

МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНТЕГРАТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В МЕТАЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ И ОПЫТ ИХ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ¹

Необходимым условием развития личности как приоритетной цели современного образования является моделирование интегративных процессов в метаязыковом образовательном пространстве школы. Проведен сравнительный анализ двух образовательных стратегий – обучение языку как предмету и общезыковое развитие личности. В качестве оснований для сравнения выступают цель, концептуальные подходы, содержание, система компетенций. Предлагается апробированная в экспериментальной деятельности школ Тюменской области модель образовательного процесса, в котором интеграция реализуется на основе актуализации психолого-педагогических механизмов языкового развития личности, использовании когнитивных и личностно создающих ресурсов гуманитарной и естественно-научной парадигм, возможностей понятийного и образного мышления.

Ключевые слова: *метаязыковое образовательное пространство, языковое развитие личности, интеграция гуманитарного и естественно-научного образования, понятийное и образное мышление.*

Модернизация системы общего образования с целью повышения его качества предполагает изменение стратегии учебно-воспитательного процесса, которая в основе своей ориентирована на расшатывание канонов предметно-ориентированного обучения, преодоление узкопредметной логики и достижение не только предметных, но и метапредметных, личностных результатов образования [1]. Системообразующее значение в организации педагогического процесса приобретает метапредметный подход, позволяющий овладеть универсальными учебными действиями (личностными, регулятивными, познавательными, коммуникативными) – тем инструментарием, который поможет школьнику самому открывать, добывать знания, осваивать ключевые компетенции, а следовательно, успешно реализовывать в разных видах деятельности личностные и социальные потребности. Метапредметный подход призван помочь преодолеть искусственную изолированность, обособленность учебных дисциплин, знаний, концепций, а значит, и фрагментарную, «разорванную», «лоскутную» картину мира в сознании школьника как становящейся личности.

Вопросы метапредметности рассматриваются в работах А. Г. Асмолова, Ю. В. Громыко, В. В. Краевского, О. Е. Лебедева, О. А. Рудаковой, А. В. Хуторского и др. Авторы доказывают, что методологическую основу метапредметного подхода составляет – в той или иной форме – интеграция как процесс взаимопроникновения, взаимосвязи и синтеза различных знаний, способов и видов деятельности. Под интеграцией в образовании вслед за авторами «Педагогического словаря» под ред. В. И. Загвязинского и А. Ф. Закировой следует по-

нимать «органическое слияние образовательных учреждений, систем, подходов, направлений, образовательных программ, разных предметов или их элементов внутри образовательных областей» [2].

Интеграция в системе общего образования чаще всего осуществляется на следующих уровнях: 1) на уровне содержания (интегрированные программы, курсы, уроки); 2) на уровне педагогических технологий (вариативность интеграционных форм и методов педагогического воздействия, к примеру, при проблемном обучении или развитии критического мышления); 3) на уровне форм образовательной деятельности (урочной, внеурочной, воспитательной). Многочисленные методические разработки посвящены вопросам интеграции содержания либо гуманитарного, либо естественно-научного образования, традиционно противопоставляемых по способу понимания целей, задач, организации учебного материала и ценностным ориентациям.

Действительно, если предметы естественно-научного цикла формируют у обучающихся представления о научной картине мира, направлены прежде всего на развитие интеллекта, логического и эвристического мышления и тяготеют в основе своей к парадигме объяснения, то гуманитарные дисциплины в рамках парадигмы понимания осваивают культуру, базовые национальные и общечеловеческие ценности и закладывают фундамент ценностной картины мира. Как отмечает А. С. Запесоцкий, гуманитарная культура существует, функционирует и передается в пространстве социально-культурных коммуникаций, живет внутри бытия духовного мира человека, которое всегда есть со-бытие и потому

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда, регистрационный номер НИОКР 114071440036.

имеет диалогический характер, тогда как область естественно-научных, технических знаний по природе своей более монологична [3]. Естественно-научные и гуманитарные предметы «задают» и осваивают разные типы дискурса (научный – социокультурный), различаются ведущим, доминирующим типом познания (рациональное, эмоционально-чувственное), но при этом осваиваются с помощью одного инструментария – семиотических систем, языковых ресурсов, слова и знака как медиаторов культуры. Общий методический инструментарий позволяет осваивать не только специфическое предметное, но и метапредметное (универсальные учебные действия), культурологическое содержание образования, метаоснову которого составляет формирование и развитие гуманитарной культуры школьника и шире – гуманитарного типа сознания, интегративного по природе своей.

