

Федеральное государственное научное учреждение
«Научная педагогическая библиотека имени К.Д. Ушинского»
Российской академии образования

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

№ 1 | 2013



ТЕМАТИЧЕСКИЙ
НОМЕР

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Н.Д. Никандров, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, президент РАО
В.А. Болотов, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, вице-президент РАО
М.В. Богуславский, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией истории педагогики и образования ИТИП РАО
П.Е. Дедик, ученый секретарь НПБ им. К.Д. Ушинского РАО
Б.А. Ланин, доктор филологических наук, профессор, заведующий лабораторией дидактики литературы ИСМО РАО
Т.С. Маркарова, кандидат филологических наук, директор НПБ им. К.Д. Ушинского РАО
А.М. Цапенко, заместитель директора НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Дэн Е. Дэвидсон, доктор философии (Ph. D.), иностранный член РАО, президент Американских советов по международному образованию: АСПРЯЛ / АКСЕЛС; вице-президент Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ); профессор русского языка, теории и методики преподавания иностранного языка университета Брин Мар (США)
Гётц Хиллиг, доктор философии (Ph. D.), иностранный член РАО, приват-доцент истории педагогики, заведующий лабораторией «Макаренко-реферат» Марбургского университета (Германия)
Натан Бирман, доктор технических наук, ведущий специалист Информационного центра библиотеки Cecil N. Green Library Стэнфордского университета (США)
Антопольский А.Б., доктор технических наук, профессор, академик РАЕН, главный научный сотрудник Института научной информации и мониторинга РАО
Безруких М.М., доктор биологических наук, профессор, академик РАО, директор Института возрастной физиологии РАО
Данилюк А.Я., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой теории и истории педагогики МГПУ
Демин В.П., доктор искусствоведения, профессор, академик РАО, академик-секретарь Отделения образования и культуры РАО
Днепров Э.Д., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, научный руководитель НПБ им. К.Д. Ушинского РАО
Лазарев В.С., доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор Института инновационной деятельности в образовании РАО
Малофеев Н.Н., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор Института коррекционной педагогики РАО
Мартиросян Б.П., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заместитель президента РАО
Роберт И.В., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный ученый секретарь РАО, директор Института информатизации РАО
Семенов А.Л., доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН, академик РАО, ректор МИОО
Собкин В.С., доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор Центра социологии образования РАО
Усанов В.Е., доктор юридических наук, профессор, академик РАО, директор Института научной информации и мониторинга РАО
Фельдштейн Д.И., доктор психологических наук, профессор, академик РАО, вице-президент РАО

РЕДАКЦИЯ

Главный редактор: **Н.Д. Никандров**
Заместитель главного редактора: **В.А. Болотов**
Ответственный секретарь: **М.В. Богуславский**
Шеф-редактор: **П.Е. Дедик**
Выпускающий редактор: **Ж.С. Арутюнова**
Редактор: **Е.А. Пименова**
Перевод: **А.А. Пантелеев**
Верстка: **Е.В. Ермакова**

ОТ РЕДАКЦИИ	5
ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ФИЛОЛОГИИ	
<i>Курцева З.И.</i> Речевой поступок и речевой этикет	6
<i>Комиссарова Л.Ю.</i> Основные направления преемственности при обучении орфографии в непрерывном курсе русского языка	16
<i>Бабина Г.Б.</i> Механизмы обработки текстовой информации при чтении: прикладные аспекты	24
<i>Грязнова А.Т.</i> Типы и функции морфологических аномалий в прозе русского фэнтези	33
<i>Васильева А.С.</i> Тенденции в употреблении наименований лиц женского пола по профессиональной принадлежности	46
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА	
<i>Дейкина А.Д.</i> Полифония и гармония в преподавании русского языка	54
<i>Геро И.К.</i> Значение интегрированных уроков на основе художественного текста, произведений живописи и музыки для развития речи учащихся	73
<i>Борисова Н.Ю.</i> Образовательная интеграция: артпедагогические и арттерапевтические факторы обучения русскому языку	84
<i>Гордиенко О.В., Князева О.Ю.</i> Эффективные формы организации самостоятельной работы студентов-филологов (на примере лингвометодических дисциплин)	110
<i>Липатова В.Ю.</i> Формирование профессиональных исследовательских компетенций магистрантов с использованием междисциплинарных подходов	119
<i>Савова М.Р., Смелкова З.С.</i> Совершенствование аргументативной культуры будущих педагогов	126
<i>Ерохина Е.Л.</i> Текст исследовательской работы учащегося: к проблеме жанра	132
<i>Еремеева А.П.</i> Развитие синтаксического строя детской речи на уроках изучения морфологии: сочинительные связи при однородных членах	140
<i>Гордиенко О.В., Салтыкова Н.А.</i> Учебники русского языка для школы первой трети XX в.	149
<i>Левушкина О.Н.</i> Диагностика уровня понимания учащимися художественных текстов при обучении русскому языку	159
<i>Сальникова О.А.</i> Компетентностный подход к обучению в современной школе	182
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА	
<i>Сковородкина М.А.</i> Работа учащихся с порталом «Национальный корпус русского языка» при изучении грамматической вариантности в школе	188
<i>Янченко В.Д.</i> Источники информации по истории методики преподавания русского языка	197

FROM THE EDITORS	5
QUESTIONS OF MODERN RUSSIAN PHILOLOGY	
<i>Kurtseva Z.I.</i> The Speech Act and Speech Etiquette	6
<i>Komissarova L.Yu.</i> Main Directions of Continuity in Continuous Teaching of Russian Orthography	16
<i>Babina G.V.</i> Mechanisms of Processing Text Information during the Process of Reading: Applied Aspects.....	24
<i>Gryaznova A.T.</i> Types and Functions of Morphological Abnormalities in Russian Fantasy Prose	33
<i>Vasil'eva A.S.</i> Tendency of Using Feminine Gender Professional Titles	46
RUSSIAN LANGUAGE TEACHING METHODS	
<i>Deykina A.D.</i> Polyphony and Harmony in Teaching Russian Language.....	54
<i>Gero I.K.</i> Significance of Integrated Classes, Based on Literary, Artistic and Musical Works, for Student Speech Development.....	73
<i>Borisova N.Yu.</i> Educational Integration: Artpedagogical and Arttherapeutical Factors in Teaching Russian Language	84
<i>Gordienko O.V., Knyazeva O.Yu.</i> Effective Forms of Organizing Independent Work of Student Philologists (Through an Example of Lingvo-methodical Disciplines).....	110
<i>Lipatova V.Yu.</i> Forming Professional Research Competences in Postgraduate Students Using Interdisciplinary Approaches	119
<i>Savova M.R., Smelkova Z.S.</i> Perfection of the Argumentative Culture of Future Teachers.....	126
<i>Erokhina E.L.</i> Student Research Paper Text: Facing the Genre Problem.....	132
<i>Eremeyeva A.P.</i> The Development of Syntactical Structure of Children's Speech in Morphology Classes: Coordinating Connections of Homogeneous Parts	140
<i>Gordienko O.V., Saltykova N.A.</i> School Russian Language Textbooks of the First Third of the 20th Century.....	149
<i>Levushkina O.N.</i> Diagnosing the Level of Literary Text Comprehension in Russian Language Students.....	159
<i>Salnikova O.A.</i> A Competence-based Approach to Teaching in Modern Schools.....	182
INFORMATION TECHNOLOGY IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE	
<i>Skovorodkina M.A.</i> Student Work with the «Russian National Corpus» Portal as Part of a School Grammatical Variance Study.....	188
<i>Yanchenko V.D.</i> History of Russian Language Teaching Methods - Information Sources	197

Уважаемые коллеги!

Мы продолжаем традиции публикации тематических выпусков журнала. Этот номер посвящен языковым и лингводидактическим проблемам, содержание его составляют доклады научно-практической конференции, прошедшей в НПБ им. К.Д. Ушинского РАО 10 мая 2012 года на тему «Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания». На наш взгляд, своевременность и злободневность темы очевидна, о чем свидетельствуют хотя бы те полемики, которые ведутся в последнее время по поводу разноаспектного преподавания русского языка и литературы на всех уровнях и ступенях образования, по поводу гуманитарных наук в целом и, наконец, по поводу нарастающей безграмотности общества.

Редакции было бы очень интересно узнать мнение читателей журнала по поводу тематических номеров: насколько это актуально с точки зрения научной и образовательной деятельности. Мы будем рады всем отзывам, замечаниям и предложениям, которые вы можете отправлять нам по адресу: u_rio@gnpbu.ru.

Желаем вам почерпнуть из материалов этого выпуска максимум полезной информации.

Редакция журнала «Проблемы современного образования»

РЕЧЕВОЙ ПОСТУПОК И РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ

THE SPEECH ACT AND THE SPEECH ETIQUETTE

Курцева З.И.

Доцент кафедры риторики и культуры речи ФГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», доктор педагогических наук.

E-mail: zikurts@gmail.com

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются вопросы соотношения и взаимодействия коммуникативных категорий, речевой поступок и речевой этикет, влияния на качество речевого поступка личности соблюдения либо нарушения норм речевого этикета. Кроме того, автор обращает внимание на коммуникативную тональность речевого поступка, проявляющуюся в вербальном и невербальном поведении говорящего.

Ключевые слова: речевой поступок, речевой этикет, категория вежливости, фатическая функция речевого этикета, тональность речевого поступка.

Kurtseva Z.I.

Associate Professor of the Department of Rhetoric and Culture of Speech of the Moscow State Pedagogical University, Doctor of Sciences (Education).

E-mail: zikurts@gmail.com

Annotation. The article explores the problems of interrelation and interaction of such communicative categories as the speech act and speech etiquette, as well as the impact of an individual and his or her compliance with or violation of the norms of speech etiquette on the quality of the speech act. The article also draws attention to the communicative tone of the speech act, which is manifested in verbal and non-verbal behavior of the speaker.

Keywords: speech act, speech etiquette, category of courtesy, phatic function of speech etiquette, tone of the speech act.

Конец XX в. и начало XXI в. ознаменованы повышенным интересом научных кругов и средств массовой информации к вопросам, касающимся культуры общения, культуры речи, культуры поведения и пр. Почему эти проблемы стали широко обсуждаться?

Нравственность человека проявляется не только в том, что он делает, как поступает, но и в том, как он относится к слову, которое произносит. Можно не совершить дурного действия, но при этом произнести грубое, обидное слово, которое окажет гораздо более

сильное воздействие на собеседника, потому что ранит его сердце, душу. Слово – мощное оружие в руках человека. Слово полководца вело солдат в атаку, слово отца закаляло и делало сыновей мужественными, а слово матери согревало и утешало.

Этический аспект общения привлекает внимание исследователей различных областей знания: *лингвистики* (А.Г. Балакай, В.И. Гвазава, В.Е. Гольдин, Н.М. Дмитриева, Э.Д. Доржиева, В.И. Карасик, А.В. Кузнецов, О.А. Луцева, И.А. Стернин, Н.И. Формановская, А.Д. Шмелёв и др.), *философии* (Н.В. Голик, Ф.Г. Майленова, В.И. Сафьянов и др.), *психологии* (М.И. Воловикова, Д.В. Малюгин и др.), *педагогике* (Н.Е. Богуславская, Н.В. Ершова, А.С. Киселёва, О.Ф. Коробкова, Н.А. Купина, С.И. Львова, Е.Н. Суханкина, С.В. Толкач, О.В. Филиппова и др.), *социологии* (Н.Г. Денисова, Н.С. Загорская, О.В. Зуева, К.М. Кантеева, В.В. Соколов и др.).

Ярким проявлением нравственной позиции коммуниканта являются его поступки, которые он совершает в речи, то есть речевые поступки (РП). Заметим, что, в нашем понимании, речевое действие и речевой поступок – понятия не идентичные.

Безусловно, они очень близки: и то и другое – составляющие речевой деятельности, мотивированные и целенаправленные высказывания. Однако, на наш взгляд, от речевого действия речевой поступок отличается, прежде всего, тем, что речевой поступок непременно отражает *нравственную сторону* речевого поведения личности, всегда совершается в *кризисных ситуациях общения*, когда адресанту нужно решить какую-либо нравственную проблему: как поступить, что сказать.

Сопоставление понятий *речевой поступок* и *речевое действие*, проведенное нами на лексико-семантическом уровне позволило прийти к заключению, что *речевой поступок (РП)* – это намеренно созданное высказывание, отражающее нравственную позицию коммуниканта («клеточка нравственной деятельности»), цель которого – *воздействовать на адресата (в том числе и на себя) в кризисной ситуации общения (повлиять на мнение, на отношение к чему-либо или кому-либо, на принятие решения и т.п.)* [11].

Следовательно, любой речевой поступок есть речевое (ые) действие (ия), однако далеко не всякое речевое действие становится речевым поступком (т.е. РП = РД, но не любое РД = РП).

Рассмотрим, как соотносятся понятия «речевой поступок» и «речевой этикет», каким содержанием наполняют эти дефиниции современные исследователи.

Н.И. Формановская под речевым этикетом (РЭ) понимает «социально заданные и национально-специфичные регулирующие правила речевого поведения в ситуациях установления, поддержания и размыкания контакта коммуникантов в соответствии с их статусно-ролевыми и личностными отношениями в официальной и неофициальной обстановке общения» [13, с. 240–241]. Сфера действия современного этикета довольно широка: от регуляции отношений в области бытового общения до регламентации поведения в рамках общественной, деловой, публичной коммуникации, причём этикетом допускаются некоторые индивидуальные отступления от общих правил, касающиеся демонстрации доброжелательности.

Назовём ситуации общения, где используются устойчивые формулы речевого этикета: *приветствие, прощание, благодарность, поздравление, пожелание, извинение, приглаше-*

ние, утешение, соболезнование, комплимент, знакомство, одобрение, просьба, согласие, отказ, запрещение, вручение подарка, совет, предложение и др.

Жанры речевого этикета (просьба, благодарность, поздравление, соболезнование, комплимент, похвала, тост и др.), как правило, являются речевыми действиями, а не речевыми поступками, однако могут выступать основой речевых поступков. Например, заискивающее восхваление партнёра коммуникации ради собственной выгоды (чаще всего обращение нижестоящего к вышестоящему) рассматривается нами как негативный РП. Существует мнение, согласно которому «угодливое восхваление ради достижения собственных интересов может принимать форму комплимента, но констатирует отсутствие истинного уважения к человеку и искреннего проявления симпатии» [10, с. 259].

Такие жанры речевого этикета, как *извинение, просьба о прощении*, имеющие в качестве пресуппозиции плохой поступок, даже вне конкретной коммуникативной ситуации явно свидетельствуют о том, что это позитивные речевые поступки, если не брать во внимание особые случаи, когда слова извинения и утешения неискренни, формальны. Исследователи (Е.В. Артамонова, Л.Н. Чинова) приходят к заключению, что просьба о прощении и принесение извинений различаются степенью серьёзности проступка и детерминируются общепризнанной нормой и типом языковой личности.

