialogic space of the Russian lesson, motivate students to learn the language, promote their academic, meta-disciplinary and personal achievements and formation of their communicative and linguo-culturological competence.

Key words and phrases: axiological approach; communicative-cognitive approach; linguo-didactic potential of text; didactic principles; bilingual children; dialogic space of lesson; communicative competence; text activity; types of speech activity; meta-disciplinary achievements.

УДК 372.8

Дата поступления рукописи: 14.08.2019

<https://doi.org/10.30853/pedagogy.2019.3.5>

Анализ статистических данных Единого государственного экзамена (ЕГЭ) по французскому языку 2018-2019 гг. в Республике Коми свидетельствует о несовершенстве методической базы подготовки старшеклассников к устной части ЕГЭ, в особенности к заданиям 2-4 (42-44) раздела «Говорение». С целью повышения качества подготовки обучающихся к спонтанной речи авторами статьи разработан ряд методических рекомендаций, учитывающих наиболее частотные ошибки. В качестве практических опор предложен комплекс типовых моделей высказываний, содержащих речевые клише, устойчивые выражения, вступительные и заключительные фразы, автоматизация которых в процессе подготовки к ЕГЭ обеспечит грамотный и успешный ответ на экзамене.

Ключевые слова и фразы: Единый государственный экзамен; ЕГЭ по французскому языку; подготовка к ЕГЭ; говорение; спонтанная речь; коммуникативная задача; лексический материал; монологическое высказывание.

Барышникова Юлия Юрьевна, к. филол. н., доцент

*Сыктывкарский государственный университет имени Путьирима Сорокина
baryshnyouyou@yandex.ru*

Богданова Оксана Николаевна

*Гимназия имени А. С. Пушкина, г. Сыктывкар
strel_on@mail.ru*

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ТИПИЧНЫХ ОШИБОК ОБУЧАЮЩИХСЯ
ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕДИНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ
ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ (РАЗДЕЛ «ГОВОРЕНИЕ»)**

Единый государственный экзамен как форма государственной итоговой аттестации по программам среднего общего образования, результаты которой учитываются при поступлении в российские вузы, оказывает все