Вот почему необходимым условием развития личности как приоритетной цели современного образования представляется моделирование интегративных процессов в метаязыковом образовательном пространстве школы – пространстве сосуществования и пересечения разных семиотических полей, когнитивной и языковой, предметных (физической, химической, математической и т. д.) и метапредметной картин мира, взаимодействия речевых практик и разнонаправленных языков: континуальных и дискретных (Ю. М. Лотман), «предметных» и метаязыка, интеграции когнитивного, метакогнитивного и ментального видов опыта растущего человека [4].

Гуманитарное и естественно-научное пространства «притягиваются» в метаязыковом образовательном поле «магнитом» языка – хранителя и проводника культуры, пересекаются и взаимодействуют в процессе языкового развития личности, в процедурах опосредованной передачи и постижения школьником культурных и личностных смыслов. Более того, именно в сфере практической реализации путей интеграции, взаимообогащения смыслообразующих ресурсов гуманитарной и естественно-научной парадигм кроется потенциал всестороннего и гармоничного развития личности. Эти пути пролегают, на взгляд авторов, в плоскости комплексного, системного и синхронного развития – посредством языка и семиотических технологий – разных типов мышления обучающегося: абстрактно-логического мышления, осуществляемого на базе понятийных структур, и интуитивного, эмоционально-чувственного, оперирующего образами. Точнее, в орбите их пересечения, взаимодействия и взаимовлияний или даже на стыке их. Понятийное и образное мышление

на практике постоянно взаимодействуют, дополняя, обогащая, компенсируя друг друга, поскольку, в сущности, представляют собой разные стороны одного психического процесса опосредованного языкового отражения действительности.

Мышление в понятиях и мышление в образах, казалось бы, как два полюсных вектора, разнонаправлены, но их характеризуют – в большей или меньшей степени – детерминационные связи и влияния; они имеют свои преимущества и свои пределы в развитии личности, но при этом у них единая языковая первооснова, функционирующая в интеллектуальной и творческой мыследеятельности ученика посредством семиотических процедур кодирования и декодирования. Это некие встречные потоки, движимые центростремительной силой развития, которой выступает язык как самая крупная, открытая и подвижная семиотическая система, универсальный когнитивный инструмент и интегратор культуры (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Р. Лурия). И полноценное, продуктивное использование их когнитивных и личностно созидующих возможностей – одна из приоритетных задач современной системы образования.

Взаимопроникая и дополняя друг друга в процессе языкового развития личности, понятийное и образное мышление обеспечивают более полное, объемное, панорамное отражение реальности в сознании школьника, способствуют глубокому и всестороннему изучению объекта исследования в единстве и целостности его понятийных признаков и образно-ассоциативных характеристик и связей, комплексно развивают общие способности личности, прежде всего интеллект, креативность и способность ребенка к обучению. Так закладываются основы для формирования особого типа мышления школьника, которое можно условно обозначить как синтезирующее, синтетическое, интегральное.

А. Я. Данилюк выделяет три принципа интегративной организации образования: 1) единство интеграции и дифференциации; 2) антропоцентрический характер интеграции; 3) культуросообразность интеграции [5]. На взгляд авторов, универсальной интегративной основой педагогического процесса развития личности в системе общего образования выступает язык, поскольку он является исходным системообразующим звеном в триединстве «язык – мышление – развитие». Язык играет определяющую роль в формировании высших психических функций личности (категориальное восприятие, логическая память, речевое мышление и т. д.), которые, по Л. С. Выготскому, составляют специфику человеческой пси-

хики и представляют собой особые межфункциональные системные новообразования [6].

Основные языковые конструкты, главные единицы познания, которые практикуют педагоги в когнитивных процессах, – это понятие и образ.