Л.Н. Чинова пишет, что «принципиальная разница между ситуациями ПИ [принесение извинения] и ПП [просьба о прощении] состоит в том, что одна предполагает монолог, а другая – диалог, причём диалог, не прекращающийся до тех пор, пока не получен желаемый ответ. При отрицательной реакции адресата адресант либо продолжает попытки получить прощение, либо откладывает их, но возобновляет впоследствии вновь и вновь» [16, с. 279]. Если соотносить эти разграниченные автором ситуации с речевым поступком, то в ситуации ритуального общения *принесение извинения*, на наш взгляд, будет речевым действием, которое предписывает соблюдение правил речевого этикета. Просьба о прощении – пример речевого поступка, который со стороны адресанта квалифицируется как позитивный РП, так как говорящий испытывает чувство вины и, воздействуя на адресата, стремится получить прощение. Однако в зависимости от условий общения и личности адресанта и адресата просьба о прощении может расцениваться двояко: как искренний РП либо как навязчивые речевые действия.

Речевой поступок личности свидетельствует об уровне его речевой культуры, наиболее ярко проявляющейся в умении строить корректное общение. Основой такого общения является *вежливость*, определяемая в философском словаре как моральное качество, характеризующее поведение человека, для которого уважение к людям стало повседневной нормой поведения и привычным способом обращения с окружающими. Античные риторы также обращали внимание на вежливость в речи, «которая в словах и в оборотах и произношении показывает особенный вкус, городским жителям свойственный, и которая сопровождается почти сведениями, в обращении с учёными почерпнутыми; всё же противное сем почитается грубостью» [9, с. 456]. В связи с тем что категория вежливости в речевом поступке играет существенную роль, остановимся на ней подробнее.

Исследователи-лингвисты рассматривают вежливость¹ как «социально-культурный компонент общения, отражаемый в языке/речи», как прагмалингвистическую категорию [13, с. 61], как особую категорию, «представляющую этический аспект акта коммуникации и позволяющую создать условия для успешного общения» [10, с. 257], как качество хорошей речи² [17].

Н.И. Формановская отмечает, что вежливость как этическая категория (моральное качество) предполагает соблюдение человеком внешних норм общения, выражение личного доброжелательного отношения к адресату, проявление искренности, а также «культурное притворство»³. Полагаем, последнее (культурное притворство) следует отнести к негативным речевым поступкам, так как, сохраняя вежливую тональность общения, говорящий неискренен, «нечистосердечен»⁴, хотя как речевое действие оно предпочтительно и позитивно (ср., например, использование речевого этикета служащими различной сферы услуг).

Следует отметить, что речевой жанр (РЖ) «притворство» соотносится исследователями с обманом, ложью, лестью, лицемерием и нередко используется в качестве манипулятивного средства. Так, Сабине Дённингхаус пишет: «Манипулятивный потенциал языка особенно чётко проявляется на политическом и идеологическом уровне, а также в экономической пропаганде. В зависимости от ситуации необходимо оценивать этот потенциал как отрицательно, так и положительно, так как он является важным элементом в процессе социализации человека, что доказывают исследования в области социобиологии, социопсихологии» [7, с. 205]. Нельзя не признать, что РЖ *притворство* – нередкое явление в нашем социуме. Мысль, высказанная С. Дённингхаус, иллюстрирует современное состояние уровня культуры общения: «...сформулированные Г.П. Грайсом и Дж.Р. Сёрлем максимы – только теоретические и идеальные модели норм коммуникации, соблюдение которых в речевой «действительности» не является нормой. Напротив: скорее всего нормой является их не-соблюдение» [7, с. 213].

Рассматривая универсалии вежливости, П. Браун и С. Левинсон высказали предположение о том, что «все культуры обеспечивают говорящего двумя основными типами стратегий выражения импозиции, существующей в каждом коммуникативном акте. *Позитивная вежливость* призвана обеспечить идентификацию собеседников как партнёров, объединённых общими интересами, в то время как стратегия *негативной вежливости*

¹ Принцип вежливости был разработан Дж. Личем и отнесён к этическим принципам (1983). Автор сформулировал следующие максимы, отражающие этические нормы поведения, в том числе и речевого: максима такта, максима великодушия, максима одобрения, максима скромности, максима согласия, максима симпатии [14, с. 63-67]

² О.Б. Сиротинина утверждает, что определить качество речи (хорошая она или плохая) возможно с учётом коммуникативной ситуации и цели общения; кроме этого, важно соблюдение современных языковых норм и этики общения. Хорошая речь – это речь целесообразная, соответствующая этике общения (содержание и речевое оформление) и ситуации общения, понятная адресату, правильная, творческая [13].

³ Н.И. Формановская цитирует О. Мандельштама, иллюстрируя такую ипостась вежливости, как надевание маски [14, с. 61].

⁴ В.И. Даль так толкует значение слова «искренний»: «чистосердечный, прямодушный, нелицемерный» (Т. 2, с. 119).

подчёркивает автономность и независимость говорящего адресата» [Цит. по: 2, с. 122]. Оксюморон «негативная вежливость» применим и в случае «гипервежливости» (выражение Н.И. Формановской), проявляющейся в манерности, церемонности, слащавости коммуниканта. Примером вежливости, имеющей негативную смысловую наполненность, может служить использование говорящим такта, любезности в качестве манипулятивных средств с целью отвлечь слушателя от истинной информации о предмете беседы. Нередко нарочитая словесная вежливость может сопровождаться невербальными средствами выражения агрессии по отношению к партнёру коммуникации (интонация, выражение лица, поза).

Примером «позитивной вежливости» может служить ситуация затянувшегося ожидания опаздывающего партнёра, когда говорящий прибегает к вежливой лжи, желая сохранить речевое взаимодействие и добрые отношения с собеседником. Либо, желая показать принадлежность к конкретному сообществу и ориентируясь на конкретного адресата, говорящий намеренно выбирает такие речевые стратегии и тактики, которые позволяют в речевом поступке достичь желаемого результата (например, речевое поведение разведчика). Эту функцию, характерную для ритуалов, называют «обозначением «своих» и «отторжением «чужих»» (К. Лоренц), или конативной функцией – функцией ориентации на адресата (Н.И. Формановская).

В речевом поступке категория вежливости играет особую роль, так как иллюкативная сила вежливого коммуникативного акта позволяет снять агрессию собеседника и повлиять на позитивное взаимодействие партнёров по общению. Категория вежливости предполагает, прежде всего, доброжелательное, уважительное отношение к собеседнику, умение говорящего/слушающего сдерживать негативные эмоции, а также знание правил поведения, речевого этикета представителей определённой социальной среды. В речевом поступке запечатлеваются определённые традиции выражения отношений, свойственные той или иной эпохе.

Г.Р. Шамьенова считает, что *нормы вежливости* с точки зрения их исполнения могут быть *императивными* (требование быть уважительным, тактичным, великодушным, доброжелательным, внимательным, сдержанным в выражении негативных эмоций), *рекомендуемыми* (эти требования «характеризуют прежде всего самого говорящего как личность, а потом уже способствуют контактоподдержанию – быть понимающим, симпатизирующим, скромным в обнаружении собственных достоинств, следовать принятым данной общественной средой правилам поведения») и *факультативными*, которые «обусловлены логикой естественного живого общения в разных ситуациях, жанрах речи, целями взаимодействия» (требования быть одобряющим и соглашающимся) [17, с. 179-180].

В.Е. Гольдин соотносит «главный способ применения этикетных знаков» [4, с. 39] – вежливость – с достоинством личности, которое «нужно утверждать самому», и зависит становление этого качества «от личных моральных качеств человека, от того, на что направлены его действия в обществе, насколько всё его поведение соответствует принятому в обществе представлению о достойном» [4, с. 42].

Общеизвестно, что вежливое общение способствует созданию положительной эмоциональной атмосферы. Существуют определённые *тактики вежливости*: предупреждение негативной реакции адресата, возражение под видом согласия, некатегоричное

возражение, высказывание отрицательной оценки под видом демонстрации уважения, некатегоричная оценка, отстранение оценки непосредственно от собеседника, признание возможной ошибочности своего мнения, признание права собеседника на свободное волеизъявление, предоставление свободы действий адресату при демонстрации своей позиции, оправдание нежелательных действий по отношению к адресату по причинам, не зависящим от говорящего либо находящимся вне его компетенции [17, с. 185–186].

Как известно, жанры речевого этикета (тематически специализированные РЖ) относятся к фатическому общению, которое традиционно предполагает установление и поддержание контакта с собеседником, жанры фатического общения выступают как форма презентации языковой личности. К.Ф. Седов вслед за Т.Г. Винокур подчёркивает, что в повседневной коммуникации значительно больше жанров фатического общения в сравнении с жанрами информативными, при этом «в реальной речевой практике информативная и фатическая иллюкуция тесно переплетены в рамках любого жанра» [12, с. 21].

Фатическое общение, в представлении Т.Г. Винокур, – это не только установление и поддержание контакта, но, прежде всего, само общение, желание обменяться впечатлениями, мнениями, причём главной фатической интенцией является удовлетворение потребности в общении. Так, она отмечает, что «речевой контакт есть, прежде всего, контакт социально-психологический, и в этом качестве он является главной целью фатического речевого поведения» [3, с. 137], что в зависимости от цели и условий общения ведущим фактором оказывается тип отношений между говорящими: между незнакомыми, малознакомыми, хорошо знакомыми людьми, между близкими друзьями или в семье и при случайном знакомстве.

Фатическому речевому поведению свойственно «свободное и раскованное обнаружение индивидуальной манеры говорящего, которое предоставляет право использовать весь диапазон коммуникативных ролей-функций», объединение «столь разнородных явлений – болтовни, сопровождающей какое-либо другое действие, речевого этикета и духовного общения», которые осуществляются в «жанрово-ограниченных ситуациях» [3, с. 136–137].

Т.Г. Винокур изредка использует понятие «речевой поступок», но не делает акцента на его нравственной составляющей, соотнося его с любыми речевыми действиями в фатическом общении. Так, заключая свои рассуждения о речевом фатическом поведении, она пишет: «Значимость темы, цели и условий фатического инварианта речевого поведения в коммуникативном процессе определяется через идентификацию изначального импульса, ведущего к данному речевому поступку и обеспечивающего адекватное взаимодействие партнёров коммуникации – говорящего и слушающего» [3, с. 158]. Как видим, автор не разграничивает РП и РД.

В.В. Дементьев и К.Ф. Седов развивают мысль Т.Г. Винокур, считающей, что в человеческом поведении (фатическом) особую роль играет тип стилевого отбора, достигающий конфликтного или бесконфликтного результата путём выполнения коммуникативных ролей, в рамках которых отыскивается общий язык. Так, В.В. Дементьев к фатическому общению относит речевые жанры, как улучшающие межличностные отношения (разговоры по душам, признания, комплименты, флирт, шутка), так и ухудшающие их (выяснение отношений, обвинения, оскорбления, ссоры, издёвка, похвальба, розыгрыш). Он пишет: «Вы-

деляется пять основных типов фатических речевых жанров (ФРЖ): (1) ФРЖ, ухудшающие межличностные отношения в прямой форме: *оскорбления, ссоры*; (2) ФРЖ, улучшающие межличностные отношения в прямой форме: *признания, комплименты*; (3) ФРЖ, ухудшающие отношения в косвенной форме: *колкость, издёвка*; (4) ФРЖ, улучшающие отношения в косвенной форме: *шутка, флирт*; (5) *праздноречевые* жанры: межличностные отношения не улучшаются и не ухудшаются, степень косвенности – приблизительно $\frac{1}{2}$ » [6, с. 38–39].

В фатическом речевом поведении важную роль играет понимание самого коммуникативного намерения. Т.Г. Винокур пишет: «Это понимание не столько смысла высказывания – отдельного или их совокупности, сколько понимание человека, понимание, осуществляющееся через соотнесение смысла и ситуации высказывания на основе так называемых автоматизмов, определяющих варианты человеческого поведения» [3, с. 157].

В фатике особое место занимает не получивший настоящего осмысления, специфичный для русского менталитета гипержанр разговор *по душам, задушевное общение* (об этом пишут В.В. Дементьев, А.Д. Шмелёв), который в традиционной русской речевой культуре относится к жанрам гармонического общения, хотя в последние десятилетия разговор по душам нередко воспринимается как «социально непрестижный жанр» [5, с. 238–239].

Как показывают наблюдения, вектор качества речевого поступка (положительный РП или отрицательный РП) нередко не зависит от «этикетности» речевых действий говорящего. Так, искренние комплимент, признание (в любви, дружбе), благодарность и пр. являются позитивными речевыми поступками, а манипулятивная вежливость (например, лесть) – пример негативного речевого поступка, несмотря на то, что адресантом совершаются этикетные речевые действия. В то же время неэтикетные, эмоциональные речевые действия в кризисной, критической ситуации общения (предупреждение, запрещение, угрозы и др.) могут быть позитивным речевым поступком. Агрессивное же речевое поведение (угроза, обвинение, ссора и т.п.) является неэтикетным негативным речевым поступком.

Существенную, а в некоторых случаях главную роль в этикетном/неэтикетном речевом поступке играют невербальные средства коммуникации, позволяющие безошибочно оценить речевой поступок говорящего. Приведём лишь один пример:

«Как-то я простудился, и ко мне пришли ребята из нашего класса. Они не знали, что польский лак для паркета – это «ужасный дефицит», и ввалились в комнату прямо в ботинках. <...> Увидев ребят, тётка остолбенела. Я подумал, что она сейчас раскричится на весь дом, но вместо этого она вдруг... улыбнулась.

– К нашему Тимочке ребятки пришли... – Голос у тётки был мягким, ласковым, а пальцы торопливо и зло мяли ремешок сумочки. – Какие хорошие, сознательные ребятки... Такие никогда не бросят товарища в беде, правду я говорю? – «Ребятки» побагровели и уныло повесили головы. – Я очень рада, Тимочка, что у тебя такие замечательные друзья. Только почему вас так мало! Раз, два, три... всего восемь. Вы в следующий раз всем классом приходите <...>

– Тим, мы, пожалуй, пойдём, – тихонько сказала Натка – от обиды у неё задрожали губы» (М. Герчик «Солнечный круг»).

Вежливые слова: *очень рада; замечательные друзья; хорошие, сознательные ребятки; никогда не бросят товарища в беде*, – вне контекста обладающие положительными коннотациями, не случайно воспринимаются одноклассниками Тима как недоброжелательное

высказывание: интонационный рисунок монолога тётки содержал целую палитру негативных «красок» – раздражение, недовольство, злость, нетерпимость и т.п.

Невербальный компонент устной речи является ярким показателем *отношения* говорящего к адресату (искреннее/неискреннее, доброжелательное/недоброжелательное) и к содержанию информации (правдивая/неправдивая).

