

О НЕКОТОРЫХ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЯХ АУДИРОВАНИЯ

© Ольга Баранова

ON SOME GENERAL EDUCATIONAL SKILLS OF COGNITIVE LISTENING

Olga Baranova

The process of dialogization in the modern information society of the early 21st century combines such concepts as speech behavior and socialization of the individual; digital and functional literacy; cultural and historical memory of native speakers; language and the linguistic picture of the human world. The ability to communicate is the basis of the student's communicative and educational-cognitive competence. This article discusses some general academic listening skills. By "general academic" listening skills, we understand the abilities that act as a certain indicator of individual independence, one's ability to live in society and the graduates' readiness for professional activity. The goals of listening include – comprehension, information processing, knowledge acquisition, truth pursuit, communication with the outside world, mutual assistance, participation and involvement with other people in the process of communication. Therefore, the development of listening skills is based on the dialectical method of analyzing the surrounding reality. Since meaningful listening is a form of cognitive activity, we will consider listening as a type of speech activity, in which the "center of responsibility" for the quality of the acquired knowledge is shifted towards the student, towards self-learning. In the course of the Russian language learning, the development of listening skills, hinging on the cognitive approach, in our understanding, is based on achievements in the field of psychology, linguistics, sociology, pedagogy and philosophy. We come to the conclusion that listening skills are generally academic, therefore, the patterns of cognitive thinking are interdisciplinary, functional and cognitive.

Keywords: teaching listening, cognitive approach, strategies, communicative competence, educational and cognitive competence, general academic skills, dialectical method, understanding, sounding text.

Процесс диалогизации в современном информационном обществе первой четверти XXI века объединяет в себе такие понятия, как речевое поведение и социализация личности, цифровая и функциональная грамотность, культурно-историческая память носителей языка, язык и языковая картина мира человека. Умение общаться лежит в основе коммуникативной и учебно-познавательной компетенции школьника. В данной статье рассматриваются некоторые общеучебные умения и навыки аудирования. Под «общеучебными» мы понимаем способности, выступающие определенным индикатором самостоятельности личности, умения жить в социуме, готовность выпускников к профессиональной деятельности. К целям аудирования относят: понимание, переработку информации, получение знаний, нахождение истины, общение с внешним миром, взаимопомощь, соучастие и сопричастность к другим людям в процессе коммуникации. Поэтому в основе обучения аудированию лежит диалектический метод анализа окружающей действительности. Поскольку осмысленное восприятие речи на слух является формой познавательной активности, мы будем считать аудирование видом речевой деятельности, в котором «центр ответственности» за качество полученных знаний смещается в сторону ученика, к самообучению. Обучение аудированию на основе когнитивного подхода в курсе русского языка, в нашем понимании, осуществляется с опорой на достижения в области психологии, лингвистики, социологии, педагогики, филологии. Авторы приходят к выводу, что умения и навыки аудирования являются общеучебными, следовательно, закономерности познавательного мышления носят междисциплинарную, функциональную и когнитивную направленность.

Ключевые слова: обучение аудированию, когнитивный подход, стратегии, коммуникативная компетенция, учебно-познавательная компетенция, общеучебные умения, диалектический метод, понимание, звучащий текст.

В ходе общественно-исторического развития человека речь складывалась в единстве с мышлением. В данной статье, с одной стороны, мы определяем речевое поведение говорящего и слушающего как «феномен сотрудничества»; с другой – обучение аудированию рассматриваем как смысловой процесс, который предполагает вдумчивую работу с текстом и понимание его содержания.

Вопросами изучения аудирования занимались отечественные и зарубежные исследователи. В словаре-справочнике «Педагогическое речеведение» слушание (аудирование) – определяется как «рецептивный вид речевой деятельности, направленный на смысловое восприятие звучащих текстов» [Ладыженская, с. 217]. По мнению И. А. Зимней, основная цель слушания – раскрытие смысловых связей и осмысление поступающего на слух речевого сообщения. Согласно теории деятельности речевое общение и реализующие его процессы слушания и говорения позволяют раскрыть психологическое содержание слушания, аналитико-синтетическая обработка поступающего сообщения при слушании обеспечивается операционным механизмом, смысловое восприятие происходит во внутренней речи, а на основе анализа и синтеза принимается решение: произошло ли понимание. По мнению И. А. Зимней, «продукт слушания представляет собой то умозаключение, к которому пришел человек в результате слушания» [Зимняя, с. 12]. Установку на слушание, ориентировку на определенный вид слушания дает коммуникативное намерение. В научной литературе подтверждается, что в основе смыслового восприятия текста лежат активные мыслительные процессы (зрительная и слуховая память, прогностические способности, механизмы апперцепции, смысловая переработка информации, компенсаторные механизмы, мнемическая деятельность и рефлексивная самооценка) [Текучева, Горнякова, с. 38–39]. Результатом осмысленного (смыслового) чтения или аудирования является понимание и создание вторичных текстов [Текучева, с. 391–395]. Проанализируем проблему обучения аудированию в научной литературе.

Во-первых, аудирование рассматривается как *речевая и учебная деятельность* [Ибакаева, с. 78–79]. Чёткие и ясные инструкции учителя по отношению к классу, сказанные с определённой интонацией, выразительным голосом, не смогут заменить письменные рекомендации, особенно в начальной школе. Поэтому устные формы коммуникации имеют не только учебное, но и организационное значение. Аудирование рассматривается в связи с развитием восприятия как пси-

хологической функции в обучении; умения аудирования необходимы в ходе решения познавательных задач, для удовлетворения эстетических потребностей, обогащения речемыслительной деятельности и самопрезентации личности.

Во-вторых, аудирование определяют как восприятие именно *звучащей речи*. Данное определение включает два компонента: 1) понимание звучащего текста родного или неродного языка (Е. А. Брызгунова, 1977; Э. З. Генишер, 2001; И. П. Гапочка, 2003; Т. М. Балыхина, 2004; Л. П. Клобукова, 2007 и др.); 2) понимание современного русского языка и изучение языковой нормы (Е. А. Земская, 1987; М. Р. Львов, 1978; Г. О. Винокур, 1989 и др.).