Понятие как универсальное средство мыслительной деятельности человека является опорной дидактической единицей естественно-научного образования, а образ – главный компонент интуитивного, эмоционально-чувственного восприятия мира и продукт работы образного мышления, доминирующего в гуманитарной парадигме. Понятие и образ так или иначе связаны с еще одной, узловой, системообразующей единицей языка, функционирующей в разных формах мыслительной и когнитивной деятельности человека, – языковым значением, которое наполняет тело знака семантикой, устанавливает связь образа сознания с предметом постигаемой неязыковой действительностью, отражаемой в виде понятия. Языковые, вербальные овнешнения являются формой репрезентации ментальных образов как продуктов «внутренней», эмоционально-психической и интеллектуальной деятельности языковой личности. Языковое значение кодирует с помощью лексических средств, материализует и «упорядочивает» в понятиях «жизнь» образов сознания.

Вот почему авторы предлагают другую, апробированную в экспериментальной деятельности школ Тюменской области [7] модель педагогического процесса, в котором интеграция реализуется на качественно иных основаниях: на основе актуализации психолого-педагогических механизмов языкового развития личности, под которым следует понимать процесс развития личности, ее общей культуры, когнитивной, ценностно-смысловой, коммуникативной сфер, осуществляемый в языковой, речемыслительной, текстовой, коммуникативной деятельности посредством языка как знаково-культурного феномена. Эти механизмы интегрируют естественно-научное и гуманитарное образование, так как глубинно связаны с вербально-логическим мышлением (А. Р. Лурия) растущего человека, с процессом формирования в сознании системы словесных значений, становлением понятийных психических структур, которые М. А. Холодная определяет как «интегральные когнитивные структуры, особенности устройства которых характеризуются включенностью разных способов кодирования информации, представленностью визуальных схем разной степени обобщенности и иерархическим характером организации семантических признаков» [8, с. 119].

Способность работать с понятиями, используя их в качестве инструмента освоения действительности, умение определять их содержание и смысл

в многочисленных связях с другими взаимосвязанными понятиями, устанавливать между ними логические и смысловые отношения, готовность к созданию понятийных конструктов, навыки категоризации являются показателями интеллекта и общего развития личности, уровня ее гуманитарной культуры, а значит, и языковой.

Процессы формирования и освоения школьниками математических, физических, географических, химических и других понятий составляют предмет многочисленных научных и научно-методических исследований (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Г. С. Костюк, Н. А. Менчинская, Р. Г. Натадзе, Д. Б. Эльконин и др.), в которых подробно анализируется, какие именно признаки, составляющие понятие и шире – понятийное поле, в какой последовательности, как и при каких условиях усваиваются обучающимися. Если работа по формированию понятийного мышления школьников ведется не эпизодически, не фрагментарно и бессистемно, а организована как непрерывный и целостный процесс на всех ступенях обучения и на всех этапах развития личности, на разном учебном (с учетом предметной специфики) и текстовом материале (учебно-научные, научно-популярные, художественные, составляющие метатекст культуры), то постепенно у школьника формируется в той или иной степени индивидуальная понятийная база, представленная тематическими группами, классами, «гроздьями» понятий – предметных и межпредметных – и входящая в индивидуальную базу знаний (Р. Глезер) [9], оформляются контуры понятийного мира личности.

Каждая предметная система понятий, входящая в понятийную базу обучающегося, осваивается с помощью предметного языка, так как изучение любой науки в рамках конкретного школьного предмета – это в первую очередь изучение языка этого предмета. Но при этом разные понятийные системы (физики, математики, истории, географии, литературы и т. д.) объединены и сближаются – через семиотические процедуры и универсальный механизм понимания – сферой языка, всепроницающей и все пронизывающей, интегрируются языковым сознанием, которое предстает как «совокупность образов сознания, формируемых и овнешняемых с помощью языковых средств – слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей» [10, с. 26].

