

11. *Koljagin Ju. M., Lukankin G. L.* Metodika prepodavanija matematiki v srednej shkole. Chastnye metodiki. M.: Prosveshchenie. 1977. 480 s.
12. Kul'turologija. XX vek: Antologija. M.: Jurist, 1995. 703 s.
13. *Lotman Ju. M.* Semiosfera. SPb.: Iskusstvo, 2000. 704 s.
14. *Ljashchenko E. I.* K probleme ponimaniya v obuchenii matematike // Problemy i perspektivy razvitiya metodiki obuchenija matematike: Sb. nauch. rab. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 1999. S. 18–21.
15. Matematika. 1 kl.: V 2 ch.; 2 kl.: V 2 ch.: Uchebnik / Ivashova O. A., Podhodova N. S., Turkina V. M., Ostanina E. E. M.: Drofa, 2009.
16. Otkryvaem zakony rodnogo jazyka, matematiki i prirody — Innovatsionnye materialy / Edinaja kolleksija tsifrovyh obrazovatel'nyh resursov <http://school-collection.edu.ru/catalog/pupil/?class=42>
17. Povyszenie vychislitel'noj kul'tury uchashchihsja / Pod red. P. B. Rojtmann, S. S. Minaevoj. M.: Prosveshchenie, 1980. 48 s.
18. *Snegurova V. I.* Tehnologija ispol'zovaniya individualizirovannoj sistemy zadach kak sredstvo razvitiya matematicheskoy kul'tury uchashchihsja: Dis. ...kand. ped. nauk. SPb, 1998. 156 s.
19. *Sokolovskij I. F.* Vychislitel'naja kul'tura kak osnova metodiki vvedeniya nachal matematicheskogo analiza v srednej shkole: Dis. ... kan. ped. nauk. L., 1988.
20. *Souza D.* Kak mozg osvaivaet matematiku. Prakticheskie sovety uchitelju. M.: Lomonosov, 2010. 240 s.
21. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovanija / Ministerstvo obrazovanija i nauki RF. M.: Prosveshchenie, 2010. 32 s. (Standarty vtorogo pokolenija).
22. *Ivashova O. A., Podhodova N. S.* Various branches of mathematics' intercommunication in the elementary school. Didactics of mathematics. The Publishing House of University of Economics. Wroclaw. POLAND. 2004. № 5. P. 65–74.
23. *Ivashova Olga.* The History and the Present State of Elementary Mathematical Education in Russia / Russian Mathematics Education: Programs and Practices. New York, 2011. P. 37–80.

A. O. Овсянников

К ВОПРОСУ ОБ ОПТИМИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО РАСПИСАНИЯ (зоны пересечения дисциплины «Иностранный язык» с другими предметами школьного цикла)

Заостряется вопрос об оптимизации школьного расписания. Автором предлагается определённый методологический подход для достижения поставленной цели, а именно: выявление зон пересечения предметов школьного цикла на примере дисциплины «иностранный язык» (ИЯ) с целью показать учащимся взаимосвязь изучаемых предметов, сделать процесс обучения более интересным и привлекательным. Анализируются следующие пары дисциплин: ИЯ — химия; ИЯ — математика; ИЯ — физика; ИЯ — история (обществоведение); ИЯ — информатика; базовый ИЯ (Я1) — второй ИЯ (Я2).

Ключевые слова: сравнительно-сопоставительное изучение европейских языков, оптимизация обучения, методологический подход, предметы школьного цикла, базовый иностранный язык, второй иностранный язык.

A. Ovsiannikov

The Improvement of School Timetable (interpolating «foreign language» with other subjects of school cycle)

This article is focused on school timetables. An improvement of school timetable is proposed. The proposed methodological approach is based on the search for common areas among the school subjects. The goal is creating an ideal sequence of school subjects. The following couples of disciplines are analyzed: Foreign

language — Chemistry; Foreign language — Mathematics; Foreign language — Physics; Foreign language — History; Foreign language — Computer science; First foreign language — Second foreign language.

Keywords: comparative study of European languages; improvement of education; methodological approach; school subjects; first foreign language; second foreign language.