В-третьих, словесники считают аудирование универсальным способом обучения школьников изложению в контексте формирования *коммуникативно-речевых умений*. В педагогической практике изложение учащимися содержания различных типов текста (повествование, описание, рассуждение) используется как средство контроля и проверки понимания звучащего текста на уроках русского языка в школе (Т. В. Атапина, 1994; Т. Д. Сегова, 2006 и др.).

Итак, проанализированная нами специфика аудирования отражает комплементарность интеллектуальных процессов смыслового восприятия текста и процессов рецепции органами чувств (слуховыми рецепторами). В данной статье мы рассматриваем аудирование как двусторонний процесс, который включает восприятие и понимание высказывания.

О необходимости формирования аудитивных умений свидетельствует тот факт, что школьники не умеют работать со звучащим текстом (трансформировать, кратко излагать, извлекать полезную информацию и т. д.). Действующие программы по русскому языку предполагают развитие умений и навыков устной речи, однако на практике школьники получают только ряд теоретических понятий и не выполняют достаточное для формирования речевых умений количество упражнений [Текучева, Горнякова, с. 37–38]. Однако можно с полной уверенностью сказать, что умения и навыки аудирования являются общеучебными, они необходимы для освоения всех предметов школьной программы, а также в повседневной жизни [Текучева, с. 391]. Если принимать за основу аудирования познание и общение с внешним миром, то под «общеучебными» умениями аудирования мы понимаем способности, выступающие определенным индикатором самостоятельности личности, умения жить в социуме, готовность выпускников к профессиональной деятельности.

Мы обратились к нормативным документам и проанализировали требования к познавательным действиям обучающихся. Обозначим несколько проблем, которые требуют нашего внимания: во-первых, это проблема самостоятельности школьников; во-вторых, проблема развития функциональной грамотности школьников; в-третьих, проблема развития познавательных умений. *Умения самостоятельно находить информацию в звучащих текстах и использовать в ситуациях вербальной коммуникации мы будем считать общеучебными умениями.* В Федеральном государственном образовательном стандарте (далее – ФГОС) сформулированы соответствующие требования к личностным, предметным и метапредметным результатам обучающихся [ФГОС]. В свете перечисленных требований обратимся к проблеме обучения осмысленному аудированию в школе. В основе общеучебных умений осмысленного аудирования находится познавательная способность человека, что определяет когнитивную направленность всего процесса восприятия и понимания звучащей речи. Так, к проверяемым у школьников познавательным универсальным учебным действиям, согласно диагностическим работам по функциональной грамотности от 6 февраля 2021 г., относят следующие *общеучебные умения*:

1) познавательно-логические действия – установление причинно-следственных связей в прослушанном или прочитанном тексте, формулирование вывода;

2) познавательные знаково-символические действия – способность использовать графику и модели, знаково-символьные и художественно-графические средства при решении учебно-практических задач; умения переводить связную речь в схемы, диаграммы, рисунки, графики;

3) познавательные действия по решению задач (проблем) – данные умения включают навыки решения практических задач и осуществление исследовательской деятельности;

4) познавательные действия по работе с информацией и смысловое чтение – умения ориентироваться в прослушанном или прочитанном тексте; отвечать на вопросы, интерпретировать информацию, оценивать достоверность сведений, событий и явлений; умения применять полученную информацию для решения учебно-практических задач.

Содержание диагностических работ определяется требованиями к метапредметным (познавательным) результатам освоения Примерной основной образовательной программы основного общего образования (протокол от 17.04.2015 № 1/15) [Примерная основная образовательная...].

В 6-х и 9-х классах проверяются умения практически осмысливать текст, осознанно использовать информацию, понимать тексты гуманитарной и естественнонаучной направленности, функционально использовать данные для решения учебных задач. Диагностика может осуществляться как в традиционном формате, так и в формате компьютерного тестирования.

В Примерной программе основного общего образования ясно сказано, что выпускник должен владеть различными видами аудирования и умениями информационной переработки текстов различных функциональных разновидностей языка [Там же, с. 26]. В современной научно-методической литературе проблема *адекватного* понимания звучащего и письменного текста рассматривается вместе с проблемой обучения школьников правильной адаптации, сжато изложению, интерпретации и комментированию текстов различных функционально-смысловых типов речи (повествования, описания, рассуждения). В результате смысловой работы школьники создают вторичные тексты на основе оригинальных сообщений. Однако было установлено, что современные школьники испытывают некоторые трудности с созданием вторичных текстов и очевидные трудности с функциональным использованием воспринятой информации. Таким образом, можно сделать вывод, что общеучебные умения аудирования связаны с пониманием и практическим использованием текстовой информации.

Учитывая выше сказанное, мы обратились к определению понятия «функциональность» в работе с текстом. В Современном словаре методических терминов и понятий функционально-смысловые типы речи определяются следующим образом: а) коммуникативно обусловленные типизированные разновидности монологической речи; б) типы монологической речи, различающиеся по своим функциям, используются при обучении языку и проведении промежуточного или итогового тестового контроля [Азимов, Щукин, с. 380]. Так, функциональные типы текста используются в соответствии с назначением и смыслом, их «классификация может быть построена на особенностях словесных структур, способов и схем организации» [Там же]. Данные типы текста обладают уникальными стилистическими особенностями, с точки зрения их функциональности выделяют: *прагматические, информационные, научно-публицистические, научно-популярные, художественные, поэтические и прозаические* функционально-стилистические особенности. В данной статье мы будем понимать способность оперировать различными

функционально-смысловыми типами речи, воспринимать их на слух, анализировать и синтезировать как общеучебное умение осмысленного аудирования и как часть функциональной грамотности человека. В отличие от элементарной грамотности в работе с текстом, под функциональной грамотностью понимается «уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, который считается минимально необходимым для осуществления

жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде» [Там же, с.380–381]. Поскольку обучение в школе в большей степени текстоориентировано, то предметом нашего внимания становятся тексты различных функционально-смысловых типов речи.