Существенное влияние на характер речевого поступка оказывает интонация: он может быть плохим или хорошим, вежливым или невежливым. Воздействующая сила интонации приводит как к кооперативному, так и конфликтному общению. Так, в определённых ситуациях общения адресат просьбу воспринимает как приказ, совет – как угрозу, комплимент – как лесть, извинение – как одолжение, потому что говорящий использует не соответствующие жанру (но характеризующие самого говорящего) интонации. Кроме того, подобная переакцентуация происходит из-за нарушения основных этикетных правил или отсутствия кодифицированных речевых формул – всё это свидетельствует о неблагоприятном протекании общения и, как следствие, о негативном речевом поступке.

Авторы исследований, посвящённых проблемам коммуникации, особое внимание уделяют *тональности*, выполняющей роль регулятора общения: изначально заданный тон определяет ход речевого общения, а неверно взятый тон может привести к коммуникативной неудаче (Е.П. Захарова, Т.О. Багдасарян и др.). Тональность «присуща текстам всех речевых жанров, независимо от социо- и этнокультурной принадлежности их авторов. Конечно, в научном или официально-деловом стиле варьирование тональности ограничено рамками институциональности, но позиция автора, тем не менее, просматривается» [1, с. 241]⁵.

Е.П. Захарова, описывая коммуникативную категорию тональности, использует понятие *тональной рассогласованности*, которая возникает при общении представителей разных культур, разного возраста, разного социального, профессионального статуса, «когда не учитывается эмоциональный настрой коммуникантов и общая эмоциональная атмосфера общения», когда различаются цели коммуникантов или намеренно игнорируются коммуникативно-этические нормы [8, с. 175–176]. В речевом поступке тональная рассогласованность может нести положительный или отрицательный заряд.

Рассматривая вопрос соотношения речевого поступка и речевого этикета, необходимо обратиться к такому компоненту невербального общения, как коммуникативно значимое *молчание* (ментальный речевой поступок [11, с. 259–272]). О втором типе молчания (в отличие от ролевого вежливого молчания слушающего: не перебивать, выслушивать, дослушивать и т.п.), для нас наиболее важным, Н.И. Формановская пишет: «Другой тип молчания принадлежит роли *говорящего*, когда партнёр ожидает от него словесной реплики, но вместо этого получает молчание. В этом случае предстоит интерпретировать молчание как своеобразное речевое действие с интенциональным, эмоциональным, оценочным содержанием в зависимости от предшествующего дискурса, ситуации и обстановки

⁵ Т.О. Багдасарян рассматривает тональность как компонент модели речевого жанра и считает, что тональность «может также быть выражена интонационно и с помощью жестов и мимики. <...> Однако сфера их действия ограничивается устным общением, когда имеет место непосредственный контакт партнёров по коммуникации» [1, с. 243].

общения, взаимоотношений общающихся и т.д. Это может быть согласие (молчание – знак согласия), нежелание отвечать, затруднённость подыскивания слова, стеснительность, нерешительность, наконец, укор, упрёк, обида и др.» [15, с. 50]. Молчание в речевом поступке может выражать сочувствие (РП «+»), упрёк (РП «-») либо являться образцом сдерживания негативных эмоций, словесной агрессии (РП «+»).

К категории вежливости следует отнести и такое качество личности, как терпимость (в современной терминологии – толерантность, коммуникативная толерантность). Терпимым С.И. Ожегов называл человека, «умеющего без вражды, терпеливо относиться к чужому мнению, характеру». В.И. Даль определяет терпимость как «терпимость вере, разных исповеданий, терпимость личных убеждений». Воздействующая сила речевого поступка будет более эффективной, если, обращаясь к собеседнику, говорящий изначально будет настроен позитивно, принимая адресата таким, какой он есть.

Таким образом, можно заключить, следующее.

- Для речевого поступка важны такие функции речевого этикета, как фатическая функция (установление и поддержание контакта с адресатом); направленность на кооперативное, доброжелательное, толерантное общение; учет социальных условий общения; сдерживание агрессии со стороны партнёра по общению.

- Результативность речевого поступка зависит от цели, темы, условий фатического общения, которое должно быть ориентировано на РП, обеспечивающий адекватное взаимодействие партнёров коммуникации.

- Категория вежливости в речевом поступке является приоритетной и способствует эффективному взаимодействию и взаимопониманию собеседников.

- Этикетность речевых поступков (положительная/отрицательная) зависит от условий общения, интенции говорящих, их взаимоотношений.

- Особую роль в речевом поступке играет интонация и «коммуникативная тональность» (термин Е.П. Захаровой).

Список литературы:

1. Багдасарян, Т. О. Тональность как компонент модели речевого жанра (на материале речевого жанра «угроза») / Т. О. Багдасарян // Жанры речи : сб. науч. ст. – Саратов : Колледж, 2002. – С. 240–245.
2. Вежбицка, А. Дискурс и культура / А. Вежбицка, К. Годдард // Жанры речи : сб. науч. ст. Вып. 3. – Саратов: Колледж, 2002. – С. 118–157.
3. Винокур, Т. Г. Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения / Т. Г. Винокур ; вступ. ст. Л. П. Крысина. – 3-е изд. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 176 с.
4. Гольдин, В. Е. Речь и этикет : кн. для внеклассного чтения учащихся 7–8 кл. / В. Е. Гольдин. – М.: Просвещение, 1983. – 109 с.
5. Дементьев, В. В. Изучение речевых жанров в России: аспект формализации социального взаимодействия / В. В. Дементьев // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – М.: Лабиринт, 2007. – С. 39–62.
6. Дементьев, В. В. Фатические и информативные коммуникативные замыслы и коммуникативные интенции: проблемы коммуникативной компетенции

- и типологии речевых жанров / В. В. Дементьев // Жанры речи : сб. науч. ст. – Саратов: Колледж, 1997. – С. 34–44.
7. Дённингхаус, С. Под флагом искренности: лицемерие и лесть как специфические явления речевого жанра «притворство» / С. Дённингхаус // Жанры речи : сб. науч. ст. – Саратов: Колледж, 1999. – С. 203–216.
 8. Захарова, Е. П. Категория тональности в аспекте коммуникативной нормы / Е. П. Захарова // Проблемы речевой коммуникации : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. Вып. 8: Материалы Международ. науч.-практ. конф. «Современное состояние русской речи: эволюция, тенденции, прогнозы». – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2008. – С. 171–178.
 9. Квинтилиан, М. Ф. Двенадцать книг риторических наставлений / пер. А. Никольского, члена Императорской Российской Академии. – СПб., 1834.
 10. Кормилицына, М. А. Категория вежливости в оценочных речевых жанрах / М. А. Кормилицына, Г. Р. Шамьенова // Жанры речи : сб. науч. ст. – Саратов: Колледж, 1999. – С. 257–266.
 11. Курцева, З. И. Речевой поступок в педагогическом общении / З. И. Курцева. – М.: Баласс, 2010. – 224 с.
 12. Седов, К. Ф. Человек в жанровом пространстве повседневной коммуникации / К. Ф. Седов // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – М.: Лабиринт, 2007. – С. 7–38.
 13. Сиротинина, О. Б. Основные критерии хорошей речи / О. Б. Сиротинина // Хорошая речь / О. Б. Сиротинина, Н. И. Кузнецова, Е. В. Дзякович [и др.]; под ред. М. А. Кормилицыной и О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2001. – С. 16–29.
 14. Формановская, Н. И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения / Н. И. Формановская. – М.: Институт русского языка им. А.С. Пушкина, 1998.
 15. Формановская, Н. И. Русский речевой этикет: нормативный социокультурный контекст / Н. И. Формановская. – М.: Русский язык, 2002. – 160 с.
 16. Чинова, Л. Н. Просьба о прощении и принесение извинения / Л. Н. Чинова // Жанры речи : сб. науч. ст. – Саратов: Колледж, 1999. – С. 278–281.
 17. Шамьенова, Г. Р. Вежливость как качество хорошей речи / Г. Р. Шамьенова // Хорошая речь / О. Б. Сиротинина, Н. И. Кузнецова, Е. В. Дзякович [и др.]; под ред. М. А. Кормилицыной и О. Б. Сиротининой. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2001. – С. 179–197.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОРФОГРАФИИ В НЕПРЕРЫВНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

MAIN DIRECTIONS OF CONTINUITY IN CONTINUOUS TEACHING OF RUSSIAN ORTHOGRAPHY

Комиссарова Л.Ю.

Доцент кафедры методики преподавания русского языка ФГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», кандидат педагогических наук

E-mail: lyukom@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются и выявляются наиболее продуктивные для современного этапа развития образования трактовки содержания понятия преемственность. Предлагается определение преемственности в обучении орфографии, выделяются и описываются направления преемственности, на которых базируется система обучения орфографии в непрерывном курсе русского языка. Определяются новые цели обучения орфографии, связанные с основной стратегической целью обучения русскому языку. Раскрывается сущность понятий «функциональная орфографическая грамотность» и «орфографическая информация».

Ключевые слова: система обучения орфографии, преемственность в обучении орфографии, направления преемственности в обучении орфографии, функциональная орфографическая грамотность, орфографическая информация.

Komissarova L.Yu.

Associate Professor of the Russian Language Teaching Methods Department of the Moscow State Pedagogical University, Candidate of Sciences (Education).

E-mail: lyukom@mail.ru

Annotation. The article analyzes and identifies the most productive interpretations of the notion of continuity for the current stage of development of education. It offers a definition of continuity in teaching orthography and describes the directions of continuity, which the system of teaching Russian orthography is based on. The article identifies new objectives of teaching orthography, as a part of a more general strategic goal of teaching the Russian language. The author also reveals the essence of the concepts of “functional orthographic literacy” and “orthographic information”.

Keywords: orthography teaching system, continuity in teaching orthography, directions of continuity in teaching orthography, functional orthographic literacy, orthographic information.

С разработкой системы обучения орфографии в непрерывном курсе русского языка неразрывно связана проблема преемственности. Традиционно преемственность в обучении определяется как «установление необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения» [9, с. 213]. Преемственность же в обучении русскому языку понимается как «один из дидактических принципов», который «состоит в последовательности, систематичности расположения материала, в опоре на изученное и на достигнутый учащимися уровень языкового развития, в перспективности изучения материала, в согласованности ступеней и этапов учебно-воспитательной работы» [3, с. 150].

Однако именно между отдельными ступенями обучения, как показывает практика, осуществление преемственности и представляет значительную трудность, особенно – между начальной и основной школой. Безусловно, эта трудность в полной мере проявляется и при обучении орфографии. На чем же зиждется «установление необходимой связи и правильного соотношения» при обучении орфографии в рамках парадигмы «начальная – основная – старшая школа» на современном этапе образования? Чтобы приблизиться к ответу на поставленный вопрос, прежде всего уточним содержание понятия преемственность, ведь приведенные выше дефиниции отнюдь не являются исчерпывающими.

Идея преемственности в отечественной педагогике представлена многоаспектно:

- как идея внешней и внутренней стороны протекания педагогического процесса, в котором реализуется развитие личности ребенка (П.Ф. Каптерев);
- в качестве антропологической сущности процесса обучения (К.Д. Ушинский);
- как идея дополнительного образования (В.П. Вахтеров);
- как идея самообразования и принципа природосообразности, в основе которых лежит нравственно-гуманистическая парадигма (Л.Н. Толстой, Н.И. Пирогов и др.).

Позже проблема преемственности глубоко исследовалась в контексте общенаучных теорий процесса обучения (Ю.К. Бабанский, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.). Преемственность определялась как дидактический принцип (Б.П. Есипов, М.А. Данилов, Н.А. Сорокин и др.), как общедидактическая закономерность (П.Н. Олейник, Д.Ш. Сидтикова и др.), как методологический принцип (А.А. Кыверялг, В.Н. Ревтович, Я.Э. Умборг и др.). Преемственность рассматривалась также с точки зрения характеристики ее структурных компонентов: закономерностей, принципов, факторов, функций, процессов (С.М. Годник), с точки зрения взаимосвязи различных этапов обучения в содержании, формах, методах, средствах обучения (Я.В. Батаршев, Ю.А. Кустов и др.). Отметим, что последняя позиция представляется перспективной для методики обучения русскому языку в целом и методики преподавания орфографии в частности, не только потому, что в основе ее – термины, которыми оперирует методическая наука, но и потому, что она предполагает системное соотношение содержания этих терминов. С обучением орфографии согласуется и понимание преемственности как дидактической основы функциональной грамотности (В.А. Ермоленко, Р.Л. Перченко, С.Ю. Черноглазкин, С.А. Таганян).

Продуктивной для современного этапа развития образования, на наш взгляд, является трактовка преемственности в контексте многоуровневой характеристики системы непрерывного образования (А.П. Сманцер). При таком подходе первый, самый высокий,

уровень – преемственность как методологическая закономерность развития человека в системе непрерывного образования; второй – преемственность как общепедагогический принцип, на основе которого функционирует целостный педагогический процесс в непрерывном образовании; третий – преемственность как дидактический принцип, который в совокупности с другими дидактическими принципами обеспечивает целостное восприятие дисциплин обучения; наконец, четвертый – преемственность как частнометодический принцип, который раскрывает особенности ее проявления при организации обучения отдельному предмету.

А.А. Леонтьев предлагает такое определение преемственности в связи с непрерывностью образования: «...под непрерывностью мы понимаем наличие последовательной цепи учебных задач на всем протяжении образования, переходящих друг в друга и обеспечивающих постоянное, объективное и субъективное продвижение учащихся вперед на каждом из последовательных временных отрезков. Под преемственностью понимается непрерывность на границах различных этапов или форм обучения (детский сад – школа, школа – вуз, вуз – последипломное обучение и т.д.), то есть, в конечном счете, – единая организация этих этапов или форм в рамках целостной системы образования. Таким образом, непрерывность и преемственность предполагают разработку и принятие единой системы целей и содержания образования на всем протяжении обучения от детского сада до последиplomного и курсового обучения» [5, с. 28].

Развивая идеи А.А. Леонтьева, Л.В. Трубайчук выделяет ряд направлений, по которым осуществляется реализация преемственности для учебников образовательной системы «Школа 2100» и которые определяют целостность, последовательность и системность образовательного процесса: методологическое единство, единство целей, содержательное единство, процессуальное единство, единство оценивания достижений учащихся, диагностическое единство [10].

Мы также разделяем точку зрения А.А. Леонтьева, однако применительно к непрерывному обучению орфографии должны внести в общее определение преемственности существенные коррективы, касающиеся специфики указанного курса.

Под *преемственностью в обучении орфографии* (с опорой на идеи Ответ на этот вопрос содержится в А.А. Леонтьева, А.П. Сманцера, В.А. Ермоленко, Р.Л. Перченко, С.Ю. Черноглазкина, С.А. Таганян, Л.В. Трубайчук) мы понимаем непрерывность реализуемого на границах различных этапов обучения (начальная – основная – старшая школа) методологического, целевого, содержательного и процессуального единства, обеспечивающего целостность и системность процесса обучения орфографии и способствующего потенциальному развитию у учащихся орфографической грамотности как органической части грамотности функциональной.