Современные требования повышения качества среднего и высшего образования подталкивают учёных и педагогов-практиков к поиску инновационных решений как на содержательном, так и на организационно-методическом уровнях.

Проблема, которой посвящена данная статья, практически не освещалась в отечественной педагогической печати, а, между тем, её анализ и возможные выводы могут значительно оптимизировать эргономические характеристики процесса обучения в средней школе. Речь идёт об установлении наиболее комфортной в психолого-интеллектуальном плане последовательности уроков в школьном расписании с целью повышения общей успеваемости учащихся.

Мы понимаем, что решение этой проблемы невозможно без комплексного подхода, без подключения специалистов из разных предметных областей. Однако начинать когда-то надо и, может быть, именно сейчас, когда на учащихся обрушивается такое количество информации, которое они просто не успевают обрабатывать.

Предлагаемый нами подход в решении данной проблемы основан на выявлении зон пересечения дисциплин с целью показать учащимся взаимосвязь изучаемых предметов, на первый взгляд, порой не имеющих ничего общего, а следовательно, сделать интересными переходы с одного урока на другой, снять или хотя бы ослабить таким образом конфликт, возникающий между всё усложняющейся информацией об окружающей действительности и недостаточными средствами для её оперативной и адекватной дешифровки и перевода в долгосрочную память. В стратегическом плане наш подход может способствовать достижению одной из наиважнейших фактических целей обучения — упоря-

дочению разрозненных, несистематизированных знаний как внутри каждого из сравниваемых предметов, так и на междисциплинарном уровне. Интерпретируя известный “принцип двусторонности сравнения”, можно надеяться, что в процессе сравнения дисциплин, пусть и на уровне отдельных явлений, для учащихся станут более понятными вещи, которые ускользали от понимания при одностороннем изучении, т. е. в рамках одной предметной области.

Наблюдения показывают, что безусловно комфортным является переход с любого “интеллектуального” предмета (математика, химия, физика, иностранный язык и т. д.) на физкультуру. Что же касается обратного перехода (с физкультуры на «интеллектуальные» предметы), то наблюдения и экспериментальные данные показали, что по возвращении в класс после физкультуры учащиеся настолько возбуждены, что им приходится перестраиваться на новый урок достаточно продолжительное количество времени (15–20 минут), что занимает не только начальную фазу урока, но и часть центрального этапа, в рамках которого, как правило, решаются ключевые вопросы обучения: вводится новый материал, пишутся контрольные работы, проводится опрос и т. д.

Вместе с тем было замечено, что достаточно безболезненными, как ни странно, являются переходы с одного “интеллектуального” предмета на другой “интеллектуальный” в рамках общего направления, например, с физики на химию, с математики на физику и т. д. (точные науки); с литературы на ИЯ, с ИЯ на историю и т. д. (гуманитарные науки). Это и понятно. Например, взаимодействие ИЯ с литературой обусловлено, в частности, работой с текстом, что подразумевает и там и там такие общие виды деятельности, как грамматический, син-

таксический и стилистический анализ предложенного отрывка, пересказ, написание изложения, высказывание собственной точки зрения и т. д., и т. п. Хотя, надо признаться, не все дисциплины одного направления “добрососедствуют”. Так, например, собеседования со студентами филологического факультета РГПУ им. А. И. Герцена разных лет (специальность “русский язык и иностранный”) позволяют сделать вывод о том, что любовь к родному, русскому языку не обязательно предполагает любовь к иностранному и наоборот. Как следствие, переход с одного предмета на другой является комфортным только в случае перехода на любимый предмет и болезненным, если переход идёт в противоположном направлении. Эту субъективную характеристику (любимый предмет, на который всегда интересно идти), конечно, также надо учитывать в дальнейшем (индивидуальный подход в обучении), однако основной задачей разработчиков расписания должно быть создание объективной последовательности дисциплин, без относительно личных предпочтений учащихся. Одним словом, даже для схожих предметов надо проводить определённые разграничения и учитывать всевозможные нюансы.

Практической составляющей данной статьи мы видим разработку конкретных педагогических приёмов при переходе с ИЯ на химию, математику, физику, историю, информатику, Я2 и, наоборот, — с химии, математики, физики, истории, информатики, с Я2 — на Я1. В основе разрабатываемых нами приёмов лежит выявление “зон пересечения” предметов, под которыми мы подразумеваем некие смысловые инварианты.