Каждый функциональный стиль, по мнению Л. П. Клобуковой (Рис.1), обнаруживает специфические особенности, «частные стилевые черты», которые в процессе коммуникации как бы наслаивающиеся на основание [Клобукова, с.12].

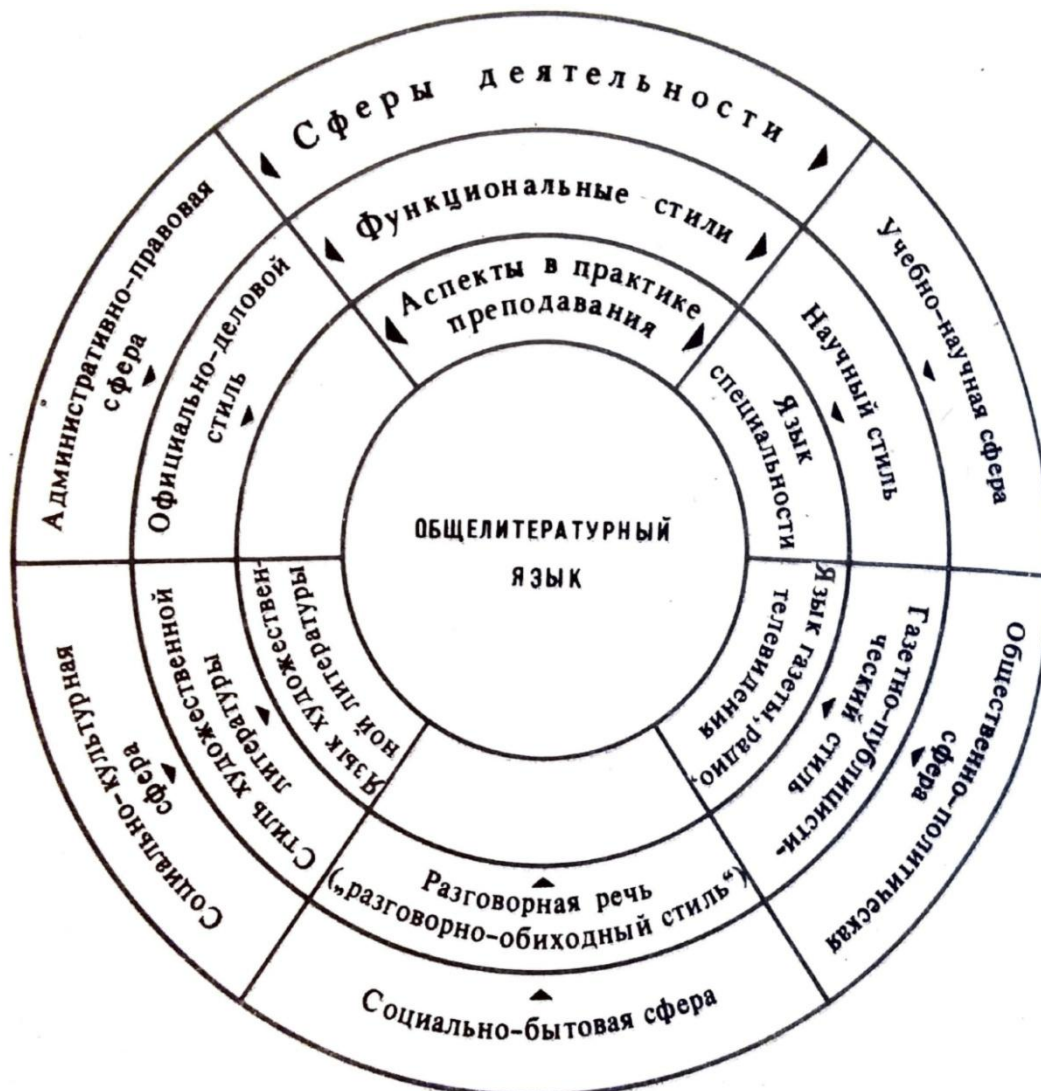


Рис.1 Функционально-смысловые сферы речевой деятельности

Собственно научный стиль речи она разделяет на: а) научно-гуманитарный подстиль; б) научно-технический подстиль; в) естественнонаучный подстиль. Интересно, что принципиальные отличия текстов наблюдаются как на синтаксическом, так и на лексическом уровне (понятий и терминов, характерных для конкретной предметной области). Еще более наглядны различия текстов-повествований. Так, в языках естественных наук можно встретить историческую справку и

исторический экскурс, в то время как в гуманитарных текстах повествовательного характера представлены процессы общественной жизни в их развитии. Значительные отличия наблюдаются на уровне синтаксических и структурных схем определенных функционально-семантических типов. Так, тексты-описания представляют собой конструкции с общим синтаксическим значением, в подязыках технического и естественнонаучного профиля, как правило, это «субъект –

признак», например, *металлы пластичны, натрий легче воды* (N1 + Adj); в текстах гуманитарных наук часто встречаются конструкции N1 + Verb + N2, например: *В пореформенный период продолжался процесс расслоения дворянства. Социалистическая революция является высшим типом социальной революции* (N – существительное; Verb – глагол; Adj. – прилагательное).

Мы приходим к выводу, что в пространстве текста различия ощутимы не только на уровне терминологической лексики, но и на уровне синтаксических конструкций, а также на морфологическом уровне. Например, глагольные формы несовершенного вида настоящего времени могут иметь так называемое вневременное значение или актуальное время в общелитературном языке. Например: *Равнина лежит восточнее Уральских гор / Книга лежит на столе* [Клобукова, с.15]. Таким образом, мы видим, что тексты профильной направленности (аутентичные и учебные) различаются по смысловым и семантическим характеристикам. Так, в обучении языку специальности на занятиях по русскому языку как иностранному О. Д. Митрофанова, Т. Б. Одинцова, Е. И. Мотина, Л. П. Клобукова и др. структуру научного текста в обучении монологической речи рассматривали с точки зрения *функционально-семантических типов речи*, которые различаются по коммуникативной направленности. Рассмотрим их более подробно.