Итак, при обучении орфографии в непрерывном курсе русского языка можно выделить следующие направления преемственности:

- методологическое единство;
- целевое единство;
- содержательное единство;
- процессуальное единство.

Проиллюстрируем названные направления преемственности, на которых базируется система обучения орфографии.

1. Единый личностно ориентированный подход, нацеленный на максимальное раскрытие и развитие личностных качеств каждого ученика на всех этапах обучения, подход, при котором «во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность, самооценность, субъектный опыт каждого» (И.С. Якиманская); опора на теорию обобщения В.В. Давыдова, в соответствии с которой знания общего и абстрактного характера предлагаются к изучению раньше, чем более частные и конкретные, и последние выводятся из общих как из единой основы (перечень «опасных для написания мест», или опознавательных признаков орфограмм, и понятие орфограммы предваряют изучение конкретных орфографических правил); использование выдвинутого М.М. Разумовской принципа понятийно направленного обучения орфографии в непрерывном курсе русского языка, – все это позволяет обеспечить методологическое единство в реализации преемственности.

Развивающая (вариативная) парадигма образования, изложенная А.А. Леонтьевым в виде ряда взаимосвязанных принципов «педагогике здравого смысла» для образовательной системы «Школа 2100» [8, с. 87–92]:

- 1) личностно ориентированные принципы (принципы адаптивности, развития, психологической комфортности);
- 2) культурно ориентированные принципы (принципы целостности содержания образования, систематичности, ориентировочной функции знаний и др.);
- 3) деятельностно ориентированные принципы (принципы обучения деятельности, управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации, управляемого перехода от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ученика; опоры на предшествующее (спонтанное) развитие; креативный принцип), –

также является методологической основой для непрерывного развивающего обучения орфографии.

2. Целевое единство при обучении орфографии определяется наличием и реализацией основной стратегической цели непрерывного курса русского языка – формирования функциональной грамотности и функциональной орфографической грамотности как одного из ее основных компонентов, ее составной органической части.

Функциональная грамотность в предметном понимании – это способность учащихся свободно использовать умения и навыки чтения и письма для получения информации из текстов и для создания собственных текстов в устной и письменной форме. Достижение функциональной грамотности находится в тесной связи с обучением учащихся письменной речи и предполагает свободное владение орфографическими и пунктуационными умениями, которое необходимо при продуцировании собственных письменных текстов.

Создание собственных письменных текстов является важным фактором развития личности, языкового чутья и одновременно – развития орфографической грамотности, так как в условиях творческого письма ученик «пишет уже не для того, чтобы соблюдать правила, а чтобы передавать свою мысль. Правила начинают приобретать для него особую

содержательность: его работа перестает быть письмом, а становится письменной речью в собственном смысле этого слова» [1, с. 21].

Итак, и орфографическая грамотность, под которой в методике традиционно понимается «умение употреблять при написании слов буквенные и небуквенные графические средства письма в соответствии с принятыми правилами правописания» [7, с. 148], и один из ее уровней, формируемый в школе, – относительная орфографическая грамотность, определяемая как «умение писать слова в соответствии с изученными в школе орфографическими правилами, включая слова с непроверяемыми орфограммами, усвоенными по определенному списку» [7, с. 148], – входят в структуру грамотности функциональной и выступают как один из ее важнейших компонентов.

«Грамотный человек, по мнению Б.С. Гершунского, – это, прежде всего, человек, подготовленный к дальнейшему обогащению и развитию своего образовательного потенциала» [4, с. 63]. С появлением в образовании феномена функциональной грамотности изменилась целевая специфика обучения орфографии на современном этапе, поскольку расширились границы понятия орфографическая грамотность.

При развитии функциональной грамотности в контексте идеи непрерывного образования на первый план выступает способность человека адаптироваться в определенных жизненных ситуациях и приобретать недостающие знания для полноценного функционирования во внешней среде. Следовательно, процесс овладения компонентами функциональной грамотности не может быть ограничен во времени: его протекание обуславливается личностными потребностями человека и может продолжаться в течение всей жизни. В связи с вышесказанным целью непрерывного обучения орфографии наряду с традиционным формированием относительной орфографической грамотности у учащихся, ограниченным временными рамками и обращенным к внешней образовательной среде, становится необходимостью формирования у ученика потребности и готовности самостоятельно пополнять свои знания по орфографии, встраивать их в систему уже усвоенных, поддерживать и развивать собственные правописные умения в соответствии с возникающими жизненными задачами.

Таким образом, устоявшаяся орфографическая терминосистема нуждается в обновлении. Актуализация функциональных интересов и потребностей личности, направленность на раскрытие потенциала ее развития в современном образовании, понимание грамотности в полифоническом соотношении с категориями образованности, культуры, компетентности (А.А. Леонтьев, Б.С. Гершунский) уже не позволяют считать главной целью обучения орфографии в школе формирование относительной орфографической грамотности, как это декларировалось в методике последней трети XX в. и в начале XXI в. Действительно, цели, изменившей свой вектор направленности с утилитарно-прагматического на функциональный, должно соответствовать качественно другое понятие. Таким понятием может стать функциональная орфографическая грамотность.

Функциональная орфографическая грамотность – это умение употреблять буквенные и небуквенные графические средства письма в соответствии с изученными орфографическими правилами, в том числе в словах с непроверяемыми орфограммами, усвоенных по определенному списку, а также потребность и способность вести самостоятельный

поиск необходимой орфографической информации, работать с ней, развивать собственные орфографические умения для активного функционирования во внешней среде.

Под *орфографической информацией* мы понимаем различные орфографические сведения: тексты орфографических правил; содержание разделов и отдельных параграфов по орфографии в учебниках, учебных пособиях, справочниках, хрестоматиях, орфографических статей в научной и научно-учебной литературе; материалы орфографических словарей.

Именно формирование функциональной орфографической грамотности как значимого компонента общей функциональной грамотности становится целью обучения орфографии на современном этапе образования и выделяется в качестве одного из направлений преемственности между начальной, основной и старшей школой.

3. Содержательное единство достигается за счет общей понятийной основы, способствующей осознанию закономерностей русского письма, позволяющей создать единую орфографическую линию в обучении, раскрыть учащимся внутреннюю взаимосвязь и преемственность изучаемых орфограмм.

Орфографические понятия, описывающие систему правописания, тесно связаны с процессом формирования орфографических умений, интеллектуально-моторных действий учащихся. Развитие у учащихся орфографической зоркости на основе понятий «орфограмма» и «опознавательный признак орфограммы», формирование навыка самоконтроля на основе понятия условия выбора орфограммы доказывают неоднократно высказывавшуюся мысль Л.С. Выготского о том, что умственное развитие неразрывно связано с усвоением учащимися научных понятий.

Единство формируемых орфографических умений и последовательность их формирования обеспечивается системой специальных и неспециальных орфографических упражнений. С учетом лингвистической природы того или иного вида орфограммы и особенностей ее усвоения выстроена определенная система упражнений, в практику обучения орфографии введено новое орфографическое упражнение – графическое моделирование [2]. Особое внимание уделяется отбору дидактического материала к предлагаемым упражнениям. Выработаны единые требования к отбору дидактического материала по орфографии:

- включение вариантов орфограмм (позволяет обеспечить научно обоснованное разнообразие материала, нарастание орфографических трудностей, предупредить возможные орфографические ошибки; стимулировать познавательный и практический интерес к орфографической работе у учащихся);
- постепенное наращивание основных вариантов трудностей;
- сопоставление и противопоставление слов с орфограммами, в которых смешиваются или неверно обобщаются условия выбора написаний;
- соответствие содержания и языка отбираемых текстов возрастным особенностям учеников;
- познавательная и воспитательная ценность отбираемого материала.

4. Процессуальное единство обеспечивается путем использования единой ведущей технологии проблемного диалога, предложенной Е.Л. Мельниковой [6], в основе которой

лежат исследования проблемы развития эвристического мышления – в контексте психологии мышления и творчества (С.Л. Рубинштейн, Ю.Н. Кулюткин, А.М. Матюшкин, О.К. Тихомиров), проблемного обучения (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, М.И. Махмутов), учебного диалога (В.С. Библер, С.Ю. Курганов, А.А. Леонтьев, В.В. Давыдов). Стержень проблемного диалога – диалогическое взаимодействие субъектов при выявлении и разрешении проблемных ситуаций.

Названная технология одновременно решает несколько задач предметного и метапредметного характера: во-первых, задачу познавательную, непосредственно связанную с открытием нового знания; во-вторых, социально ориентированную, направленную на формирование личностных качеств учащихся (умение работать сообща для достижения цели, помогать друг другу); в-третьих, задачу коммуникативную – умение слушать других, понимать и принимать чужую точку зрения.

Проблемно-диалогическая технология носит когнитивный характер и в адаптированном нами варианте активно реализуется на уроках обучения орфографии с учетом специфики раздела. Необходимо отметить, что проблемный диалог, как, впрочем, и другие образовательные технологии, отнюдь не является универсальной технологией, и ее использование на уроке должно быть обусловлено рядом факторов. Так, при изучении нового вида орфограммы и нового орфографического правила к таким факторам относятся опора на знания, уже имеющиеся у учащихся в виде определенных орфографических понятий.

Среди таких знаний – знание опознавательного признака орфограммы данного типа; частичное знакомство с некоторыми условиями выбора обобщенного характера (в том числе знание их графического обозначения), которые входят в общий перечень условий выбора данного вида орфограммы; количество условий выбора данной орфограммы; наличие вариантов данной орфограммы. Все названные выше понятия позволяют создать необходимый ориентировочный фон, благоприятно отражающийся на деятельности учащегося в формате решения проблемной ситуации. Не менее важным фактором при выборе указанной технологии является опора на частичное владение способами действия, адекватными содержанию нового орфографического правила.

Описанные направления преемственности отражают систему обучения орфографии в непрерывном курсе русского языка.

Список литературы:

1. *Богоявленский, Д. Н.* Орфография и творческое письмо / Д. Н. Богоявленский // Русский язык в школе. – 1948. – № 2.
2. *Комиссарова, Л. Ю.* Роль графического моделирования в процессе обучения орфографии / Л. Ю. Комиссарова // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 12. – С. 60–65.
3. *Львов, М. Р.* Словарь-справочник по методике русского языка / М. Р. Львов. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
4. *Гершунский, Б. С.* Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.

5. *Леонтьев, А. А.* Непрерывность и преемственность образования / А. А. Леонтьев // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла : сб. материалов / под науч. ред. А. А. Леонтьева. – М.: Баласс, 2003. – С. 28–34.
6. *Мельникова, Е. Л.* Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками / Е. Л. Мельникова. – М., 2002. – 162 с.
7. Методика преподавания русского языка в школе : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов ; под ред. М. Т. Баранова. – М.: Академия, 2000. – 368 с.
8. Образовательная программа «Школа 2100» // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла : сб. материалов ; под науч. ред. А. А. Леонтьева. – М.: Баласс, 2003. – С. 72–140.
9. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
10. *Трубайчук, Л. В.* Реализация принципа преемственности в Образовательной системе «Школа 2100» / Л. В. Трубайчук // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 5. – С. 11–15.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 1

МЕХАНИЗМЫ ОБРАБОТКИ ТЕКСТОВОЙ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ЧТЕНИИ: ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ

MECHANISMS OF PROCESSING TEXT INFORMATION DURING THE PROCESS OF READING:
APPLIED ASPECTS

Бабина Г.В.

Заведующая кафедрой логопедии Московского педагогического государственного университета, кандидат педагогических наук, профессор

E-mail: galinav@inbox.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема концептуализации текстовой информации в процессе чтения. Анализ возможностей перцептивно-смысловой обработки текста учащимися проводится с когнитивных позиций. Устанавливаются особенности функционирования когнитивных механизмов ассоциирования, фокусирования, компрессии и инференции в текстовой деятельности школьников с нормальной речью и нарушениями речевого развития.

Ключевые слова: чтение, текстовая информация, когнитивные механизмы, вербализация концептов, школьники с нарушениями речи, концептуализация информации.

Babina G.V.

Head of the Department of Speech Therapy of the Moscow State Pedagogical University, Candidate of Sciences (Education), Professor.

E-mail: galinav@inbox.ru

Annotation. The article analyzes the problem of conceptualizing text information during the process of reading. Analysis of the students' perceptive and imaginative-semantic text processing capabilities is carried out from a cognitive perspective. The functional characteristics of the cognitive mechanisms of association, focusing, compression and inference in the text activity of students with normal speech and speech and language disorders are established.

Keywords: reading, text information, cognitive mechanisms, concept verbalization, students with speech and language disorders, conceptualization of information.

Смысловая обработка текстовой информации представляет собой процесс приема и осмысления, результатом которого становится понимание (или непонимание) сообщения. В чтении выделяют процессы, которые осуществляются практически одновременно: восприятие (рецепция) и осмысление воспринятой информации. Многие исследователи считают, что восприятие письменного речевого сообщения всегда является смысловым восприятием, поскольку оно предполагает акт осмысления.

Рассматривая текстовую деятельность с точки зрения читательского восприятия, Т.М. Дридзе отмечает, что данная деятельность предполагает ориентацию читающего в том, что является целью и основным мотивом сообщения, и далее – ориентацию в концептуальной организации текста и текстовой комбинаторике [1].

Текст представляет собой систему элементов разной степени сложности и комплексности, эти элементы образуют структуру благодаря общей концепции; структуру текста можно представить в виде иерархии целей, разноуровневых предикаций, с которыми соотносятся логико-фактологические цепочки вербальных единиц текста.

Содержание любого текста, в том числе и художественного, представляется несколькими информационными потоками. Один из них отображает материальную основу произведения и реализуется линейно. И.Р. Гальпериным он определяется как содержательно-фактуальная информация (СФИ) [2]. СФИ формируется эксплицитными средствами и обеспечивает развитие сюжета. Другой информационный поток связан с раскрытием глубинного пласта текста, его идеи – Гальперин назвал этот поток содержательно-концептуальной информацией (СКИ). СФИ дает ответ на вопрос «О ком или о чем этот текст?», тогда как СКИ – на вопросы «Почему, зачем или с какой целью что-либо происходит/совершается в тексте?». Выделяется и третий информационный поток, обозначенный И.Р. Гальпериным как содержательно-подтекстовая информация (СПИ) [2]. Этот содержательный пласт, как правило, представлен имплицитно и привносит в текст дополнительные смыслы культурологического характера.

Исследователями отмечается, что как линейно представленный (фактуальный) информационный пласт, так и подтекстовый, определяют формирование содержательно-концептуальной информации.

Критерием оценки информативности речевого сообщения может служить мера адекватности его интерпретации – в этом случае информативность зависит не только от параметров конкретного текста, но и от семиотической группы его истолкователей.