1. ИЯ — химия. Зона пересечения: валентность. Термин “валентность” (от лат. *valens* ‘имеющий силу’) пришёл из химии, где определяется как способность атомов химических элементов образовывать определённое число химических связей с атомами других элементов. Термин давно уже заимствован филологами и бытует в лингвистической

литературе в таких сочетаниях как “левая/правая валентность слова”, что подразумевает способность слова агглютинировать (приклеивать) слева/справа определённые слова. Так, если мы обратимся к такой важной информационной паре, как “существительное + прилагательное”, то увидим, что валентность существительного в рамках этого двуединства будет разной в разных языках. В русском и английском языках, например, существительное будет обладать левой валентностью, так как этим языкам свойственна препозиция прилагательного (англ. *unidentified flying object* = рус. *неопознанный летающий объект*), а вот во французском и испанском — обратная ситуация: существительное будет обладать правой валентностью, так как романским языкам свойственна постпозиция прилагательного по отношению к существительному (исп. *objeto volador no identificado* = фр. *objet volant non identifié*).

Легко предположить, что левой или правой валентностью (в лингвистическом понимании этого слова) обладают любые части речи, включая междометия, однако в системном плане важнее всего знать валентность знаменательных частей речи, и в первую очередь, глагола. Если мы возьмём нормативный порядок слов в предложении в основных индо-европейских языках, изучаемых в России (английский, немецкий, французский, испанский), то, как и в русском, он выглядит следующим образом: подлежащее — сказуемое — прямое дополнение — косвенное дополнение. Поскольку сказуемое, как правило, выражено глаголом, то, анализируя вышеуказанную синтаксическую последовательность, мы можем дедуцировать следующее положение: глагол обладает и левой и правой валентностью. Подключив лингвистические термины переходности / непереходности, мы можем констатировать, что переходный глагол обладает правой валентностью, в то время как непереходный обладает нулевой правой валентностью, т. е. не способен агглютиниро-

вать справа существительное или его заместителей в функции прямого дополнения.

Из той же синтаксической цепочки можно сделать вывод, что левой валентностью глагола (личная форма), как правило, является существительное в синтаксической функции подлежащего или слова-субституты в той же функции (в основном, личные и неопределённые местоимения): *Маша* пишет; *она* рисует; *все* знают и т. д.

2. ИЯ — математика. Зона пересечения: аппроксимация. Термин аппроксимация (от лат. *approximare* ‘приближаться’) пришёл в методику преподавания ИЯ из математики, где означает замену одних математических объектов другими, в том или ином смысле близкими к исходным, но более простыми. Например, в геометрии рассматривается аппроксимация кривых ломаными. В переносном смысле аппроксимация употребляется в философии как метод приближения, указание на приблизительный, неокончательный характер. В теории перевода мы можем наблюдать приблизительный характер переводного текста на примере такой переводческой универсалии, как компрессия.

В преломлении к методике преподавания ИЯ этот термин используется при обучении такому аспекту языка, как фонетика. Здесь существует несколько методических определений, по существу сводящихся к одному и тому же. Н. В. Барышников определяет идею аппроксимации как формирование слухопроизносительных навыков на уровне коммуникативно-достаточного приближения к норме [2, с. 99]. Нам представляется более удобной в методическом плане формулировка Л. С. Андреевской-Левенстерн, которая под аппроксимацией, в отношении рассматриваемого аспекта языка, понимает ограничение количества звуков и интонационных моделей, подлежащих усвоению [1, с. 79].

В основе идеи аппроксимации применительно к обучению фонетике лежат теоретические положения универсальной типо-

логии о так называемых ядерных структурах на уровне гласных и согласных звуков, а также на уровне интонационных моделей. Так, в основе вокалических систем всех языков лежит первичная система, состоящая из трёх фонем: [i] — [a] — [u], различающихся по признаку подъёма и связанных с ним признакам ряда и лабиальности. В свою очередь, консонантный минимум, включающий три универсальных конститутивных признака (место образования, способ образования и участие голоса), предположительно состоит из 7 элементов: смычные шумные [p] — [t] — [k]; смычные сонанты [m] — [n]; щелевой шумный (спирант) [s]; щелевой сонант, средний между [l] и [r]. На уровне интонационных моделей исходным является повествовательный законченный тип предложения.