Описание. При помощи описания передается характеристика предмета; описание не используется, если предметом речи выступают динамические процессы, обладающие временной протяженностью. Л. П. Клобукова выделяет следующие типы описания: 1) описание-классификация, 2) описание структуры, 3) описание научного понятия, 4) описание характерных признаков [Там же, с. 29].

Повествование. При помощи повествования передается информация о временной последовательности, и под повествованием понимается сообщение о развивающихся действиях и состояниях: 1) передача информации о развивающихся процессах; 2) изложение сведений биографического характера; 3) передача информации о процессах в общественной жизни; 4) изложение истории науки и культуры.

Рассуждение. Рассуждение помогает передать процесс получения нового знания о явлениях, процессах, событиях, научных понятиях и категориях. В рассуждении значимы два компонента: а) предмет осмысления при рассуждении; б) рассуждение-доказательство для технического профиля. Рассуждение строится по алгоритмам:

- 1) тезис – доказательство; 2) тезис – антитезис – доказательство ложности антитезиса – вывод; 3) через систему логических операций – к тезису.

Сообщение. Функционально-смысловой тип речи, который не является общепризнанным, однако в учебно-научной коммуникации М. Н. Кожина, О. И. Москальская и др. выделяют его. Сообщение, как и повествование, тяготеет к изложению информации событийного характера: 1) сообщение как средство передачи накопленных знаний; 2) как средство ознакомления с новыми научными знаниями; 3) как средство передачи социально-культурной информации [Там же, с. 28–45].

В обучении русскому родному языку *функционально-смысловые типы речи* (повествование, описание, рассуждение) стали предметом изучения в средней общеобразовательной школе благодаря работам отечественных лингвистов (М. Р. Львов, Н. С. Валгина, О. А. Нечаева, Л. В. Черепанова и др.). По определению О. А. Нечаевой, функционально-смысловые типы речи вычлениваются из речевого потока на основе присущего им значения и соответствующей структуры, что может быть использовано в обучении школьников видам речевой деятельности [Нечаева]. В этом случае проводится подробная работа над текстом: выявление состояния «одномоментности» и синхронности признаков в описании предмета, доказательств в рассуждении, изучение развития событий в повествовании. Термин «функционально-смысловые типы речи» введен в научное обращение О. А. Нечаевой (1974). Таким образом, мы приходим к выводу, что структура высказывания определяет тип текста и функциональное его применение, что непосредственно влияет на его грамматическую структуру и лексическую архитектуру. Более того, традиционное представление о работе именно с печатным текстом, когда речь идет о различных типах и стилях речи, с появлением информационно-коммуникационных технологий претерпевает существенные трансформации – цифровые тексты легко конвертируются в звучащую речь, определяют новый тип мышления. Безусловно, умение распознавать особенности звучащей речи лежит в основе коммуникативной компетентности выпускника. Так, В. Д. Аракин в работе «Речевая единица – основа обучения речи» (1991) выделял *структурно-смысловые единицы речи*, содержащие смысл: лексико-смысловые, грамматические и другие варианты динамического стереотипа устной речи [Аракин, с.275]. Другими словами, анализ речи показал, что можно выделить бесконечное множество отрезков, содержащих постоянные величины обобщенного

содержания (смысла) в одной и той же структурно-речевой модели. Постоянные величины мы назовём константами. К переменным величинам В. Д. Аракин относил: а) слова, способные взаимозаменяться; б) грамматические формы, с помощью которых оформляются слова в составе соответствующих отрезков речи; в) интонационные рисунки, которые изменяются в зависимости от стилистического содержания конкретного отрезка речи [Там же].

С точки зрения Л. В. Черепановой, чтобы «услышать» текст, необходимо обладать *лингвистической компетенцией* [Черепанова, 1997, с. 44]. Смысловое значение определяет структурно-семантическую организацию предложений, а типы текста, по ее мнению, выделяются «на основе функционально-смыслового значения» [Там же, с. 61]. Так, на основе усвоения школьниками функционально-смысловых типов речи формируются базовые речеведческие знания и коммуникативные умения в разных видах речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо). Умения воспроизводить прослушанный или прочитанный текст, осознанный выбор и организация языковых средств, адекватное понимание информации в звучащей или письменной речи, смысловое восприятие Л. В. Черепанова называет базовыми умениями, необходимыми в жизненно важных ситуациях общения [Черепанова, 2019, с. 110]. При восприятии высказывания выстраивается синтаксическая модель аудируемого текста. Данный процесс предполагает общность семантических и грамматических операций. Более точная, на наш взгляд, характеристика восприятия текста изложена в теории о «*лингвистической относительности*» Э. Сепира, Б. Л. Уорфа [Гипотеза лингвистической относительности..], согласно которой люди видят мир сквозь призму своего родного языка. С одной стороны, человек понимает смысл высказывания на основе грамматических форм и конструкций, с другой – грамматический строй языка влияет на процессы осмысления речи. Таким образом, мы приходим к подтверждению продуктивных идей лингвистов и историков русской и европейской словесности (Ф. де Соссюр, В. Гумбольдт, Ф. И. Буслаев и др.) об отражении в грамматическом строе языка человеческой психики.

Обобщая вышесказанное, отметим, что в данной статье под правильной интерпретацией и адекватным пониманием текста мы будем считать точное восприятие звуковой и грамматической формы, грамотное использование русского литературного языка и осмысленное употребление текстовых фрагментов как информационных

носителей соразмерно цели, ситуации общения, интеллектуальным и духовно-нравственным способностям реципиента. Данные умения аудирования являются общеучебными.