Границы между предметными понятийными системами, внутренне замкнутыми, казалось бы, завершенными, в сущности, подвижны, пунктирны: они активно взаимодействуют в метаязыковом образовательном пространстве, взаимопроникают, взаимовлияют. И обновление их

происходит в том числе и на языковом уровне: многие понятия (например, система, элемент, связь, структура, время, пространство, вектор, сила, энергия и т. д.) естественным образом «перекочевывают», «перетекают» в понятийную систему координат других дисциплин, заимствуются, «мутируют», «обрастая» новыми предметными смыслами. Поэтому для успешного обучения, формирования относительно целостной научной картины мира школьник должен владеть, с одной стороны, единицами предметного языка, терминами и понятиями, символами и кодами, присутствующими в осваиваемой сфере научных знаний, что является обязательным условием достижения предметных результатов, а с другой стороны – межпредметными понятиями, освоение которых заявлено в Примерной основной образовательной программе основного общего образования [11] как метапредметные результаты. Межпредметные понятия, а также часто выступающие в их роли культурные концепты (например, пространство, время, человек, душа, Родина, природа, дом, честь, совесть и др.), которые представляют собой «слова-концентраторы культурных значений» (Д. С. Лихачев) и потому имеют не только понятийный, но и другие – ценностный, образный – компоненты [12], составляют ядро языка, знаково «оформляющего» и «обслуживающего» универсальные учебные действия, – этот языковой пласт авторы определили как метаязык [4].

Системное освоение метаязыка на уроках и во внеурочной деятельности, использование разного типа заданий на усвоение межпредметных понятий и концептов – важное направление интеграционной деятельности всех без исключения учителей, а не только филологов, на которых традиционно возлагается ответственность за освоение школьниками русского языка. Каждый из педагогов, используя смыслообразующие ресурсы своего предмета, универсальный языковой инструментарий, семиотические механизмы и герменевтические технологии организации диалога с текстом, инициирующие вчувствование, вживание в изучаемый материал, его образное представление и интерпретацию, развивает личность в общекультурном поле интеллектуальных и духовных достижений человечества, сопровождая таким образом личностное восхождение ребенка от предмета к культуре, от узкопредметной картины мира к национальным и общечеловеческим ценностям.

Освоение культурологического содержания требует именно интеграционных стратегий по развитию разных типов мышления, внимания и памяти, перцептивных способностей и семиотической гра-

мотности обучающихся, навыков поиска и извлечения из памяти необходимой информации, а также соответствующего психологического сопровождения, включая отбор технологий метакогнитивного обучения (Дж. Флейвелл, А. Браун, Р. Клюве, Д. Ригли, П. Шетц, Р. Гланц и С. Вайнштейн, С. Тобиас и Х. Т. Эверсон, Д. Шартье и Э. Лоарер, М. А. Холодная) с целью регулирования познавательных процессов. Формирование метакогнитивных качеств и способностей школьника как языковой личности, предполагающих определенный уровень рефлексии, в том числе и языковой, знания о собственной когнитивной системе и управление ею, является, как доказывает А. А. Карпов [13], эффективным способом развития когнитивных возможностей ребенка, повышения уровня его обучаемости и самообучаемости, а значит, залогом социальной успешности.

Если целенаправленная работа по формированию когнитивных и понятийных структур интеллекта, методически грамотная организация процессов категоризации сознания обучающегося формируют основы научной картины мира, то знакомство школьника с культурными концептами, их личностное постижение и ценностное освоение способствуют онтологизации сознания, становлению и оформлению концептуальных структур и опосредованной языком ценностной картины мира, так как концепты в силу природы их восприятия человеком не только постигаемы разумом, анализируемы, но и ощутимы, чувствуемы, переживаемы. Концепты выражают глубинные культурные и ценностные представления народа, а значит, «подключают» к развитию языковой личности ресурсы «коллективной», «генетической» памяти, в которой отражены мировоззренческие установки, опыт предшествующих поколений и даже элементы «коллективного бессознательного». Обе эти картины мира – научная и ценностная – так или иначе коррелируют с языковой картиной мира и являются необходимым условием концептуализации сознания развивающейся личности, что становится сегодня предметом оценки личностных результатов образования. В частности, на итоговом сочинении, которое проводилось 2 декабря 2015 г., российским школьникам были предложены темы по пяти метапредметным направлениям, заявленным именно в виде концептов (время, дом, любовь, путь) и потому требующим духовной зрелости личности, сформированности мировоззренческой позиции, общекультурных и нравственно-этических ориентаций («Какие вопросы волнуют человека в любую эпоху?», «Как связаны понятия „дом“ и „отечество“?», «Что такое „любовь к жизни“?», «На пути к благородной цели все ли средства хоро-

ши?»). Около 5 % одиннадцатиклассников, как и в прошлом году, получили «незачет», и это (как и результаты международного исследования PISA [14]) подтверждает факт, что формирование понятийного, концептуального мышления школьников, навыков обобщения и категоризации – актуальная проблема национального образования, решение которой требует в том числе концептуально иной модели языкового развития личности.