Таким образом, без ущерба для общения можно допускать фонетические погрешности и не изучать некоторые фонетические особенности и тонкости ИЯ в отношении вышеперечисленных фонем и интоном. Иными словами, при обучении, например, испанскому языку на базе русского можно не применять специальных упражнений для усвоения испанских звуков [i] — [a] — [u] — [p] — [t] — [k] — [m] — [n] — [l] — [r], поскольку отличия в произношении испанских и русских звуков не имеют фонетического значения, т. е. не искажают сообщаемую информацию. Следовательно, аппроксимативное обучение позволяет значительно интенсифицировать вводный фонетический курс ИЯ.

Помимо вышеописанного случая использования термина “аппроксимация”, в методике преподавания ИЯ существует также термин “аппроксимативная система”, бытующий на фоне синонимичных ему терминов “векторная система”, “сближающая система”, “переходная система” и означающий приблизительный, неокончательный характер системы языка и речевой компетенции, выработанной учеником на данном этапе учения, которая, при определённых

условиях (в основном, жизнь в стране изучаемого языка), может быть доведена до уровня носителя.

3. ИЯ — физика. Зона пересечения: ядерная реакция (сразу оговоримся, что данный термин вводится нами впервые и, в отличие от предыдущих, никогда не использовался ранее в методике преподавания ИЯ; в дальнейшем он может быть заменён на более удобный и точный).

В физике под ядерной реакцией подразумевают процесс изменения заряда ядра и его массы, происходящий при взаимодействии ядра с другими ядрами или элементарными частицами. Если принять за “ядро” знаменательное слово, за “заряд ядра” — его лексическое значение, а за “элементарную частицу” служебное слово, то под “ядерной реакцией” в лингвистике можно было бы понимать процесс изменения лексического значения слова (имеется в виду виртуальное, словарное значение), происходящий при взаимодействии знаменательного слова с другими знаменательными или служебными словами.

Подобные “ядерные реакции” (читай: изменения значения слова) мы встречаем в языке на каждом шагу. Особенно явно этот процесс проявляется на уровне устойчивых словосочетаний — разного рода синтаксических конструкций, фразеологических единиц, речений, идиом языка, пословиц и поговорок. Рассмотрим ряд примеров. Так, внутри испанских и французских грамматизованных конструкций вспомогательные глаголы полностью теряют своё лексическое значение, транслируя его общему новому значению конструкции. Возьмём в качестве примера испанскую конструкцию “*tener que + inf*” и её французский аналог “*avoir a + inf*”, выражающие смягчённое долженствование. В рамках данной модальной конструкции глаголы “*tener*” и “*avoir*” утрачивают своё лексическое значение “иметь”, т. е., пользуясь нововведённым термином, полностью теряют “заряд ядра”. Потеря “заряда ядра” происходит и в инко-

ативных конструкциях “*ponerse a + inf*” (=фр. *se mettre a + inf*) со значением “начинать что-либо делать”, ведь собственное лексическое значение обоих глаголов “расположиться, устроиться и т. д.” (результат действия) не имеет ничего общего с идеей “начала действия”.

В свою очередь, полувспомогательные глаголы в вышеозначенных типах конструкций только частично теряют своё лексическое значение. Так, например, если мы возьмём испанский глагол “*volver*” (возвращаться), то в рамках видовой лексикограмматической конструкции “*volver a + inf*” (снова что-нибудь делать, начать снова), он явно теряет своё основное виртуальное (словарное) значение, хотя и не полностью, так как идея “начать снова” предполагает всё-таки возврат на исходные позиции. Таким образом, пользуясь новой терминологией, можно сказать, что глагол “*volver*” частично теряет “заряд ядра”.

Частичная потеря “заряда ядра” происходит и в большинстве аналитических фразеологизмов. Так, в рамках испано-французской эквивалентной пары “исп. *de tiempo en tiempo* = фр. *de temps en temps*” (время от времени), восходящей к известному латинизму, слово “время” частично утрачивает своё лексическое значение, транслируя его общему значению устойчивого словосочетания “иногда”. И таких примеров сотни и тысячи.