Необходимо отметить, что в основе обучения осмысленному аудированию лежит *диалектический метод* анализа окружающей действительности и следующие познавательные принципы: во-первых, принцип историзма, возникновения, становления и развития явлений; во-вторых, принцип многообразия внешних и внутренних связей, взаимообусловленность существования явлений в пространстве и времени; в-третьих, принцип биполярности, противоречивости мышления, познания мира всеми известными человеку способами. Понятие «метод» академик А. В. Текучев определяет в философском значении этого слова как путь и «способ подхода к действительности, способ изучения, исследования явлений природы и общества» [Текучев, с. 65]. Так, инновационные методы обучения, наряду с усвоением учащимися знаний по программе, помогают пробуждать в школьниках интерес к науке, самостоятельность, творческое отношение к жизни, умения находить и решать те или иные жизненные задачи [Там же, с. 110]. Важно уделять внимание особенностям диалогизации обучения, особенностям взаимодействия обучающихся между собой, с учителем, что является основой социальной адаптации выпускника. Именно понимание аудирования как «феномена сотрудничества», духовно-нравственного и интеллектуального процесса позволяет учителю правильно построить обучение. Авторы придерживаются точки зрения, согласно которой, аудирование – это изначально, по определению, смысловой процесс.

В нашей статье мы опираемся на когнитивный и коммуникативный подходы к обучению аудированию. Данные направления в методике развития речи наделяют аудирование особым общеучебным статусом, потому что человек общается и познает всю свою сознательную жизнь, это заложено в самой его природе.

Когнитивный подход (познавательный) – это «подход, разработанный на основе когнитивной психологии», он предполагает совершенствование когнитивных стратегий. *Когнитивные стратегии* – это ментальные процессы, направленные на переработку информации (усвоение, хранение, извлечение из памяти) в целях обучения [Азимов, Щукин, с. 233]. Когнитивная наука является междисциплинарной и включает в себя когнитивную лингвистику, автоматизированные системы распознавания текста и исследования в области искусственного интеллекта. Комбинато-

рику «средств и способов формулирования мысли», наряду с обучением речевым навыкам и системе языка, И. А. Зимняя относит к психологическим основам обучения слушанию и говорению [Зимняя, с.12]. Также она обращает внимание на эффективность коллективных форм обучения. Существенным нам представляется вывод, сделанный М. А. Холодной, о биполярной природе когнитивных процессов и когнитивных стилей, противоречивости мышления в целом. Она пишет о взаимосвязи когнитивных процессов с внешним поведением человека [Холодная, с. 360].

Основными чертами *коммуникативного подхода*, по мнению Е. И. Пассова, являются речевая направленность обучения, активное использование коммуникативных заданий, использование языкового и речевого материала с учетом передаваемой интенции. К условиям развития речевых умений он относит следующие: а) связь речевой задачи с мыслительной, б) мотивированность речевого поступка, в) индивидуализация ситуаций, г) вариативность ситуаций и материала, д) самостоятельность продуцента и реципиента [Пассов, с. 53–55].

В словаре методических терминов и понятий коммуникативная компетенция определяется как «способность человека адекватно ситуации общения организовывать свою речевую деятельность в её продуктивных и рецептивных видах», как «интегративное образование, которое включает в свой состав наряду с лингвистическими и социокультурные компоненты» [Азимов, Щукин, с.118]. Мы делаем вывод о междисциплинарной и функциональной направленности познавательного мышления. Таким образом, становится очевидно, что в современной школе крайне актуально именно развитие когнитивных (познавательных, смысловых) и коммуникативных умений школьников в работе со звучащим текстом.

Теперь необходимо рассмотреть примерные задания, направленные на смысловую работу с аудиотекстом. В качестве примера приведём несколько заданий.

Задание 1. Прослушайте текст «Буквы обманки» и сформулируйте правила. Представьте информацию схематично.

Непроизносимая согласная нас часто заставляет задуматься: когда она нужна, а когда мы обманываемся и ошибочно хотим её написать. Часто убедиться в том, что непроизносимая согласная есть, можно, подобрав проверочное слово, в котором после непроизносимой согласной идёт гласная:

Звёздный – звёздочка
позд^но – опозда^ть;
страст^ный – страсти;

сердце – сердечко.

В слове «поскользнулся» глагол «скользнуть» используется с приставкой «по-», но возникает соблазн вставить перед «ск» звонкую согласную для того, чтобы получилась приставка «под-». Ещё пример: «подстричь» или «постричь»? Согласно Толковому словарю под ред. Д.Н. Ушакова:

Постричь – 1) укоротить волосы; 2) совершить обряд пострига (церк.);

Подстричь – 1) подровнять; 2) состричь ножницами.

Пример: «Иван Грозный заставил постричься в монахины двух своих жён».

В слове «почерк» нет буквы «д», так как слово происходит от слова «черкать» (проводить линии, чертить), и родственного с ним «росчерк», а не от слова «подчеркнуть». Согласно Толковому словарю русского языка С. И. Ожегова:

Росчерк – это дополнительная чёрточка или завиток.

Сложнее понять, когда непроизносимая согласная нужна, если мы имеем дело с заимствованными словами из иностранных языков. Например, в словосочетании «Восточный экспресс» (от лат. «**expressus**» – усиленный), непроизносимая согласная нужна, а слово «эспрессо» – кофе, который варится путём прохождения горячей воды под давлением через фильтр с молотыми зёрнами (от итальянского «**espresso**»), мы напишем слово без буквы «к». Однако две буквы «с» необходимо писать в обоих случаях.

Примечательно, что английское слово «**gentlemen**» (дословно переводится как «вежливый, чуткий человек») в русском языке вызывает соблазн поставить вторую букву «е» в слове «джентльмен» поскольку три согласные подряд произнести довольно трудно и нас так и тянет поместить в середину утраченную гласную, а там вместо второй буквы «е» в русском языке появился мягкий знак! [Первушина, с. 91]

Задание 2. Прослушайте текст «Будущее – сегодня: как учатся машины?» [Гончарук, с. 65–68]. Ответьте письменно на вопросы. На основе получившегося вторичного текста создайте связное высказывание в форме информационного повествования.