В процессе чтения осуществляется взаимодействие автора и читателя на уровне языка и на уровне смысла. Анализируя текст, интерпретатор использует соответствующие приёмы обработки языкового материала, выявляет вербальные репрезентации концепта (концептов) и на этой основе устанавливает авторские смыслы. Обработка текстовой информации, таким образом, обусловлена коммуникативно-прагматической ситуацией в целом, значимыми факторами являются: семантика языковых единиц, внеязыковая действительность, установки автора, тезаурус читателя.

В ходе интерпретации текста читающий ведет поиск концептуально значимых вербальных элементов, которые образуют ассоциативные поля. Лексические вехи, сигналы, ведущие к пониманию прочитанного, как правило, содержатся в составе каждого отдельного фрагмента текста.

К языковым средствам актуализации содержания относят основные лексические категории, в том числе функционально-текстовые группировки слов, значимые для формирования концептуальной семантики целого текста или его отрывка. Мы будем рассматривать проблему концептуализации текстовой информации на основе анализа вербальных единиц, вступающих в синонимические, антонимические, гипо-гиперонимические, деривационные отношения, а так же единиц, объединенных в различные логико-фактологические цепочки.

Значимыми когнитивными механизмами, задействованными в перцептивно-смысловой обработке текстовой информации, являются механизмы фокусирования, ассоциирования, компрессии и инференции. Механизмом фокусирования определяется возможность выделения в концептуальной структуре текста (фрагмента) центрального концепта или, другими словами, концептуального фокуса.

В реализации различных способов обработки информации участвует механизм ассоциирования, представляющий собой сложный процесс, направленный на восстановление разветвленной системы связей, отображающих ситуации, эмоциональные состояния, представления, образы предметов, действий, понятий. Результирующей операцией этого процесса является вычленение отдельных элементов системы по принципу преобладающей связи. К наиболее распространенным ассоциациям относят: ассоциации, возникающие по принципу противоположности, смежности, подчинения, а также идентифицирующие, функциональные и атрибутивные ассоциации.

Механизм компрессии (сжатия информации) предполагает линейное или нелинейное свертывание извлеченных из текста опор. Сжатие содержательной информации текста реализуется через тематическую редукцию и может осуществляться посредством анализа и рубрикации авторской программы. Компрессия охватывает денотативный план текста, осуществляется с помощью опущения, обобщения, реконструкции и представляет собой преобразование текста, сопровождающееся сокращением его вербального выражения, при том, что содержание текста не сокращается. Результатом компрессии текста является выделение ключевых слов, смысловых вех.

Механизм инференции обеспечивает получение выводного знания, которое извлекается из долговременной памяти при помощи опор, определяющих доступ к такому знанию. Функционирование механизма инференции опосредовано взаимодействием трёх процессов: выделение в тексте ключевых вербальных компонентов, соотнесение этих компонентов со знаниями о мире, формирование единой ментальной репрезентации текстовых единиц и текста в целом.

Целью нашего исследования являлось изучение возможностей перцептивно-смысловой обработки текстовой информации учащимися четвертых-пятых классов с нормальной и нарушенной речевой деятельностью.

Фактический материал исследования составил текст рассказа Н.И. Сладкова «Каменка-плясунья» [3]:

«Увидел я в степи птичку: весёлую, бойкую и красивую. А как называется – не знаю. Спрашиваю у ребят.

– КАМЕНКА! – отвечают. – По камням прыгает, мух на камнях ловит. Потому и КАМЕНКА.

– Нет! – говорят другие. – Эта птичка – ПЛЯСУН. Смотри, какие она коленца выделяет!

И верно: крыльями взмахивает, подсакивает, приседает, кланяется. То и дело приплясывает, да ещё и вприсядку! Настоящий ПЛЯСУН.

Но третьи с таким названием не соглашались.

– Это, – говорят, – птичка НОРУШКА. Раз! – и юркнула в норку. От ястреба в норке прячется и гнездо в норке вьёт. НОРУШКА она!

– Нет! – говорят четвёртые. – Не каменка, не плясунья, не норушка, а ПЕРЕСМЕШКА! Овцу, жеребёнка, собаку может передразнить. Перепелом, жаворонком просвистеть. ПЕРЕСМЕШКА она, так и пишете.

– Не пишете! – говорят пятые. – Не торопитесь! Птичку эту мы называем НАЕЗДНИК. Смотрите: верхом на суслике скачет!

Смотрю. Ну, верхом не верхом, а зависла над сусликом, крылышками жужжит, лапками в спину тычет – гонит суслика от своей норки. Издали и в самом деле кажется, что верхом на суслике скачет. Как цирковой наездник.

– Не наездник, а СТОРОЖ! – Это уже шестые мне говорят. – Сторожит она сусличье поселение. Чуть орёл из-за облака или лиса из-за камня – бьёт птичка тревогу. Запрыгает, засвистит. Суслики – по домам, только пыль фонтанчиками из нор!

Шесть названий у птички, и все подходящие. Какое же выбрать и записать? И выбрал я... седьмое! Натуралисты, оказывается, называют её КАМЕНКОЙ-ПЛЯСУНЬЕЙ. Тоже подходящее имя. Так и запишем».

В предложенном школьникам рассказе были опущены названия птицы. Задание состояло в восстановлении наименований птицы на основе анализа языкового материала соответствующих текстовых фрагментов.

Констатирующее исследование мы предварили лексическим анализом микротем рассказа, направленным на выявление элементов ассоциативных полей концептов – наименований птицы. Результаты такого анализа позволили охарактеризовать различные способы лексической экспликации концептуального пространства каждого отрывка, отметить значимые признаки соответствующих концептов, обозначенных словами «каменка», «плясун», «норушка» и т.д. Данный вид анализа способствовал установлению актуализаторов семантики концептов, стоящих за наименованиями, удаленными из текста.

Анализ текста был проведен с учетом обозначенных выше группировок лексических единиц. В состав номинаций элементов ассоциативного поля концепта «каменка» второй микротемы входят лексические повторы с рекомбинациями («по камням», «на камнях»), которые связаны с концептом – названием птицы – деривационными отношениями. В этом отрывке повтор определяет концептуализацию образа, и установление данного сигнала ведет к актуализации имени – «каменка».

Лексическая структура третьего фрагмента включает в себя ряд гипонимов имени «пляска», дающего номинацию «плясун»: «коленца выделяет», «приплясывает» (их содержание разворачивается за счет более детальных ассоциатов: «крыльями взмахивает», «подсакивает», «приседает», «кланяется», «вприсядку»). Указанные языковые единицы

апеллируют к соответствующему когнитивному контексту, их достаточно жесткая ассоциативность «навязывает» имя концепта – «плюсун».

Семантическое пространство четвертого фрагмента организовано по модели второй микротемы и реализуется за счет повторов («юркнула в норку», «в норке прячется», «в норке вьет»). Повторяющееся слово «норка» создает ассоциативно-деривационное поле имени «норушка», выступая инструментом его концептуализации.

Лексические сигналы, маркирующие концепт «пересмешка» («пересмешка») пятой микротемы, выражены его текстовыми синонимами («передразнить», «кем-то просвистеть»); указанные единицы выступают импликациями концепта и основой инферентного вывода.

Концептуальные признаки поля «наездник» в шестом фрагменте представлены цепочкой номинаций, развивающих идею движения на ком-то / над кем-то («верхом скачет», «зависла над», «в спину тычет»); полный повтор фразы «верхом на суслике скачет» в начале и конце микротемы усиливает ассоциативную связь между именем концепта «наездник» и элементами текстового пространства. Перифраза имени и ее повтор помогают выйти на нужное наименование.

Опорными пунктами при интерпретации седьмой микротемы, как и в третьем фрагменте, выступают гипо-гиперонимические отношения, номинации которых выстроены в порядке соподчинения («сторожит» – «бьет тревогу», «запрыгает», «засвистит»). Прямые ассоциативно-деривационные связи слов «сторожит – сторож» подкрепляются рядом номинаций, указывающих на концептуальные признаки, сужая область поиска и предопределяя практически безвариантную актуализацию имени.

Как показывает анализ, процесс восприятия текста во многом организуется с помощью выделения и группировки соответствующих лексических единиц, отражающих системные ассоциативные связи деривационного, синонимического, гипо-гиперонимического характера. Такие группировки слов имеют сигнализирующие свойства и помогают раскрыть концепт текста или его фрагмента.

Исследование способов концептуализации номинаций птицы, имеющей разные названия, в семантическом пространстве рассказа показало, что структура концепта такой необычной птички моделируется в рамках целого ряда категорий.

Первая категория – «место обитания»: наименование субъекта является отражением привычных для него мест обитания («на камнях», «в норке»). Вторая категория – «повадки»: в названиях «плюсун», «пересмешка», «наездник» профилируются характерные внешние признаки (по преимуществу динамические), раскрывающие широкий спектр повадок этой птички. Третья категория – «полезная деятельность» – получает выражение с помощью вербального компонента «сторож».

В основе наименований денотата, относящихся к двум последним категориям, лежит антропоморфная метафора – уподобление птицы человеку. В региональной картине мира веселой бойкой птичке приписывается статус активного деятеля: пляшет, передразнивает, скачет верхом, сторожит.

Концептуальный анализ текста рассказа и его названия позволяет говорить о том, что в текстовом пространстве данного произведения реализуется полиноминативное

представление денотата (шесть имен) – это получает свою актуализацию также и в сложном наименовании «каменка-плясунья», отображающем текстовый макроконцепт.

Результаты эксперимента показали, что в ходе интерпретации текстовой информации школьники обеих групп предлагали в качестве названий птицы:

- 1) наименования, соотносящиеся с авторскими (в норме – 65%, при недоразвитии речи – 32% от общего числа ответов);
- 2) окказиональные наименования, контекстуально и/или концептуально обусловленные (35% и 40% соответственно);
- 3) контекстуально и концептуально необусловленные наименования, в том числе окказиональные (0% и 28% соответственно).

Восстановление опущенного слова «каменка» во втором фрагменте (опоры – «по камням прыгает», «мух на камнях ловит») дало небольшой процент моновариантных реакций, совпадающих с авторским названием (каменка), характерных для работ учащихся с нормальным речевым развитием. В этом же фрагменте зафиксированы разнообразие новообразования: а) оформленные в виде композитов – *мухикам, мухоедка, мухокрыл, мухопрыг, камнеловка, прыголов, прыгомуха, камнемушка, камнепрыжка, мухоловкабойка*; б) аффиксальные – *прыгушка, прыгунка, муховка*. Концептуально и контекстуально не обусловленные названия представлены вариантами *квакушка, лягушка, весельчак*.

В результате объективации концепта «плясун», маркированного посредством ряда лексических сигналов («...коленца выделывает», «крыльями взмахивает, подскакивает, приседает, кланяется...»), учащимися были предложены названия, близкие к авторскому: *танцор, плясун, плясунья, артист*. Наряду с этим отмечено образование окказионализмов: а) *танцорлётка, крыловзмах, танцелов, птицепляс, кланекрыльянка, акроботани, пляскобей, танцаед*; б) *танцовка, акробатист, приплясун, танцевалка, коленец*. Актуализация таких имён как *порядышноптица, воображалка, воробей* отразила ориентацию учащихся на случайные ассоциации.

Интерпретация содержания четвертого фрагмента, ассоциативное поле которого создается повторами («юркнула в норку, от ястреба в норке прячется, и гнездо в норке вьёт») и предполагает пропущенное название «норушка», объективировалась в подборе лексем *норковая, норочка* (единичные реакции). Значительное количество ответов школьников отразило их стремление к использованию своих собственных новаций: а) *норкопрят, юрконорка, гнездовейка, быстрояс, ястрепрят, нораборка, юркопрятка, норколазка*; б) *норкиш, норунья, юркушка, юрнок, пугливка*. Затруднения при установлении контекстуально обусловленных ассоциативных связей выразились в подборе таких наименований, как *малышка, летяга, ласточка*.

Пропущенное название «пересмешка», ассоциативное поле которого организовано такими концептуальными элементами, как «овцу, жеребёнка, собаку может перездразнить; перепелом, жаворонком просвистеть...», заменялось следующими номинациями, соотносящимися с авторскими: *дразнилка, копирка, попугай, кривляка, говорун*. Зафиксированы многочисленные инновации: а) *зверодразнилка, живодраз, дразнелётка, многоголосик*; б) *дразнилка, копирка, передразка, дразник, драздун, дразнилинка, приста-*

вайка, а также названия, не отражающие контекстуальных связей: *игруля, пушистая, смельчак, негодяйка*.

Результатом восстановления концепта «наездник» с опорой на контекст («...верхом на суслике скачет..., зависла над сусликом,...лапками в спину тычет – гонит суслика от норки») явилось использование следующих концептуально значимых названий: *наездник, верховая, циркач, наездница*. Наряду с узуальными оказались широко представлены окказиональные наименования птицы: а) *суслевёртка, суслекоскач, суслекоскакун, сусликовотгонялка, верхоезда, суслекатка, суслогон*; б) *оседлалка, ездой, скакунка, верхунок, циркачилка, ездом*. Отражением трудностей в установлении контекстуальных опор и связей стали лексические единицы *шмель, каратистка, скакун, крылатка*.

Анализ материалов седьмой микротемы, связанной с восстановлением имени «сторож» («сторожит сусличье поселение», «чуть...бьет птичка тревогу»; «запрыгает, засвистит»), выявил такие варианты названия птицы, отражающие её концептуальные характеристики: *сторож, сторожевая, охранник, охранница*. Новообразования, предложенные школьниками в качестве номинаций птицы, представлены следующими наименованиями: а) *пугалётка, домоохранялка, суслесторожка, сусликовзацищалка, гоносул, суслостражник*; б) *тревожка, дежурка, сигналка, предупредильщик, сторожилка, свистул, сторожилица*. Наименования *выкруташка, бука, трясогузка* актуализировались школьниками без учета текстовых ассоциативных связей.

Приведенные выше примеры узуальных номинаций и многих новообразований относятся к контекстуально обусловленным и являются иллюстрацией того, как протекает концептуализация образа при наличии в тексте ориентиров, обладающих высоковероятностным ассоциативным потенциалом, связанным с конкретными характеристиками денотата. Рассматриваемые варианты ответов свидетельствуют об умении школьников организовывать свою поисковую деятельность в направлении от элементов ассоциативного поля микротемы к концепту. В данном случае можно говорить о сформированности когнитивных механизмов ассоциирования, фокусировки, компрессии и инференции.

В приведенных выше примерах окказионального словообразования прослеживается тенденция к использованию лексических единиц, обладающих максимальной информативностью. Поиск вариантов наименования концепта приводит учащихся к выбору экономичной, удобной и часто достаточно ёмкой модели-ассоциации. Слова-композиции в данном случае являются результатом более сложного представления концепта (*птицеляс, акробатанц*). Значение подобных новообразований является прозрачным: эти слова образованы известными элементами, и тем не менее их смысловое наполнение определяется контекстом.