Однако изменение “заряда ядра” (виртуального значения слова) не обязательно связано с разного рода устойчивыми словосочетаниями. Процесс наращивания значения слова в речи (вторичный семиозис) происходит постоянно и в свободных словосочетаниях и обусловлен многими факторами, в первую очередь, контекстом и прагматикой говорящего. В этой связи мы говорим об “актуальном” значении слова, т. е. о том значении, которое приобретает слово в новых обстоятельствах его порождения. Следовательно, мы можем говорить приме-

нительно к таким ситуациям, что “заряд ядра” в рамках данного контекста изменился.

4. ИЯ — история (обществоведение). Зона пересечения: основные законы философии.

1. *Закон перехода количества в качество.* Применительно к обучению ИЯ этот закон можно проиллюстрировать на примере перехода речевого навыка на уровень речевого умения. Речь идёт о выработке гибких, эластичных свойств навыка, позволяющих говорить о сформированности того или иного речевого умения в результате автоматизации, т. е. многократного повторения того или иного языкового явления в сходных речевых отрезках или в ситуациях общения. Причём закон работает как по отношению к элементарным, разрозненным навыкам, так и к комплексным.

2. *Закон единства формы и содержания.* Реализован в теории лингвистического знака. Напомним, что, по Соссюру, под лингвистическим знаком подразумевается психическое единство означаемого и означающего, т. е. симультанное соединение в сознании человека реального предмета окружающей действительности и слова (звучащего или написанного), его отражающего. Как правило, в конкретном речевом отрезке каждое слово имеет какое-то одно из возможных значений. Данное положение может помочь школьному учителю ИЯ, например, при выработке стратегии обучения учеников как рецептивным навыкам (аудирование, чтение), так и продуктивным (говорение, письмо), а также навыкам перевода.

3. *Закон единства и борьбы противоположностей.* Данный закон можно проследить в лингвистике на примере антонимов. С одной стороны, они представляют противоположные значения (напр., высокий / низкий), с другой — являют единство в плане системы: соотношение их как элементов представляет собой систему, т. е. единую шкалу перехода из одного состояния в другое (напр., высокий — средний — низкий).

Учитывая полярность человеческого сознания в целом (белое/чёрное, добро/зло, энергия/эргон и т. д.), можно с достаточно высокой степенью уверенности утверждать, что данный философский закон имплицитно присутствует в сознании человека, изучающего ИЯ, когда он пытается учить иностранную лексику, а именно: узнав, например, как будет на ИЯ слово “широкий”, ученик невольно потребует знания слова “узкий”. Это внутреннее требование антонима, слова, противоположного по значению, должно быть обязательно поддержано учителями-практиками при введении новой лексики на любом из этапов обучения, будь то начальная, средняя или высшая школа.

5. ИЯ — информатика. Зона пересечения: управление сложными системами.

Оснащённость школ компьютерами и появление в школьном расписании дисциплины “Информатика”, что было призвано обеспечить массовую адаптацию школьников к “информационному обществу”, ставит перед специалистами множество вопросов, в частности, как обеспечить связь новой дисциплины с базовыми гуманитарными предметами школьного цикла.

Для рассматриваемой нами пары такой связующей нитью, с нашей точки зрения, могли бы стать некоторые положения кибернетики. Связь с кибернетикой обусловлена тем, что процесс обучения в целом обладает чертами, свойственными действию сложных систем и их управлению — это наличие *управляющего* органа (учитель, книга, электронный учебник и т. д.), наличие *управляемого* органа (ученик, обучающийся) и *передача информации по определённому каналу*. Если мы рассмотрим схему речемыслительного коммуникативного процесса, то увидим, что все эти основные элементы там представлены: отправитель (учитель) — получатель (ученик) — передача информации (учебный материал) по каналу связи. В методическом плане важными компонентами схемы являются четыре возможных реакции ученика на сообщение: реак-

ция-слово, реакция-действие, реакция-пополнение тезауруса, нулевая реакция. Располагая этой информацией, учитель ИЯ может прогнозировать возможные реакции учеников на его сообщения или на реплики одноклассников при работе в парах, с целью более тонкого анализа деятельности подопечного и принятия более взвешенного решения при выставлении ему оценки. Так, например, в диалоге отсутствие реакции-слова не всегда означает непонимание речи собеседника. Если учащийся не нашёл нужного ответного слова, но подключил адекватную замыслу мимику или жест (реакция-действие), то можно рассматривать его деятельность как успешную (хотя в дальнейшем учитель, конечно, обязан показать ученику “вербальный” выход из сложившейся ситуации).