1. В 2014 году корпорация Google купила компанию DeepMind более чем за 500 млн. долларов. Чем вы можете объяснить такой интерес со стороны компании Google?

2. Запишите контекстный синоним словосочетания «нейронная сеть».

3. Как долго уже разрабатывается идея нейронных сетей?

4. Поясните цитату из текста: «Нейронные сети не программируются в привычном смысле этого слова, они обучаются».

5. Перечислите преимущества и недостатки нейронных сетей, связанные с особенностями их обучения. Оформите свои наблюдения в виде схемы.

6. В чем отличие перевода текста человеком с помощью словаря от перевода с использованием нейронных сетей?

7. Приведите примеры использования искусственного интеллекта в повседневной жизни.

Задание 3. Изобразите схематично композицию текста. К какому функционально-смысловому типу речи относится данный текст? Аргументируйте свое мнение.

Верно утверждение, что труднее всего запрограммировать воображение. Поэтому именно в этом искусственный интеллект, ограниченный одной конкретной задачей, действительно плох. Дело в том, что воображение и творчество основано на моделях, которые мы уже создали в нашем мире, и мы воображаем и творим новые сценарии на основе уже созданных. Это мощный инструмент планирования, но его внедрение в системы искусственного интеллекта все ещё находится на начальной стадии. В результате, в поисках ответа при решении проблем работы нейронных сетей ученые стали обращаться к нейробиологии и физиологии живых организмов [Гончарук, с. 68].

Задание 4. Предположите, какие проблемы автоматизированного перевода труднее всего решить с помощью искусственного интеллекта (Таб. 1).

Таблица 1.

Неточности перевода при использовании нейронных сетей

Английский текст	Дословный перевод	Русский текст
A good life.	Хорошая жизнь.	Человек отменного здоровья, которому на роду написана долгая жизнь.
It's another cup of tea.	Это ещё одна чашка чая.	Это совсем другая история.
Once in a blue moon.	Однажды при голубой луне.	Никогда.

Задание 5. Вам предстоит сочинить текст описательного типа речи. Охарактеризуйте человека, используя данные фразеологизмы: *душа нараспаику, как маков цвет, золотые руки, горит в руках, мухи не обидит, ни рыба ни мясо, собаку съел, ходячая энциклопедия, мастер на все руки.*

Задание 6. Прослушайте текст «Культурное пространство империи во второй половине XIX в.».

Во второй половине XIX в. настоящий расцвет переживала университетская наука. Возникали новые научные школы, были созданы труды, имеющие ми-

ровое значение. Важную роль играли научные общества, которых становилось всё большее: Русское математическое общество, Русское химическое общество и др. Новым явлением стали всероссийские съезды учёных. Такие съезды давали возможность обмениваться опытом, способствовали популяризации науки.

Главным доказательством выхода отечественной науки на мировой уровень явилось большое число открытий в различных областях знаний, имевших практическое значение и до сих пор остающихся основой жизни человечества. В химии Д. И. Менделеев открыл один из фундаментальных законов естествознания – периодический закон химических элементов. Составленная им периодическая таблица позволила ему описать свойства ещё неизвестных тогда элементов. А. С. Попов стал одним из основоположников радиосвязи. 7 мая 1895 г. он первым в мире продемонстрировал работу созданных им радиостанции и радиоприёмника – беспроводного телеграфа. Учитель физики из Калуги К. Э. Циолковский является основателем отечественной космонавтики. Он разработал теорию движения реактивных ракет и обосновал возможность полётов человека в космос. Ученик Соловьёва В. О. Ключевский был автором многих исследований по русской истории. Он считал, что в основе исторического развития лежат многие факторы, а главным двигателем истории являются «умственный труд и нравственный подвиг». Глубокие исследования по истории русского языка и древнерусской литературы создал И. И. Срезневский. Огромным научным и общественным событием стал выход в 1844 г. труда «О преподавании отечественного языка» Ф. И. Буслаева, а также его «Опыт исторической грамматики русского языка» в 1858 г. Продолжались сбор и изучение устного народного творчества, начатые ранее славянофилом П. В. Киреевским. Труды в этой области Ф. И. Буслаева и А. Н. Афанасьева сохраняют своё значение до сих пор.

Безусловно, отечественная наука второй половины XIX в. вышла на передовые рубежи. Русские учёные внесли весомый вклад в развитие мировой научной мысли. Причинами этого явления стали те благоприятные изменения в жизни страны, которые пришли вместе с либеральными реформами, разбудили инициативу людей и способствовали научному поиску [Арсентьев, с. 40].

Распространите тезисы с опорой на прослушанный текст

1. Во второй половине XIX в. университетская наука переживала настоящий расцвет.

2. Огромный вклад в развитие мировой научной мысли внесли русские ученые.

3. Многие открытия в отечественной науке, которые имели практическое значение, до сих пор остаются основой жизни человечества.

Задание 7. Ответьте на вопросы. Напишите сочинение-рассуждение с опорой на прослушанный текст.

1. Согласны ли вы с утверждением В. О. Ключевского, что главным двигателем истории является «умственный труд и нравственный подвиг»?

2. Какими обстоятельствами можно объяснить интерес общества к гуманитарным наукам, и в частности к истории, во второй половине XIX в.?

3. Как вы объясняете стремление человека к неизведанному? На примере научного поиска К. Э. Циолковского, разработавшего теорию движения реактивных ракет и доказавшего возможность полётов человека в космос, расскажите, как великие идеи отечественных учёных стали основой развития космонавтики.

4. В чем заключалось практическое значение открытия Д. И. Менделеева? Как при помощи системного расположения химических элементов ученому удалось объяснить и предсказать многие свойства веществ? [Там же, с.42].