В примерной основной образовательной программе основного общего образования в качестве условий формирования межпредметных понятий определены следующие: «овладение обучающимися основами читательской компетенции, приобретение навыков работы с информацией, участие в проектной деятельности» [11]. Практическая реализация этих программных направлений требует новых, интеграционных, метакогнитивных стратегий и отбора – с учетом типа образовательного учреждения, контингента обучающихся, кадрового и методического потенциала – содержания образования, технологий, способов и методов их практического освоения. Предложенные авторами и апробированные в рамках областного сетевого проекта «Языковое развитие личности в системе общего образования в условиях реализации ФГОС» методика работы с межпредметными понятиями и концептами, процессуально-технологический алгоритм взаимодействия педагогов, типология заданий по работе с возможными тематическими группами межпредметных понятий предполагают стратегическое мышление каждого учителя, понимание роли и содержательных возможностей изучаемой дисциплины в развитии мышления и когнитивных структур интеллекта школьника, владение навыками прогнозирования, моделирования, педагогического проектирования и конструирования, что является требованиями ФГОС [1] и профессионального стандарта педагога [15].

Данные методические подходы в рамках лингвокультурологической концепции языкового развития личности, реализуемой в системе общего образования на основе герменевтической методологии и семиотического инструментария, принципиально отличаются от предлагаемых сегодня подходов. В частности, концепцию метапредметного обучения русскому языку как отдельному предмету и как средству обучения в других предметных областях разрабатывает О. Е. Дроздова [16]. Она предлагает два направления метапредметного обучения русскому языку: 1) выход из предмета «Русский язык» в другие предметные области (использование на уроках русского языка текстов из разных предметных областей, факультативные курсы,

внеклассная работа лингвистической направленности); 2) выход в других предметных областях на решение проблем, связанных с использованием русского языка (лингвокультурологический материал об историях из жизни ученых и других известных людей, традициях и обычаях народа; игры, викторины, лингвистические исследования в неязыковых областях обучения). И координаторами, организаторами метапредметного обучения русскому языку в образовательном пространстве школы заявляются, как и в большинстве других исследований, филологи (при поддержке учителей иностранных языков). Не отрицая значимости данных направлений работы, авторы считают необходимым и более востребованным сегодня – с точки зрения личностных ориентиров образования – перевод обучения языку в зону личностного развития, поскольку язык выполняет не только обучающую, но и мыслемоформирующую (Л. С. Выготский), миромоделирующую функции, выступает не только инструментом освоения предметного содержания и изучения предметных языков, но и универсальным способом развития мышления, становления научной, языковой и ценностной картины мира.

Содержание языкового развития личности значительно шире, на взгляд авторов, чем содержание обучения русскому языку как учебной дисциплине и даже средству обучения в других предметных областях. Сравнительный анализ двух обозначенных образовательных стратегий – обучения языку как предмету и языкового развития личности, отражающий общие принципы отбора и структурирования содержания, программное обеспечение и результаты его усвоения в виде системы компетенций обучающихся, обобщенно представлен в таблице.

Сравнительный анализ содержания обучения языку и языкового развития личности в системе общего образования

Компоненты содержания / компетенции школьника	
Обучение языку как предмету	Языковое развитие личности
Язык как система (языковые уровни и единицы, освоение языковых норм) – языковая компетенция	Предметный (овладение «предметными» языками, словарем математики, физики, понятийным полем учебного предмета и т. д.) / предметные программы обучения, предметные компетенции
Овладение нормами устной и письменной речи, речевыми стратегиями и практиками) – коммуникативная компетенция	Метапредметный (овладение метаязыком – инструментом освоения УУД и межпредметных понятий, метасловарем) / метапредметные курсы и программы, семиотическая, когнитивная компетенции