Появление контекстуально обусловленных неологизмов в речезыковой деятельности школьников отражает сознательное речевое творчество и является результатом когнитивных (метаязыковых) процессов.

Следует отметить, что целый ряд новообразований имеет частные значения (*крыловзмах, кланекрыльянка* и пр.), – это свидетельствует о трудностях концептуализации текстовой информации при чтении. Такие примеры как *норкопряч, ястрепряч, суслекоскач*

говорят о том, что в процессе инференции многие школьники не учитывают всю совокупность концептуальных характеристик объекта, а отражают только одну из них. В этом случае в структурировании сложных лексических новообразований прослеживается тенденция к выделению либо случайных, либо второстепенных элементов, не соотносимых с ключевыми знаками текста/фрагмента. Рассматриваемые варианты окказиональных образований в основном характерны для учащихся с недоразвитием речи.

Анализ структуры и семантики инноваций, зафиксированных в работах школьников с нарушениями речи, свидетельствует о том, что в целом ряде случаев затруднена идентификация значений таких новаций (*пляскобей, танцаед*); отмечается неопределенность смыслового взаимодействия компонентов (*мухопрыг, мухикам, прыголов, камнемушка*); излишняя конкретизация при структурной перегруженности (*норколазка, сусликовзацищалка, зверодразнилка*).

Анализ отрицательных вариантов ответов (к ним относятся многие новообразования, а также концептуально и контекстуально не обусловленные наименования птицы) выявляет трудности, связанные с обработкой текстовой информации при чтении, возникающие вследствие недостаточной сформированности у школьников соответствующих когнитивных механизмов.

Такие варианты, как *крыловзмах, коленец, юрконорка, юркушка* свидетельствуют о значительном сужении затрагиваемой в тексте содержательной сферы, что обусловлено ограниченностью спектра ассоциативных связей лексических единиц, трудностями выбора и синтезирования определённых ассоциаций (недостаточное функционирование механизмов ассоциирования и фокусирования).

Другие отрицательные примеры наименования птицы (*весельчак, воображалка, малышка, смельчак*) свидетельствуют о затруднениях в минимизации вербальной информации. Здесь сложности в расстановке акцентов (механизм фокусирования) сочетаются с ограниченными возможностями сжатия информации в соответствии с ключевыми знаками текста (механизм компрессии).

Далее следует отметить, что в своей совокупности отрицательные варианты названий птицы свидетельствуют о недостаточном функционировании когнитивного механизма инференции.

Инференция как мыслительный процесс опирается на действие других когнитивных механизмов (ассоциирование, компрессия, трансформация, эквивалентные замены и др.) и при моделировании понимания текста позволяет выделять факты, которые не представлены явно (выводные знания, выводная информация).

Действием механизма инференции объясняется способность читающего выходить за пределы буквального значения языковых единиц, распознавать в языковой материи (простая или сложная метафора, эпитет, сравнение, перифраза) всё многообразие смысловых нитей, пластов, слоёв, скрытых в значениях функционально подвижных, семантически двойственных (на текстовом уровне) словесных знаков.

Как было показано выше, воспроизведение названий птицы с помощью концептуально и контекстуально не обусловленных лексических единиц (*лягушка, игруля, шмель, каратистка*) указывает на выраженные трудности, возникающие при анализе текстовой

информации, свойственные школьникам с речевыми нарушениями. Концептуализация образов осуществляется без учета ключевых вербальных компонентов – значимые актуализаторы концепта не являются основой инферентного вывода. В результате инферентная связь между предлагаемым названием и соответствующим контекстом его осмысления не устанавливается.

Проведение анализа отрицательных примеров наименования птицы с когнитивных позиций позволяет говорить о том, что обработка текстовой информации учащимися с недоразвитием речи характеризуется недостаточным функционированием рассматриваемых когнитивных механизмов.

Список литературы:

1. Дридзе, Т. М. Понятие и метод установления содержательной структуры текста и особенности его восприятия / Т. М. Дридзе. – Киев: Высшая школа, 1979. – 99 с.
2. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : URSS, 2006. – 144 с.
3. Сладков, Н. И. Каменка-плясунья / Н. И. Сладков. – М.: Малыш, 1987. – 12 с.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 1

ТИПЫ И ФУНКЦИИ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ АНОМАЛИЙ В ПРОЗЕ РУССКОГО ФЭНТЕЗИ

TYPES AND FUNCTIONS OF MORPHOLOGICAL ABNORMALITIES IN RUSSIAN FANTASY PROSE

Грязнова А.Т.

Доцент кафедры русского языка
филологического факультета ФГОУ ВПО
«Московский педагогический государственный
университет», кандидат филологических наук
E-mail: kafedralg@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается роль морфологических аномалий в создании языковой картины мира русского фэнтези. Морфологические аномалии представлены в статье как один из видов языковой игры, разные типы которого выполняют в фэнтези композиционную, идейную, эстетическую и другие функции. В исследовании выявляются такие языковые средства создания морфологических аномалий, как изменение грамматического числа и рода существительных, транспозиция наречия, нарушение коммуникативных максим. Наблюдения, представленные в данной работе, позволяют автору сделать выводы об особенностях языка и стиля русского и русскоязычного фэнтези.

Ключевые слова: лингвистический анализ текста, язык и стиль русского фэнтези, фэнтезийная картина мира, языковая игра, морфологические аномалии.

Gryaznova A.T.

Assistant Professor of the Russian Language
Department of the Moscow State Pedagogical
University, Candidate of Sciences (Philology)

E-mail: kafedralg@mail.ru

Annotation. The article examines the role of morphological abnormalities in creating the linguistic picture of the Russian fantasy world. Morphological abnormalities are presented in the article as a type of linguistic play, different types of which perform composite, ideological, aesthetic and other functions. The study identifies such linguistic tools for creating morphological abnormalities, as changing the grammatical number and gender of nouns, transposition of adverbs, infringement of communication standards. The observations presented in this paper allow the author to draw conclusions about the features of language and the style of Russian and Russian-language fantasy.

Keywords: linguistic analysis of text, Russian fantasy language and style, fantasy picture of the world, linguistic play, morphological abnormalities.

В прозе русского фэнтези для раскрытия художественного замысла автора все чаще используется прием нарушения языковой нормы. Для его обозначения в современной лингвистике существует целый ряд терминов, характеризующих рассматриваемый феномен с разных сторон. Номенклатурные обозначения *лингвистическая/эстетическая аномалия* подчеркивают аномативность по отношению к лингвопоэтической системе того или иного языка. Термин *речевая игра* указывает на индивидуально-авторские интенции в использовании данного приема. Понятие *языковая игра* делает акцент на лингвистической природе элементов, участвующих в эстетическом эксперименте, и подчеркивает прагмалингвистическую установку писателя, целью которой является достижение развлекательного эффекта.

Языковая игра, в том числе ее морфологическая разновидность, весьма органично вписывается в комплекс художественных приемов, активно используемых авторами русской и русскоязычной фэнтезийной прозы, сущность которой заключается в изображении альтернативных миров, существующих по законам магии. Лингвистический эксперимент, характерный для языковой игры, используется авторами для изображения альтернативных вселенных, важной приметой которых являются вымышленные языки: появляются неологизмы, служащие для обозначения предметов и явлений, существование которых возможно только в волшебном мире, и перестают действовать привычные читателю грамматические стандарты и нормы. Лингвистическая игра раскрывает перед читателем фэнтези новый, ранее не осознаваемый им творческий потенциал языка, который призван подчеркнуть необычность фэнтезийного мира: «ЯИ – это осознание возможностей (потенциала) преобразований знака, обусловленного устройством самой системы языка, это своего рода эксперимент, обнаруживающий “...скрытые резервы языка”» [2, с. 8].

В языковую игру вовлекаются единицы различных лингвистических уровней: фонетического, словообразовательного, лексического, морфологического, синтаксического, текстуального, – вследствие чего она приобретает в фэнтези целенаправленный характер. Это проявляется в частотности и последовательности использования таких приемов, как каламбур, паронимическая аттракция, окказиональное словотворчество. Перечисленные приемы выполняют в фэнтези текстообразующую функцию: встретившись на языковом уровне, они далее разворачиваются на композиционно-образном и идейном уровнях.

Применительно к морфологической организации фэнтезийных текстов уместнее использовать термин *аномальность*, поскольку образный потенциал этого языкового уровня используются писателями значительно реже других. Далекое не всегда нарушение нормы на морфологическом уровне приобретает в фэнтези системный характер и обладает текстообразующим потенциалом, что характерно для языковой игры как организующего текст эстетического принципа. В том случае, если морфологическая аномалия приобретает черты текстообразующего элемента и формирует язык и стиль (код) всего произведения, она может быть квалифицирована как проявление языковой игры креативного типа.

Морфологические аномалии встречаются практически во всех разновидностях фэнтези – неоморфологическом [3, с. 27], комическом, игровом, пародийном, городском (в том числе в стрит-фэнтези). Это дало возможность автору статьи использовать для наблюдений

ний материал различных фэнтезийных субжанров – именно такой подход позволил создать типологию морфологических аномалий, охарактеризовать их образный потенциал и выявить основные тенденции использования.

Термин *морфологические аномалии* (далее – МА) трактуется в статье достаточно широко: в число рассматриваемых явлений включены отступления от современных правил формообразования, то есть случаи видоизменения грамматической парадигмы разных частей речи; семантическое рассогласование грамматически связанных единиц, приводящее к изменению лексико-грамматической категории рассматриваемого элемента; морфолого-прагматические аномалии, нарушающие общепринятые коммуникативные максимы. Морфологические аномалии являются частью языковой системы фэнтезийного текста, поэтому в целом ряде случаев их анализ требует комплексного рассмотрения с учетом взаимодействия с единицами иных, взаимосвязанных уровней, например лексического и синтаксического. В то же время для удобства характеристики МА автор статьи стремился формализовать критерии их распределения по функционально-семантическим группам. Проанализируем каждую из групп подробнее.

Случаи *нарушения действующих норм формообразования* в большом количестве обнаруживаются в романе М.Г. Успенского «Невинная девушка с мешком золота», например: «Бежать надо в Рим, к Папиной гробнице устами приложиться, Кесарю поклониться, Внука Святого приобщиться» [24]. В приведенном контексте нарушены как современные нормы управления, требующие употребления дательного падежа при глаголе *приобщиться* (приобщиться к чему?), так и нормы старославянского языка, диктующие использование в родительном падеже окончания *-аго*. Нарушения в области формообразования призваны, с одной стороны, привлечь внимание читателя к образу *Внука Святого*, важному для понимания мироустройства альтернативной реальности, а с другой, для имитации архаической речи, поскольку действие романа разворачивается в условном прошлом.

К этому же типу аномалий относятся случаи неверного выбора уточняющего падежного вопроса в диалогической ситуации: «– Да куда же ж нам теперь возвращаться? – всплеснул белыми ручками Яцек Тремба. – Мы ж по дороге до лясу *такого* наворотили? – *Какого?* – испугался Волобуев» [24]. По нормам русского языка реакцией на субстантиват *такое* должен быть вопрос «*что?*». Неадекватная реакция на вопрос отражает эмоциональное состояние персонажа, удивленного и испуганного одновременно. Предлагаемый пример интересен еще и тем, что в нем использовано иноязычное (польское) вкрапление морфолого-фонетического типа – *до лясу* (ср. русское *в лес*). Оно маркирует национально-культурный контраст, который актуализируется в процессе повествования.

Как правило, морфологические аномалии данного типа представлены предложно-падежными формами существительных и местоимений. Главная их функция заключается в подаче языкового сигнала, который в процессе повествования будет расшифрован и актуализирован средствами иных текстуальных уровней. Среди МА этой группы попадаются такие, которые потенциально возможны не только в фэнтези, но и в иных жанрах, поскольку они служат средством создания комического эффекта.

В противоположность МА первой группы, аномалии *лексико-грамматического типа* более последовательно указывают на фэнтезийную принадлежность текста. Лекси-

ко-грамматические аномалии обычно проявляются *в семантическом рассогласовании грамматически связанных единиц*. В этом случае лексема под воздействием фэнтезийной картины мира, актуализированной контекстом, переходит в иной (в сравнении со стандартизированным языком) лексико-грамматический разряд и вследствие этого приобретает новые грамматические свойства. Результатом перехода становится изменение парадигматики, синтагматики, деривации.

«– И в кого они (дети – А. Г.) припадочные такие вышли? – недоумевал прилюдно Патифон Финадеич. – **Не везет мне, увы мне, Патифон Финадеичу...** Один я, как перст! Однако с последним сыном Липунюшкой **Патифонычем** вышла промашка» [24].

Имя собственное **Патифон** (графически переоформленное нарицательное существительное *патефон*) вследствие новоприобретенных окказиональных лексико-грамматических свойств не только начинает писаться с заглавной буквы, но и изменяет свою сочетаемость: согласуется с глаголом состояния *везти*, который обычно употребляется с одушевленными существительными, а также выступает в роли приложения при личном местоимении *я*. В приведенном отрывке обнаруживается проявление несвойственной именам нарицательным деривации: словообразовательный формант *-ыч* (редуцированный суффикс *-ович*) в норме присоединяется к антропонимам для обозначения отчества. Перечисленные аномалии использованы автором для изображения альтернативной реальности, существующей по иным, в сравнении с привычными читателю, законам.

Морфологические аномалии лексико-грамматического типа могут принадлежать как к *субстантивной*, так и к *глагольной* разновидности. Пример последней можем обнаружить в следующем фрагменте: «О, а вот и моего хозяина **несут!** Нет, ошибаюсь, сам **несется**. Как я и предполагал, с радостными собаками, визжащими детьми и агрессивными представителями трудового крестьянства» [1]. Маркером каламбура, построенного на семантическом контрасте безличной и возвратной форм глаголов, которые функционируют в стандартизированном языке в рамках разных лексико-грамматических парадигм, становятся синтагматические различия. Глагольные аномалии обычно используются в фэнтези для создания комического эффекта.

Анализ художественных текстов позволяет сделать вывод о том, что лексико-грамматические аномалии используются авторами русского фэнтези для достижения *эффекта достоверности чудесного* – это необходимо для создания художественной картины мира русского фэнтези¹, в котором, по замечанию Е.Н. Ковтун, «встречаются демоны и боги, чародеи и маги, ожившие предметы и обращенные в вещи люди, разумные... животные и напрочь лишённые души живые существа...» [8, с. 97]. Эффект достоверности чудесного в текстах фэнтези достигается за счет контекстуально-аномального использования лексем², являющихся элементами функционально-семантических полей *одушевленности-неодушев-*

¹ Формула фантастики (ее разновидностью является фэнтези), предложенная Б.Н. Стругацким («*Настоящая фантастика – это чудо-тайна-достоверность*»), включает в себя оба этих компонента.