Вместе с тем, анализируя схему, учитель обязан взять на вооружение данные о зашумлениях в канале связи, о возможной экранировке со стороны учащихся и своевременно устранять неблагоприятные факторы воздействия: например, закрыть форточку, чтобы не мешали крики со двора, проезжающий мимо транспорт, благожелательно настроиться к ученикам, проявить терпимость, не срывать на окрик и т. д., и т. п.

6. Я1 — Я2. Зона пересечения: методически релевантные и нерелевантные сходства и различия.

Не секрет, что преподаватель Я2 не всегда знает Я1. А если знает, то крайне редко привлекает аналогии и опирается в своей деятельности на данные исторического языкознания и контрастивного анализа. Как следствие, переходя с Я1 на Я2, ученики только случайно могут додумывать какие-то вещи, при этом они не вполне уверены в правильности собственной догадки. Таким образом, компенсаторная компетенция (умение выйти из положения в условиях дефицита языковых средств) никак в данном случае не развивается учителем. А ведь её формирование, впрочем, как и формирование ряда других компетентностей (коммуникативной,

социокультурной, учебно-познавательной), является одной из стратегических целей современного образовательного процесса не только в нашей стране, но и в ведущих европейских державах. Вместе с тем в методике существует мнение, что даже преподавателю, не обладающему лингвистической компетенцией в области Я1 учащихся, не следует отказываться от самой идеи сопоставления языков, а, как вариант, доверив этот процесс учащимся, оставить за собой функцию контроля, которая бы заключалась в отборе правильных версий и в объяснении ложных. Так, считает И. Л. Бим, “если учитель не владеет английским языком (в нашей терминологии Я1 — *А. О.*) или плохо им владеет, он не должен испытывать никаких комплексов. Наоборот, надо это обстоятельство “заставить работать на себя”. Он передаёт инициативу самим школьникам в поиске опор, то есть соответствий, или в выявлении различий между отдельными явлениями английского и немецкого (в нашей терминологии Я2 — *А. О.*) языков, как бы имитируя взаимообучение по принципу: “Я вам помогаю овладеть немецким (Я2), а вы помогаете мне вспомнить английский (Я1)”. Этим самым создаётся игровая ситуация, стимулирующая активность школьников” [3, с. 19].

Однако, надо признать, что опыт отдельных педагогов в области преподавания Я2 не нашел до сих пор никакого практического воплощения на системном уровне. И это несмотря на то, что за последние 100–120 лет сравнительно-историческим языкознанием и контрастивным анализом накоплено огромное теоретическое наследие. Попыткой придать процессу обучения Я2 (для родственных и близкородственных языков) системно-генетический характер, основанный на сравнительно-сопоставительном подходе, является разработанный нами “метод ключей” [4], в основе которого лежат методически релевантные и нерелевантные сходства и различия. В общетеоретическом

плане они описываются следующим образом:

1) **Методически релевантное сходство:** конструкции конгруэнтны, т. е. эквивалентны, обнаруживают структурное сходство, состоят из одинакового числа эквивалентных компонентов, расположенных в одинаковом порядке. Отношения между ними (конструкциями) назовем полной конгруэнтностью.

Такое сходство между родным языком (РЯ) и ИЯ стимулирует перенос навыков РЯ на ИЯ (в нашем случае — навыков Я1 на Я2), т. е. порождает факультацию. Например, изучавший ранее французский язык не нарушит порядок слов в испанском словосочетании *el agua fría* ‘холодная вода’, так как во французском языке это словосочетание имеет такой же порядок слов *l'eau froide*. Данное сходство облегчает усвоение студентами-«франкофонами» испанского языка, в первую очередь, на уровне декодирования письменного высказывания.