<p>Осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами русского речевого этикета, знание наименований предметов и явлений национального быта и традиций, изобразительного искусства и устного народного творчества – культурологическая компетенция</p>	<p>Культурологический (личностное рефлексивное постижение метатекста культуры, культурных концептов, онтологических культурных ценностей, запечатленных в текстах) / лингвокультурологическая, герменевтическая компетентности</p>	<p>Личностный (возрастные и психофизиологические особенности, уровень развития языкового сознания и вербально-логического мышления, когнитивных структур интеллекта, памяти, языковой саморегуляции и саморефлексии в разных видах текстовой и коммуникативной деятельности, портрет языковой личности (билингвальная, элитарная, креативная, информационно-медийная и др.) и условия ее формирования: семейная языковая среда и семейное речевое воспитание, условия обучения (профильное, инклюзивное и др.), круг чтения, преобладающие дискурсы, коммуникативная и социокультурная практики и т. д.)</p>
	<p>Социокультурный (овладение культурой, нормами и правилами поведения в социуме, культурой межнационального общения как основой успешной социализации школьника, готовности к знаково-культурному взаимодействию в обществе) / социокультурная, информационно-коммуникативная компетенции</p>	<p>Таким образом, если обучение языку осуществляется на основе двух основных подходов: собственно предметного (овладение научными знаниями о системе языка) и функционального (формирование практических навыков владения языком в разных видах речевой деятельности), реализуется традиционно в филологическом поле, то языковое развитие школьника имеет системообразующее значение в становлении разных сфер личности, в формировании системы компетенций и нового типа «интегрального», «синтезирующего», «герменевтического» сознания, пластичного и гибкого, детерминированного и объемного, а значит, требует новой образовательной философии и изменения педагогического мышления.</p>
	<p>Метакогнитивный – развитие когнитивных структур интеллекта, понятийных структур личности / метакогнитивная компетенция</p>	

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт. URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 08.01.2016).
2. Педагогический словарь: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др.; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М.: Академия, 2008. 352 с.
3. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. М.: Наука, 2002. 456 с.
4. Володина Е. Н. Метаязык как педагогический феномен и его роль в языковом развитии личности в школе // Образование и наука. 2015. № 4 (123). С. 114–130.
5. Данилюк А. Я. Три принципа организации образования // Ежемесячный электронный педагогический журнал. URL: <http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/6.html> (дата обращения: 04.01.2016).
6. Выготский Л. С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999.
7. Володина Е. Н. Предметная специфика как фактор развития языковой личности в системе общего образования // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2015. № 4 (22). С. 96–104.
8. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.: Барс, 1997. 392 с.
9. Glaser R. Education and thinking: The role of knowledge // Amer. Psychologist. 1984. Vol. 39 (2). P. 93–104.
10. Тарасов Е. Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания // Языковое сознание и образ мира / отв. ред. Н. В. Уфимцева. М.: ИЯ РАН, 2000. С. 24–32.
11. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. URL: <http://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 08.01.2016).
12. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
13. Карпов А. А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности. Ярославль: ЯрГУ, 2014. 272 с.
14. Programme for International Student Assessment (PISA) // OECD – Better Policies for Better Lives. URL: <http://www.oecd.org/pisa/> (дата обращения: 08.01.2016).

15. Профессиональный стандарт педагога. URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html> (дата обращения: 08.01.2016).
16. Дроздова О. Е. Основы языкознания для школьников. Факультативный курс: пособие для учащихся общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2013. 318 с.

Володина Е. Н., кандидат филологических наук, докторант, доцент.

Тюменский государственный университет.

Ул. Республики, 9, Тюмень, Россия, 625000.

E-mail: elena_mayak_@mail.ru

Материал поступил в редакцию 13.01.2016.

E. N. Volodina

MODELING INTEGRATIVE PROCESSES IN METALINGUISTIC EDUCATIONAL SPACE OF SCHOOL: CONCEPTUAL APPROACHES AND EXPERIENCE OF THEIR PRACTICAL IMPLEMENTATION

A prerequisite of personality development as a priority goal of modern education is modeling of the integrative processes in metalinguistic educational space of school. The article presents a comparative analysis of two educational policies – teaching language as a subject and language development of the individual. As grounds for comparison serve objective, conceptual approaches, content and competence system. Proposes the model of educational process, approved in experimental activities of the Tyumen region schools in which integration is implemented on the basis of actualization of pedagogical and psychological mechanisms of language development of the individual, using cognitive resources and microstomatidae humanitarian and natural-science paradigms, opportunities of conceptual and creative thinking.