Итак, осмысленное аудирование мы рассматриваем как универсальный способ познания окружающей действительности, функционально грамотное использование полученной информации; как познавательный процесс, который предполагает формулирование дедуктивных умозаключений и психологическую герменевтику – процесс понимания и интерпретации текста через призму культуры. Когнитивные и коммуникативные стратегии, как неотъемлемая часть функциональной грамотности человека, помогают школьникам самостоятельно учиться и общаться, а интеллектуальная и эмоциональная составляющая мыслительной деятельности является благоприятной почвой для развития и становления личности. Следовательно, наше внимание направляется на совершенствование познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий школьников. Перечислим некоторые из них:

- способность к целеполаганию и стратегическому планированию;
- умение семантизировать понятия, действовать по аналогии, обобщать, классифицировать и устанавливать причинно-следственные связи;
- умение преобразовывать речевые модели в схемы, знаки, символы, строить схему на основе условий задачи, переводить информацию из графической или формализованной в текстовую и наоборот;
- умение ориентироваться в содержании текста и осуществлять самоконтроль;
- смысловое чтение;

- аудирование;
- умение пользоваться поисковыми системами, информационно-коммуникационными технологиями, «переводить» текст в другую модальность, интерпретировать и трансформировать текст;

– способность критически относиться к информации и к собственному мнению; умение признать ошибку, понять позицию другого человека, отличную от собственной, что лежит в основе социальной аккомодации;

– умение строить конструктивный диалог, сотрудничать, работать в команде, осознанно использовать речевые средства в соответствии с целью и задачей коммуникации, вести себя уважительно по отношению к чужой культуре.

В заключение, отметим, что главное для достижения высоких метапредметных результатов – это умение учиться. Поэтому умения осмысливать информацию, функционально её использовать, умения смыслового чтения и осмысленного аудирования относятся к метапредметным: коммуникативным и познавательным универсальным учебным действиям (УУД). Мы приходим к выводу, что основная задача учителя – убедить школьников в необходимости получения новых знаний и мотивировать их деятельность. Справедливо будет сказать, что «научить учиться» – часто означает позволить своим ученикам проявить самостоятельность и предоставить им выбор. Таким образом, самостоятельность, самосознание, воля, навыки рефлексии и самоконтроля школьников определяются нами как необходимые личностные результаты для оптимизации и повышения качества обучения.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что функционально-смысловые типы речи определяются нами как важнейший комплекс речеведческих понятий. С практической точки зрения совершенствование общеучебных умений аудирования в работе с различными функционально-смысловыми типами речи составляет основу коммуникативной компетенции и функциональной грамотности школьников, предполагает интеллектуальную активность ученика, познавательную деятельность. Говоря о преподавании русского языка в школе, о работе в профильных классах и в классах с углубленным изучением ряда предметов, мы приходим к выводу о целесообразности развития общеучебных умений аудирования в работе с различными типами и стилями речи. Вместе с тем, наряду с повышением предметных и метапредметных результатов, есть очевидная необходимость в направленной работе над личностными результатами выпускников.

Список литературы

Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2018. 448 с.

Аракин В. Д. Речевая единица – основа обучения речи / Общая методика обучения иностранным языкам : Хрестоматия / [Предисл. Леонтьева А. А.]. М. : Рус. яз., 1991. 356 с.

Арсентьев Н. М. Учебник по истории России. XIX – начало XX в. 9 класс. Часть 2. М.: Просвещение, 2018. 143 с.

Гипотеза лингвистической относительности Сепира – Уорфа. URL: <https://studref.com> (дата обращения: 09.04.2021).

Гончарук С. Ю. Русский язык. Сборник задач по формированию читательской грамотности. 8-11 классы. Учеб. пособие для общеобразоват. организаций. М.: Просвещение, 2019. 208 с.

Зимняя И. А. Психология слушания и говорения: автореф. дис... д-ра психолог. наук: Москва, 1973. 32 с.

Ибакаева Е. К. Аудирование как вид учебной деятельности // Педагогическое образование в России. 2009. № 2. с. 78–83.

Клобукова Л. П. Обучение языку специальности. М. : Изд-во МГУ, 1987. 77 с.

Ладыженская Т. А. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. Изд. 2-е, испр. и доп. / Под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской. М.: Флинта, Наука, 1998. 312 с.

Нечаева О. А. Функционально-смысловые типы речи: (Описание, повествование, рассуждение): автореф. дис... д-ра филол.наук: Москва, 1975. 45 с.

Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М., «Русский язык», 1977. 213 с.

Первушина Е. Буквы обманки // Наука и жизнь 2021. № 2. С. 90–91.

Примерная основная образовательная программа образовательной организации. Основная школа. М. : Просвещение, 2016. 416 с.

Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе: учебник для студентов пед. ин-тов по специальности № 2101 "Рус. яз. и литература" 3-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1980. 414 с.

Текучева И. В. О понятии «аудирование» в современной научной литературе // Текст, контекст, интернет. М.: Книгодел; МГПУ, 2019. С. 391–396.

Текучева И. В., Горнякова Т. А. О механизмах смыслового чтения / Глобальный научный потенциал. 2020. № 6 (111). С. 37–41.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Рос. Федерации. 5-е изд., перераб. М. : Просвещение, 2016. 62 с.

Холодная М. А. Когнитивные стили о природе индивидуального ума : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. 2-е изд. М.: Питер, 2004. 384 с.

Черепанова Л. В. Функционально-смысловые типы речи в формировании коммуникативной компе-

тенции школьников при обучении русскому языку // Вестник БГУ. г. Брянск, 2019. № 2. С. 110–115.

Черепанова Л. В. Обучение аудированию учебно-научных текстов учащихся 5 класса: дис ... канд. пед. наук: Москва, 1997. 195 с.