² Под лексемой мы понимаем «основную единицу лексического состава языка в совокупности всех ее грамматических форм и лексических значений». (Стариченок В.Д. Большой лингвистический словарь. – Ростов н/Д: Феникс, 2008, с. 277).

ленности, единичности-множественности, рода, темпоральности, локальности, – именно эти лексемы формируют ядро художественной картины мира русского фэнтези.

Таким образом, комплекс морфологических категорий, участвующих в формировании лексико-грамматических аномалий, носит вполне определенный характер и не допускает случайностей. К настоящему времени сформировался целый ряд типичных приемов, посредством которых авторы русского фэнтези вводят лексико-грамматические аномалии в художественный текст.

Наиболее заметными для читателя являются случаи **использования форм множественного числа существительных вместо форм единственного**. Подобной грамматической трансформации подвергаются наименования единичных магических артефактов, имена мифологических существ и литературных героев: *ковер-самолет, яблочко на золотой тарелочке, вещее зеркальце, Золушка, Ихтиандр* и др. Использование существительных *singularia tantum* в форме множественного числа приводит к тому, что называемые ими явления переходят в фэнтезийной реальности из разряда чудесных в разряд обыденных. Чудесное в фэнтези становится настолько привычным, что нередко оказывается объектом инвентаризации и учета, как, например, в трилогии И. Подгурского и Д. Романтовского («Иду на “ты”»; «На суше и на море»; «Они сражались за реальности»): «**АКТ приема-передачи арсенала и техсредств. Пушка-самопал – 2 штуки. Пулемет «максим» – 1 штука. Наган-самовзвод – 54 штуки. Мечи-кладенцы – 18 штук.... Змей-горыныч – 3 пасти, 1 штука.... Яблочки на блюдечке – 8 блюдечек, 7 с половиной яблочек. Свет-зеркальца «Мачеха» походные – 1 штука. Свет-зеркальца «Трюмо» штабные – 3 штуки. Скатерть-самобранка – 3 и 3 четвертинки**» [17].

В городском фэнтези Н. Некрасовой и Е. Кинн «Самое тихое время города» объектом лингвистического эксперимента стал топоним (центральный образ романа – **многомерная, многомирная** Москва, в рамках которой под одним и тем же названием одновременно существуют несколько столиц): «**Однако повезло нам. Эта хрень (Вавилонская башня, грозящая уничтожить город – А. Г.) только в трех Москвах торчит. Другое дело, насколько она проросла по всей Москве**» [11]. С помощью этого приема создается образ гипертрофированно-сказочной и подчеркнута фантастической реальности, где чудо становится обыденным и привычным явлением.

Сходные функции выполняет окказиональное **согласование неодушевленных существительных с глаголами, обозначающими физическое действие или психическое состояние**: «**Близлежащие репки провожали их откровенно недоброжелательными взглядами. Видимо, их плохо поливали**» [17]. Этот же прием может осложняться изменением парадигмы существительного, как, например, в игровом фэнтези С. Панарина «Очарованный дембель», где два брата-солдата попадают в сказочную реальность: «**Он опустил каравая (Колобка – А. Г.) наземь. Тот поводил осоловелыми глазками и произнес: – Ты, вероятно, великий чародей. Заклятия будто и не было!**» [12]. В приведенном примере неодушевленное существительное *каравай* меняет парадигму и начинает склоняться как одушевленное (об этом свидетельствует форма винительного падежа).

Подобные аномалии используются в фэнтези для создания языковой игры, построенной по принципу загадки (*тайны*, по терминологии Б.Н. Стругацкого), поскольку читатель

для адекватного восприятия произведения должен выяснить, с чем имеет дело – с изображением фантастической реальности, которое требует буквального понимания, или с метафорой. Средством достижения подобного эффекта обычно становится **окасиональная транспозиция нарицательного неодушевленного существительного в разряд имен собственных**: «*Страх, почувствовав* одуряющий запах пицци, *сорвался* с моего плеча и, *тявкнув, шлепнулся* посреди стола» [4]. Игровая ситуация создается путем помещения в позицию нейтрализации (начало предложения) окасионального имени собственного – клички болотного демона *Страх Божий*, употребленной в редуцированной форме.

Модификация этого приема наблюдается в случае **транспозиции собственного неодушевленного существительного в разряд собственных одушевленных** с последующим построением окасионального словообразовательного гнезда: «*К чему возопиешь ты среди града суеты, человеке, облаченный в обтерханый пиджак и треники с вытянутыми коленками? Тут жилых домов поблизости нет, а вечер поздний, все разбежались уже.*

– *Армагеддонни!*

– Ну? Чего орешь?

Возопивец обернулся. ...

– Не-а, – *прищурившись, помахал пальцем мужик.* – Ты не Армагеддон. Армагеддона не видел?

– Почем я знаю, – *пожал плечами человек.* – *Может, он уже подкрался незаметно.* ...

И тут, чуть не снеся его, откуда-то вылетел большущий черный ньюфаундленд. ...

– *Армагеддоша, ласково просипел мужик.* – *Животинка ты моя дурная... Ну домой, домой пошли. Армагеддонушка»* [11].

Окасиональное использование ключевого для фэнтези существительного Армагеддон в роли зоонима не отменяет его традиционной семантики³, в результате чего текст романа Н. Некрасовой и Е. Кинн обнаруживает диффузное употребление этой языковой единицы.

Морфологические аномалии далеко не всегда используются авторами фэнтези лишь в эстетических, в том числе комических, целях. Не менее важной их функцией является создание эффекта остранения, важного для концептуальной организации произведения. Суть приема заключается в изображении привычных явлений и языковых фактов под новым углом зрения, что необходимо для активизации мыслительных и творческих способностей реципиента.

Одним из способов формирования **эффекта остранения** является **аномальная родовая модификация существительных мужского или женского рода, которые в стандартизированном языке лишены соотносительного парного обозначения**. Отметим, что развитие аномалии, как правило, осуществляется в направлении от женского рода к мужскому. Обратный процесс наблюдается значительно реже.

³ **Армагеддон** – в христианских представлениях место эсхатологической битвы на исходе времён, в которой будут участвовать «цари всей земли обитаемой» (Апок. 16, 14–16). В поздней христианской эсхатологической литературе А. – обозначение самой битвы. [Армагеддон // Мифологический словарь. М.: Советская энциклопедия. 1991. С. 59].

Думается, что не будет ошибочным утверждение о том, что впервые образный потенциал описываемого приема был использован М. Семеновой в цикле романов о Волкодаве, где одним из персонажей является *Нелетучий Мыш*. Для создания окказионализма писательница использовала усечение графического показателя категории женского рода. В настоящее время этот прием применяется авторами русского фэнтези достаточно активно: он встречается в цикле Д. Емца «Методий Буслаев» (*кикимор Антигон*) и ряде произведений других авторов: «*Решение об опубликовании памятных записок Кота было принято на совещании всех имеющих право голоса обитателей нашей квартиры, как то: Пса, Кота, Домовушки, Жаба, Рыба, Паука, Леонидии*» [25].

Нам представляется, что данный прием служит не только для создания эффекта остранения, но и для ремифологизации изображаемой действительности. В стандартизованном языке, отражающем иерархию социального устройства, первичными обычно оказываются существительные мужского рода, от которых с течением времени образуются соотносительные парные существительные женского рода. В некоторых случаях соотносительные обозначения так и не появляются (зонарь, пахарь и т.д.).

С этой точки зрения представляет интерес авторский неологизм *гаккар*, встреченный нами в романе В.Е. Ивановой «Паутина долга» [6]. Существительное обозначает искусственно созданное для борьбы с магами человекообразное существо, лишенное способности иметь потомство. В рамках произведения неологизм представляет собой существительное мужского рода, хотя используется для обозначения существа, обладающего внешними признаками женского пола. На родовую принадлежность персонажа указывают глаголы в форме прошедшего времени. Аналогичное употребление авторского окказионализма обнаруживается в романе А. Пехова «Страж»: «*Окулл⁴ начала преследование, так что мне пришлось полностью выложиться в беге*» [16].

Следует отметить, что в идиостиле Пехова игра с грамматическим родом становится образной доминантой. В романе «Пересмешник» фигурирует трость Стефан:

«– Скажи на милость, молодой человек, что за глупости ты городишь? – недовольно **забрюзжал Стэфан**, когда я отпустил коляску, кинув на прощание возничему мелкую монету.

– Ты о том, что этот парень не заслуживает награды? – произнес я, наблюдая, как экипаж удаляется по живописной липовой аллее в сторону скрытого за холмами Отумхилла.

– Я о том, что теперь нам **тащиться пешком** четверть мили! О Всеединый! Это просто **невыносимо для моих ног!**

– **У тебя никогда не было ног**, – на всякий случай напомнил я ему. – Таким, как ты, они совершенно ни к чему. <...>

– ...Миру нужна гармония, Стэфан.

Однако моя трость с этим утверждением явно была не согласна» [13].

Лингвистическим маркером служит непоследовательность выражения грамматического рода (в данном случае мужской чередуется с женским), которая становится конstitutивной приметой данного образа.

⁴ Неупокоенная душа погибшего насильственной смертью.

В этой лингвистической игре писатель использует экспрессивный потенциал существительных среднего рода, который наряду с существительными мужского используется в уже упомянутом романе «Страж», а также в его продолжении под названием «Аутодафе» для изображения персонажа, по имени *Пугало*, образ которого также непоследовательно вербализуется с помощью существительных то мужского, то среднего рода: «*Сейчас конец апреля, нашли мы тебя в марте, и почти месяц от Пугала никаких вестей. Как только прибыла помощь, оно сделало мне ручкой вот так, и убралось...*» / «*...одушевленный даже не думал переходить в наступление. Он просто терпеливо ждал, когда моей учительнице это надоест, а пока лишь с интересом поглядывал на то, что она способна сделать...*» [14].

Следует отметить, что в последнее время встречаются произведения, где маркированным родом становится женский, как, например, в романе М. Петросян «Дом, в котором...», где персонажи мужского пола носят прозвища, имеющие форму грамматического женского рода: *Акула, Красавица, Дорогуша*. В ряде случаев имена собственные, относящиеся к грамматическому женскому роду и используемые для обозначения как героев, так и героинь, намеренно помещаются автором в слабую позицию: «*Девушка в коляске, похожая на японку – Кукла, – поднимает над головой зеленый фонарик на цепочке. Рядом с ней идет Красавица, почти не спотыкаясь даже в темноте*» [13].

Это делается для того, чтобы показать: в изображаемом мире под названием «Дом» любой персонаж может оказаться не тем, кем кажется. Таким образом, морфологические аномалии могут использоваться авторами фэнтези для прямой или косвенной характеристики отдельных персонажей или всего изображаемого ирреального мира.

При этом у изначально нейтральных морфологических категорий в рамках контекста развивается коннотация. В этом случае целесообразно говорить о морфолого-прагматической аномалии. Формальные показатели аномалий **морфолого-прагматического типа** проявляются в рамках словосочетания или предложения. Как правило, в контексте они маркируются с помощью фонетико-графического, словообразовательного переоформления, а также путем нарушения деривационных, словоизменительных и синтаксических норм. Часто морфолого-прагматические аномалии помещаются в сильные текстуальные позиции (например, *заглавие, начало текста или главы, поэтическая вставка в прозаическом тексте* и др.).

К числу сильных позиций, последовательно актуализируемых авторами фэнтезийной прозы, принадлежат *эпиграфы*. Перечень текстов-«доноров» при этом достаточно широк как в хронологическом, так и в стилистическом плане. В качестве примера сошлемся на уже упоминавшийся роман М.Г. Успенского «Невинная девушка с мешком золота», в состав композиционной рамы которого входит неточная цитата из «Женитьбы» Н.В. Гоголя: «*Передайте вашей невесте, что она **подлец***»⁵. Совершенно очевидно, что связь эпиграфа с текстом романа носит не тематический, а лингвопоэтический характер. Таким способом автор указывает на литературную традицию абсурда и языковой игры⁶, составляющую главную стилистиче-

⁵ Яичница – Фекле: А невесте скажи, что она **подлец!**

⁶ См. об этом подробнее статью К. Захарова «Игра и сказка в “Женитьбе” Гоголя»; <http://www.kirrzah.ru/disser7.php>

скую примету фэнтезийного текста, композиционно-образный уровень которого строится на контрасте употребления существительных мужского и женского родов.

Выделение МА с помощью повтора наиболее заметно в языке романа А. Рудазова «Преданья старины глубокой». Основа для такого повтора задается во втором абзаце первой главы, где читатель сталкивается с непривычными для стандартизированного языка конца XX – начала XXI в. предложно-падежными формами слов *полдень, полночь, закат, восход*. В сознании современного читателя значения отмеченных единиц обладают отчетливой **временной/процессуальной семантикой**.

Специфика идиостиля А. Рудазова актуализирует в сознании читателя иную, архаическую, семантику, которая позволяет включить перечисленные лексемы в группу пространственно-временной лексики, формирующей отличный от современного художественный хронотоп: «*Но все же есть границы у земель русских. Степи кочевые на полудне, города латинянские на закате, леса карельские на полуночи ...и царство мрака на восходе. Тиборское княжество – самое крайнее. Восходнее него нет добрых земель, есть только Тьма и Кривда. И, конечно, их порождения. Костяной дворец продувается всеми ветрами. Холод и мрак, туман и слякоть да вечные тучи, затмевающие ясное небо. Угрюмые леса подступают с полуночи, болота непролазные с полудня, скалы Каменного пояса с восхода. Дикие земли вдали от власти русских князей и половецких ханов. В этих краях есть только одна власть – власть Костяного дворца и его хозяина. Кащей Бессмертного» [20]. Морфологические архаизмы, использованные в рассматриваемом сложном синтаксическом целом (ССЦ), актуализируются посредством отсутствующего в современном языке прилагательного сравнительной степени *восходнее* и связывают сверхфразовое единство с эпиграфом, заимствованным из поэмы А.С. Пушкина «Руслан и Людмила», где старец-финн говорит Руслану: «С надеждой, верою веселой // Иди на все, не унывай; // Вперед! Мечом и грудью смелой // Свой путь на полночь пробивай». В то же время повторы перечисленных морфологических архаизмов, разбросанные по всему тексту, придают ему пространственно-временную целостность.*

В создании фэнтезийного хронотопа все чаще участвуют адвербиальные аномалии, которые возникают в результате употребления наречий в комплексе с предлогами: «О страхе *перед завтра* и непонимании уроков *вчера*, трепетно моля не погубить своими руками любви, случившейся *сегодня*, Тень Белой Птицы могла петть на любом языке» [7].

Первое из темпоральных наречий транспонируется в разряд существительных посредством добавления к нему предлога *перед*, который в разных контекстах помогает формировать не только временную, но и пространственную семантику (*перед дождем, перед рекой*). В рассматриваемом предложении темпоральное значение субстантивата *завтра* актуализируется в позиции дополнения, но предлог *перед* сигнализирует и об иных лингвокреативных возможностях использования опредмеченного наречия. Таким образом, субстантивация, с одной стороны усиливает абстрактность вполне конкретного значения, а с другой, подчеркивает пространственно-временное двуединство хронотопа.