Key words: *metalinguistic educational environment, language development of personality, integration of humanitarian and natural-science education, conceptual and creative thinking.*

References

1. *Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart* [Federal State Educational Standard]. URL: <http://standart.edu.ru> (accessed 8 January 2016) (in Russian).
2. Zagvyazinskiy V. I., Zakirova A. F., Stokova T. A. i dr. *Pedagogicheskiy slovar': ucheb. posobiye dlya studentov vyssh. ucheb. zavedeniy, pod red. V. I. Zagvyazinskogo, A. F. Zakirovogo* [Teaching vocabulary: manual for students of higher educational institutions]. Moscow, Akademiya Publ., 2008. 352 p. (in Russian).
3. Zapesotskiy A. S. *Obrazovaniye: filosofiya, kul'turologiya, politika* [Education: philosophy, culturology, politics]. Moscow, Nauka Publ., 2002. 456 p. (in Russian).
4. Volodina E. N. Metayazyk kak pedagogicheskiy fenomen i ego rol' v yazykovom razvitiy lichnosti v shkole [The meta-language as a pedagogical phenomenon and its role in the language development of personality in school]. *Obrazovaniye i nauka – Education and Science*, 2015, no. 4 (123), pp. 114–130 (in Russian).
5. Danilyuk A. Ya. Tri printsipa organizatsii obrazovaniya [Three principles of the organization of education]. *Ezhemesyachnyy elektronnyy pedagogicheskiy zhurnal – Pedagogical monthly e-magazine*. URL: <http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/6.html> (accessed 4 January 2016) (in Russian).
6. Vyigotskiy L. S. *Myshleniye i rech* [Thinking and speaking]. Moscow, Labirint Publ., 1999 (in Russian).
7. Volodina E. N. Predmetnaya spetsifika kak faktor razvitiya yazykovoy lichnosti v sisteme obshchego obrazovaniya [Subject specificity as a factor in the development of a language personality in the system of general education]. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya – Science about Human: Humanitarian Researches*, 2015, no. 4 (22), pp. 96–104 (in Russian).
8. Holodnaya M. A. *Psikhologiya intellekta: paradoksy issledovaniya* [Psychology of intelligence: paradoxes of research]. Moscow, Bars Publ., 1997. 392 p. (in Russian).
9. Glaser R. Education and thinking: The role of knowledge. *Amer. Psychologist*, 1984, vol. 39 (2), pp. 93–104.
10. Tarasov E. F. *Aktualnye problemy analiza yazykovogo soznaniya* [Actual problems of analysis of language consciousness]. *Yazykovoye soznaniye i obraz mira* [Language consciousness and image of the world]. Moscow, IYa RAN Publ., 2000. Pp. 24–32 (in Russian).
11. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya* [Approximate basic educational program of the basic General education]. URL: <http://fgosreestr.ru/> (accessed 8 January 2016) (in Russian).
12. Karasik V. I. *Yazykovoy krug: lichnost', kontsepty, diskurs* [Language circle: personality, concepts, discourse]. Moscow, Gnozis Publ., 2004. 390 p. (in Russian).
13. Karpov A. A. *Obshchiye sposobnosti v strukture metakognitivnykh kachestv lichnosti* [General abilities in the structure of the metacognitive qualities of the person]. Yaroslavl, YarGU Publ., 2014. 272 p. (in Russian).
14. *The Programme for International Student Assessment (PISA). OECD – Better Policies for Better Lives*. URL: <http://www.oecd.org/pisa/> (accessed 8 January 2016).

15. *Professional'nyy standart pedagoga* [Professional standard of the teacher]. URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html> (accessed 8 January 2016) (in Russian).
16. Drozdova O. E. *Osnovy yazykoznaniya dlya shkol'nikov. Fakul'tativnyy kurs: posobiye dlya uchashchikhsya obshcheobrazovat. uchrezhdeniy* [Fundamentals of linguistics for pupils. Optional course: Handbook for pupils]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2013. 318 p. (in Russian)

Volodina E. N.

Tyumen State University.

Ul. Respubliki, 9, Tyumen, Russia, 625000.

E-mail: elena_mayak_@mail.ru