References

Arakin, V. D. (1991). *Rechevaia edinitsza – osnova obuchenii rechi* [A Speech Unit as the Basis of Developing Speech Skills]. *Obshhaia metodika obuchenii inostranny'm iazy`kam: Khrestomatiia*. Predisl. Leont`eva A. A. 356 p. Moscow, Rus. iaz. (In Russian)

Arsent`ev, N. M. (2018). *Uchebnik po istorii Rossii* [A Textbook on the History of Russia. The 19th–20th Centuries]. Grade 9. Book 1. 143 p. Moscow. Prosveshhenie. (In Russian)

Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2018). *Sovremenny`i slovar` metodicheskikh terminov i poniatii (teorii i praktika obuchenii iazy`kam)*. [Modern Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching)]. 448 p. Moscow. IKAR. (In Russian)

Cherepanova, L. V. (2019). *Funktsional`no-smyslovyye tipy rechi v formirovanii kommunikativnoi kompetentsii shkol`nikov pri obuchenii russkomu iazy`ku* [Functional-Semantic Types of Speech Formation of Communicative Competence of Pupils while Teaching the Russian Language]. *Vestnik BGU. Briansk*. No 2, pp. 110–115. (In Russian)

Cherepanova, L. V. (1997). *Obuchenie audirovaniyu uchebno-nauchny`kh tekstov uchashchikhsia 5 klassa: dis.kand.ped.nauk* [Teaching Listening of Educational and Scientific Texts to 5th Grade Students: Ph.D. Thesis]. Moscow, 195 p. (In Russian)

Federal`ny`i gosudarstvenny`i obrazovatel`ny`i standart osnovnogo obshhego obrazovaniia (2016) [Federal State Educational Standard of Basic General Education]. 62 p. Moscow, Prosveshhenie, 5 ed. (In Russian)

Gipoteza lingvisticheskoi otnositel`nosti Sepira – Worf [Sapir Whorf Hypothesis]. URL: <https://studref.com> (accessed: 09.04.2021). (In Russian)

Goncharuk, S. Yu. (2019). *Russkii iazy`k. Sbornik zadach po formirovaniu chitatel'skoi gramotnosti. 8-11 klassy`*. [Russian Language. A Collection of Tasks for the Formation of Readers' Literacy. Grades 8–11]. 208 p. Moscow. Prosveshhenie. (In Russian)

Ibakaeva, E. K. (2009). *Audirovanie kak vid uchebnoi deyatel`nosti* [Listening as a Type of Learning Activity]. *Pedagogicheskoe obrazovanie*. No. 2, pp. 78–83. (In Russian)

Kholodnaia, M. A. (2004). *Kognitivny`e stili o prirode individual'nogo uma : uchebnoe posobie dlia studentov vuzov, obuchayushchikhsia po napravleniiu i spetsial`nostyam psikhologii* [Cognitive Styles about the Nature of the Individual Mind: A Textbook for University Students Studying in the Direction and Specialties of Psychology]. 384 p. Moscow, Piter, 2-nd ed. (In Russian)

Klobukova, L. P. (1987). *Obuchenie iazy`ku spetsial`nosti* [Teaching the Language of the Specialty]. 77 p. Moscow. MGU. (In Russian)

Lady`zhenskaia, T. A. (1998). *Pedagogicheskoe rechevedenie. Slovar`-spravochnik*. [Pedagogical Speech Studies. A Reference Dictionary]. 312 p. Moscow. Flinta, Nauka. 2-nd ed. (In Russian)

Nechaeva, O. A. (1975). *Funktsional`no-smy`slovy`e tipy` rechi: (Opisanie, povestvovanie, rassuzhdenie): avtoref. dis... d-ra filol.nauk* [Functional and Semantic Types of Speech: (Description, Narration, Reasoning): Doctoral Thesis Abstract]. 45 p. Moscow. (In Russian)

Passov, E. I. (1977). *Osnovy` metodiki obucheniia inostranny`m iazy`kam*. [Fundamentals of Foreign Language Teaching Methods]. 213 p. Moscow, "Russkii iazy`k". (In Russian)

Pervushina, E. (2021). *Bukvy` obmanki* [Deceptive Letters]. *Nauka i zhizn`* No. 2, pp. 90–91. (In Russian)

Primernaia osnovnaia obrazovatel`naia programma obrazovatel`noi organizatsii. (2016) [A Draft Basic Educational Program of an Educational Organization. Primary School]. 416 p. *Osnovnaia shkola*. Moscow. Prosveshchenie. (In Russian)

Tekuchev, A. V. (1980). *Metodika russkogo iazy`ka v srednei shkole: uchebnik dlia studentov ped. in-tov po spetsial`nosti № 2101 "Rus. iaz. i literatura"* [Methodology of the Russian Language in Secondary School: A Textbook for Students of Pedagogical Institutes in Specialty No. 2101 "Russian Language and Literature"]. 414 p. Moscow. Prosveshchenie. 3 ed. (In Russian)

Tekucheva, I. V. (2019). *O ponyatii "audirovanie" v sovremennoi nauchnoi literature* [On the Concept of "Listening" in Modern Scientific Literature]. *Tekst, kontekst, intertekst*. Moscow. Knigodel; MGPU, pp. 391–396. (In Russian)

Tekucheva, I. V., Gornikova, T. A. (2020). *O mekhanizmax smy`slovogo chteniia* [On Cognitive Reading Mechanisms]. *Global Scientific Potential*, No. 6 (111), pp. 37–41. (In Russian)

Zimnaia, I. A. (1973). *Psikhologiya slushaniia i govoreniia: avtoref. dis... d-ra psikholog. nauk* [Psychology of Listening and Speaking: Doctoral Thesis Abstract] Moscow, 32 p. (In Russian)

The article was submitted on 10.03.2021

Поступила в редакцию 10.03.2021

Баранова Ольга Викторовна,
ассистент,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
119991, Россия, Москва,
Малая Пироговская, дом 1, строение 1.
russolgavik@yandex.ru

Baranova Olga Viktorovna,
Assistant Professor,
Moscow Pedagogical State University,

1/1 Malaya Pirogovskaya Str.,
Moscow, 119991, Russian Federation.
russolgavik@yandex.ru