2) **Методически нерелевантное сходство:** конструкции гомоморфны, т. е. эквивалентны, обнаруживают определенное структурное сходство, состоят из разного числа эквивалентных компонентов. Отношения между ними назовем гомоморфизмом.

Такое сходство не стимулирует положительного переноса навыков. Так, если мы сравним испанский и французский языки по признаку наличия спряжения глагола, то обнаружим, что оно существует в обоих языках. Однако за этим, в сущности, абстрактным сходством скрываются и глубокие различия. Так, например, испанский язык различает формы *amo, amas, ama* (вслед за латинскими *amo, amas, amat*) по их окончаниям, в то время как французский язык различает *j'aime, tu aimes, il aime* по препозитивно агглютинированным личным местоимениям *je, tu, il*. Таким образом, изучавший ранее французский язык при освоении испанского будет стремиться подставлять в препозицию к личной форме глагола личное

местоимение. Такой перенос навыка не является положительным, так как, в силу разграничения в постпозиции в испанском языке в большинстве случаев отсутствует необходимость в препозитивно агглютинированных личных местоимениях.

3) **Методически релевантное различие:** конструкции изоморфны, т. е. эквивалентны, обнаруживают определенное структурное сходство, состоят из одинакового или разного числа компонентов, некоторые из которых не являются эквивалентами. Отношения между ними назовем изоморфизмом.

Такое различие между Я1 и Я2 может стать лингвистической причиной межъязыковой интерференции. Его удобно проиллюстрировать на примере валентностных связей «глагол — предлог». Так, в отличие от французского глагола *penser* ‘думать’, управляемого предлогом *a*, его испанский эквивалент управляется предлогом *en*. Данное различие во взаимодействии с психологическим законом переноса навыков может породить межъязыковую интерференцию, в результате чего учащимися-франкофонами при порождении сообщения на испанском языке совершаются ошибки типа *yo pienso a mi madre* вместо *yo pienso en mi madre*.

4) **Методически нерелевантное различие:** конструкции неконгруэнтны, т. е. эквивалентны, однако формально абсолютно отличаются друг от друга. Отношения между ними назовем полной неконгруэнтностью.

Такое различие не может вызвать межъязыковой интерференции. Так, например, французский язык образует сравнительную степень при помощи латинского слова *plus* ‘более’ (*plus haut* ‘более высокий’), а испанский — при помощи латинского слова *magis* ‘больше’ (*más alto* ‘более высокий’). В силу того, что в испанском языке не существует слова *plus*, для студентов-франкофонов не представляет большой сложности изучение испанских степеней сравнения.

Являясь интерактивным, “метод ключей” пробуждает в учениках языковую активность (об этом говорят данные наблюдений и собеседований, полученные в результате экспериментальной проверки), стимулирует их к поиску самостоятельных алгоритмов декодирования иноязычных языковых единиц на примере различных пар языков, поддерживает и развивает интерес к дисциплине “иностранный язык” в целом.

В рамках “метода ключей” нами создаётся так называемый пакет интеллектуальных приложений к базовому учебнику Я1, представляющий собой набор мини-курсов по обучению информативному чтению на Я2. Созданы следующие версии: французский/испанский; французский/немецкий; французский/итальянский. В разработке франко-английская версия. Преимущество нашего метода состоит в том, что любой преподаватель-практик, ознакомившись с нашими разработками, может создавать собственные версии, адаптируя их к любым парам языков.

Выводы

Сознавая, что решение проблемы находится ещё на начальной стадии, осмелимся, тем не менее, сделать ряд выводов:

1) Вопрос об оптимизации школьного расписания является одним из наиважнейших в современную эпоху, так как его решение может в значительной степени облегчить учащимся усвоение поступающей информации и значительно повысить общую успеваемость;

2) В основу решения проблемы может быть положена гипотеза о том, что наиболее комфортным для учащихся является переход с любого предмета (точные и гуманитарные науки) на физкультуру;

3) Переход в рамках одного направления (например, с физики на математику или с истории на ИЯ) представляется более комфортным, нежели переход со сменой направления (например, с физики на ИЯ);

4) Основной задачей разработчиков расписания должно быть создание объективной последовательности дисциплин, без относительно личных предпочтений учащихся. Одним словом, даже для схожих предметов надо проводить определённые разграничения, учитывать всевозможные нюансировки и подключать дополнительный арсенал педагогических приёмов, который бы позволил снять напряжённость между предметами;

5) Для снятия “напряжённости” предлагается искать зоны пересечения двух стоящих в расписании друг за другом предметов с целью выработки на их основе дидактических и собственно-методических приёмов, использующих аналогии, которые бы показали то общее, что есть у этих двух дисциплин;

6) Преподаватели, обеспечивающие проведение занятий, должны иметь соответствующую подготовку, т. е. должны быть ознакомлены с существующими дидактическими приёмами и нацелены на создание собственных;

7) Для повышения эффективности создаваемых приёмов желательно привлекать специалистов из разных предметных областей; подобное сотрудничество способствует повышению общей информационной культуры не только учеников, но и самих учителей, значительно расширяя представление о потенциале как стратегии учения, так и, казалось бы всеми изученной, стратегии обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреевская-Левенстерн Л. С. Методика преподавания французского языка в средней школе. М., 1983. 222 с.
2. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М., 2003. 159 с.
3. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). Обнинск, 2001. 48 с.

4. Овсянников А. О. Метод ключей как новая составляющая процесса формирования компенсаторной компетенции при обучении информативному чтению на втором иностранном языке в вузе и в старших классах специализированных школ. СПб., 2008. 192 с.

REFERENCES

1. Andreevskaja-Levenstern L. S. Metodika predpodavaniya frantsuzskogo jazyka v srednej shkole. M., 1983. 222 s.
2. Baryshnikov N. V. Metodika obuchenija vtoromu inostrannomu jazyku v shkole. M., 2003. 159 s.
3. Bim I. L. Kontseptsija obuchenija vtoromu inostrannomu jazyku (nemetskomu na baze anglijskogo). Obninsk, 2001. 48 s.
4. Ovsjannikov A. O. Metod kljuchej kak novaja sostavljajushchaja protsessa formirovaniya kompensatornoj kompetensii pri obuchenii informativnomu chteniju na vtorom inostrannom jazyke v vuze i v starshih klassah spetsializirovannyh shkol. SPb., 2008. 192 s.

Н. В. Попова

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ДИСКУРСИВНАЯ ЭСТАФЕТА В ПРОГРАММЕ ПОДГОТОВКИ ЛИНГВИСТОВ

Исследуется междисциплинарный учебный потенциал дискурсивного анализа применительно к основной образовательной программе подготовки бакалавров по направлению «Лингвистика». Оценивается возможность формирования дискурсивной компетенции лингвистов на основе требований ФГОСа третьего поколения. Делается вывод о том, что рассредоточение дискурсно-значимых учебных материалов по аспектам первого иностранного языка двух профилирующих языковых дисциплин является оптимальным для формирования дискурсивной компетенции бакалавров лингвистики. Изучение текстовой когезии, когерентности, а также анализ экстралингвистического фактора дискурса, отражающего прагматику жизненного контекста, проводятся в форматах семи различных аспектов (говорение, чтение, аудирование и др.), что формирует дискурсивную эстафету, основанную на соблюдении преемственности и постепенном усложнении дискурсивно-аналитических материалов.

Ключевые слова: дискурс, дискурсивный анализ, лингвисты, аспект, Федеральный государственный стандарт, дискурсивная компетенция, междисциплинарные связи, учебный план, программа дисциплины.

Н. Попова

Interdisciplinary Discourse Relay in Linguistic Curriculum

Interdisciplinary educational potential of discourse analysis is studied as applied to the basic bachelor curriculum in linguistics. The possibility of linguist discourse competence development is evaluated in terms of the requirements of the Federal Standard of the third generation. A conclusion is drawn that the distribution of discourse-oriented educational materials in the aspects of the main first foreign language disciplines is most beneficial for the discourse competence development. The studies of textual cohesion, coherence and discourse extralinguistic factors reflecting life pragmatics are conducted in the formats of seven different disciplinary aspects (speaking, writing, reading, listening comprehension, etc.), thus forming a kind of a discourse relay drawing on observation of consistency and gradual complication of didactic materials intended for discourse analysis.