Эта двойственность часто подчеркивается посредством параллелизма, элементами которого выступают темпоральные и локальные субстантивированные наречия. Данный маркер может усиливаться за счет включения подобных единиц в стихотворный фрагмент, являющийся частью прозаического текста: «*Обгоняя года, // Тенью крыльев "никогда" //*

На земле и на воде// Превращается в “нигде”» [23]. Последний пример свидетельствует о возможности персонификации субстантиватов, которые в фэнтезийном тексте становятся знаками стихийных сил.

Отадвербиальные субстантиваты способны выступать и в менее характерной синтаксической функции – несогласованного определения: «Скандал был страшный. С криками, руганью, “никогдами”» [11]. Пример демонстрирует, что в редких случаях у отадвербиальных субстантиватов развивается способность к окказиональному словоизменению. Подобный морфолого-прагматический сдвиг служит косвенным сигналом того, что сюжет произведения в скором будущем превратится из условно-реалистического в фантастический.

В разряд морфолого-прагматических аномалий могут быть включены случаи *нарушения коммуникативных норм стандартизированного языка*. К числу основополагающих принципов коммуникации относятся максимы *релевантности*, «так как она предполагает соотнесенность воплощенного в тексте фрагмента действительности с соответствующим участком-коррелятом самой действительности, знание которого обеспечивает возможность узнавания текстового аналога», *качества* («говори правду») [22].

Максима релевантности проявляется в стилистическом запрете на использование местоимений перед существительными, которые они заменяют, в недопустимости абсолютного употребления местоимений (в полном отсутствии заменяемого существительного). Между тем в фэнтезийных текстах случаи абсолютного использования местоимений чрезвычайно частотны. Например, герои романа М.Г. Успенского «Невинная девушка с мешком золота», жители Еруслании, именуют Творца, о котором имеют весьма слабое представление, «*Тот, Кто Всегда Думает О Нас*». Эта морфолого-прагматическая аномалия (в тексте ни разу не употреблено существительное, заменителем которого выступает этот окказиональный устойчивый оборот с грамматическим центром – указательным местоимением), образована посредством трансформации рекламного слогана «*Тэфаль, ты всегда думаешь о нас*».⁷ Она отражает стереотипы, господствующие в умах ерусланцев: «Язычество отвергли, а истинную веру забыли. Помнили, как надо возводить церкви и соборы, а что рисовать на стенах и потолках, не знали. Помнили, как отливать звонкие, на весь мир, колокола, а в какое время следует звонить, затруднялись. Помнили, как складываются затейливые купола, а чем их венчать, не ведали. Помнили, как следует одеваться особам священного сана, а как вести службу – увы» [24]. Вне всякого сомнения, Еруслания и ее обитатели в романе Успенского – это сатира на современную Россию. Маркером прагматической установки в данном случае служит трансформированное интертекстуальное вкрапление, легко узнаваемое в морфолого-прагматической аномалии и служащее не только для создания эффекта остранения, но и для **отождествления**. Оно напрямую связано с **интертекстуальным потенциалом** морфологических аномалий, который авторы фэнтезийных произведений актуализируют разными способами, в том числе используя повтор.

⁷ В 2006 году в Москве недолгое время использовалась весьма непродуманная социальная реклама: лик Спасителя, а под ним подпись: «Ты всегда думаешь о нас».

Так, например, в рассматриваемом романе М.Г. Успенского главный отрицательный герой, Князь Мира Сего, Чезаре Борджиа, вспоминая своего противника, ни разу не называет его имени и даже мысленно обозначает его лишь посредством местоимений: «*Прежние попы утверждали, что Тот, Другой, тоже никогда не смеялся. Но кто теперь вспомнит Другого? Нету его и никогда не было*» [24]. Нарушение героем максимы релевантности в процессе автокоммуникации отсылает читателя к истинной причине последовательной замены существительного комплексом местоимений – страху перед тем, кого будто бы не существует, а на самом деле страшно назвать (ср. фольклорное обозначение нечистой силы местоимением *он*). В рассматриваемом фрагменте нарушается и максима качества информации, то есть ее объема, необходимого и достаточного для эффективной коммуникации. Информация, передаваемая повторяющимися местоимениями *Тот, Другой* в контексте высказываний Чезаре Борджиа указывает на боязнь признать истинное положение вещей, а также на то, что основной риторической особенностью его высказываний являются коммуникативные уловки.

К числу морфолого-прагматических аномалий, основанных на использовании местоимений, принадлежит и неоправданное изменение формы их числа, используемое персонажами при автономии. Традиционно в этой функции выступает местоимение 1-го лица единственного числа *я* или 1-го лица множественного числа *мы* (для обозначения коллективного деятеля, а также конкретного лица в условиях официально-делового или научного стиля).

В фэнтезийной прозе частотны случаи логически не обоснованной смены этих форм. Чаще всего такие случаи связаны с изображением вполне конкретного персонажа – Змея Горыныча, который, имея три головы, обладает единой сущностью. В русских народных сказках единство образа подчеркивается с помощью личного местоимения 1-го лица единственного числа. В комических фэнтези (С. Мусанифа «Древнее китайское проклятие» [10], В. Синельникова «На острие иглы» [21], А. Краснова «Белый пилигрим» [9]), напротив, актуализируется контраст формы и содержания. Проиллюстрируем сказанное: «– *Надо было этих богатырей совсем грохнуть, – мстительно сказала правая голова. – взяли моду дубинами махать. Я так думаю. / – Твое место крайнее, – оборвала средняя. – Я центровая, я и думать буду. Кто не согласен, тому шею во сне перекушу. Ясно? / – Ясно, – нехотя сказала правая. / – А тебе? – Средняя повернулась к левой. / – И мне ясно. / – Спасибо за внимание, – умиротворяющее кивнула средняя. – С точки зрения выживания меня как вида мы поступили правильно*» [10]. В приведенном примере использование местоимения *Я* резко сменяется употреблением *Мы*, что создает комический эффект, основанный на нарушении максимы качества высказывания.

Иные модификации этого приема используют А. Краснов и А. Стерхов в романах «Белый пилигрим» и «Быть драконом». В романе А. Стерхова изображается реальность, в которой драконы, дабы не быть уничтоженными, научились существовать одновременно в трех ипостасях: «*Ничего удивительного в том, что Ашгарр меня почувствовал, не было. Он одна из трех ипостасей (на дарсе – нагон) дракона по имени Вуанг-Ашгарр-Хонгль. И я ипостась этого дракона – та, которая зовется Хонгль. А внутренняя связь между ипостасями одного и того же дракона – это не хухры-мухры. Это невидимая, но крепчайшая пуповина, которой мы соединены друг с другом навеки. И еще с третьим – с нагоном по имени Вуанг. ...*

Дракон думает о себе: я – это они. Каждый из нас думает о драконе: я – это он. И думает о двух других нагонах: они – это я, а я – это они» [23].

С точки зрения стандартизированного языка выделенные конструкции могут быть поняты только метафорически, иначе они теряют всякий смысл. В тексте фэнтези А. Стерхова их следует воспринимать буквально, и это противоречит языковым нормам, формирующим максимум качества в стандартизированном языке. Таким же образом контрастируют с общепринятыми требованиями, предъявляемыми к синтаксическому оформлению высказывания, следующие фразы: «Я тебе не мама. Я тебе ты. А ты мне я». Восприятие таких конструкций автор регулирует посредством комментариев, подчеркивающих «нечеловеческую» природу героя: «Когда сам с собой спорит человек, это выглядит, по меньшей мере, странно. Тянет на шизофрению. Когда сам с собой спорит дракон, так не скажешь. Со стороны это похоже на беседу братьев-близнецов» [23]. Но, несмотря на это, фразы, построенные с использованием морфологической аномалии указанного типа, легко вычлняются в потоке повествования за счет нарушения синтагматических норм.

Еще одна разновидность морфолого-прагматической аномалии проявляется в нарушении правил выбора грамматической формы рода в случае автономинации персонажа. Примеры этого типа чрезвычайно частотны в романе М.Г. Успенского «Невинная девушка с мешком золота», героя которого, Луку Радищева, ведьма Лукреция Борджиа превращает в девушку. В результате морфологической доминантой образа становится родовое рассогласование, проявляющееся в репликах самого персонажа, а затем других героев и повествователя: «– И в самом деле, – сказал Радищев. Посреди дороги деревьев не бывает, а я уже раза два чуть на сучок не напоролся, да прямо глазиком! Хорош тогда был бы я красавица – вроде Джона Сильвера!»; «– Какая ты хозяйственная, душа моя Радищев!» – сказал Тиритомба»; «В гневе красавица-атаман стала совсем уж прекрасна» [24]. В романе М. Успенского именно этот тип морфолого-прагматической аномалии одновременно выступает в качестве текстообразующего фактора и доминанты образа главного героя, поскольку в этом случае весь текст или отдельная его часть служат ответом на вопрос о том, с какой целью используется нарушение нормы.

Как показал анализ фэнтезийной прозы, для адекватной интерпретации морфологической аномалии необходим достаточно широкий контекст.

Анализ морфологических аномалий показывает, что при всей внешней простоте их механизм достаточно сложен для описания, поскольку они затрагивают несколько уровней языка и служат для формирования элементов композиционно-образного и концептуального уровней текста. Именно поэтому при классификации морфологических аномалий опора на частеречную систему языка оказывается весьма условной. Легко заметить, что в морфологической языковой игре участвуют слова разных частей речи, комплексное использование которых порождает эффект *реальной ирреальности*. Таким образом, морфологические аномалии участвуют в формировании конститутивных признаков жанра, способствуя представлению вымышленной реальности как истинной, а измененного порядка вещей как вполне естественного. Так, «сбрасывая покров обыденности, *fantasy* стремится представить вымышленную реальность как *истинную*, измененный порядок вещей – как подлинный облик бытия» [8, с. 99].

Список литературы:

1. *Белянин, А. Ааргх / А. Белянин.* – М., 2007.
2. *Гридина, Т. А. Языковая игра: стереотип и творчество / Т. А. Гридина.* – Екатеринбург, 1996.
3. *Грязнова, А. Т. Лингвистические средства неомифологизации в прозе русского фэнтези / А. Т. Грязнова // Российский лингвистический ежегодник.* – Иркутск-Красноярск – М., 2008. Вып. 3 (10).
4. *Ефиминюк, М. Берегиня Иансы / М. Ефиминюк.* – М., 2007.
5. *Захаров, К. «Игра и сказка в «Женитьбе» Гоголя»;* <http://www.kirrzah.ru/disser7.php>
6. *Иванова, В. Е. Паутина долга / В. Е. Иванова.* – СПб., 2006.
7. *Ипатова, Н. День полыни / Н. Ипатова.* – СПб., 2008.
8. *Ковтун, Е. Н. Художественный вымысел в литературе XX века / Е. Н. Ковтун.* – М.: Высшая школа, 2008.
9. *Краснов, А. Белый пилигрим / А. Краснов.* – М., 2005.
10. *Мусаниф, С. Древнее китайское проклятие / Мусаниф.* – М., 2005.
11. *Некрасова, Н. Самое тихое время города / Н. Некрасова, Е. Кинн.* – М., 2008.
12. *Панарин, С. Очарованный дембель. У реки Смородины / С. Панарин.* – СПб., 2009.
13. *Петросян, М. Дом, в котором... / М. Петросян.* – М., 2009.
14. *Пехов, А. Ю. Аутодафе / А. Ю. Пехов.* – М., 2011.
15. *Пехов, А. Ю. Пересмешник / А. Ю. Пехов.* – М., 2009.
16. *Пехов, А. Ю. Страж / А. Ю. Пехов.* – М., 2010.
17. *Подгурский И. Иду на «ты» / И. Подгурский, Д. Романтовский.* – М., 2006.
18. *Подгурский И. На суше и на море / И. Подгурский, Д. Романтовский.* – М., 2007.
19. *Подгурский, И. Они сражались за реальности / И. Подгурский.* – М., 2008.
20. *Рудазов, А. Преданья старины глубокой / А. Рудазов.* – М., 2006.
21. *Синельников, В. На острие иглы / В. Синельников.* – М., 2005.
22. *Старолетов, М. Г. Потребительская реклама в «пограничном состоянии» / М. Г. Старолетов, Н. М. Старолетова.* <http://irbis.asu.ru/mmc/juris5/17.ru.shtml>
23. *Стерхов, А. Быть драконом / А. Стерхов.* – М., 2007.
24. *Успенский, М. Г. Невинная девушка с мешком золота / М. Г. Успенский.* – М., 2005.
25. *Фортунская, С. Повесть о Ладе, или Зачарованная княжна / С. Фортунская.* – М., 2007.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 1

ТЕНДЕНЦИИ В УПОТРЕБЛЕНИИ НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦ ЖЕНСКОГО ПОЛА ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ

TENDENCY OF USING FEMININE GENDER PROFESSIONAL TITLES

Васильева А.С.

Аспирант кафедры русского языка Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: anny_bal@mail.ru

Vasil'eva A.S.

Postgraduate student at the Russian Language Department of the Moscow State Pedagogical University.

E-mail: anny_bal@mail.ru

Аннотация. В настоящее время значительно увеличилось количество лексем, обозначающих лиц женского пола по профессиональной принадлежности. Данная статья посвящена основным тенденциям в сфере образования и функционирования подобных новых номинаций. В работе показана динамика использования лексем со значением лица женского пола по профессиональной принадлежности, начиная с древнерусского языка, акцент делается на современных тенденциях в области употребления новых наименований лиц женского пола.

Ключевые слова: новые наименования женского пола, функционирование.

Annotation. In the last few years, the number of lexemes describing individuals of the female sex as pertaining to their profession has increased significantly. This article analyses the principal tendencies of formation and function of such designations. The article demonstrates the dynamics of use of lexemes describing women of a particular profession, beginning with the Old Russian language. An emphasis is made on modern-day tendencies in using the new designations of professional women.

Keywords: new designations of female individuals, functioning.

Лексика, именуемая лиц по профессиональной принадлежности, отражает состояние конкретных сфер жизни общества и зависит от ее изменений: «...словарный состав языка быстрее и шире, чем другие стороны языковой структуры, реагирует на изменения во всех сферах общественной жизни. В развитии словаря осуществляется своеобразная регистрация этих изменений и закрепление непрерывной творческой познавательной работы общества. История лексики тесно и органически связана с историей производства, быта, культуры, науки, техники, с историей общественных мировоззрений. Тут связь истории языка с историей общественного развития обнаруживается непосредственно и всесторонне» [1, с. 70]. Вследствие этого изучение подобной лексики, как в синхроническом, так и в диахроническом аспекте имеет большую актуальность в любое время.

На протяжении длительного времени в русском языке существовала тенденция к неравномерному распределению лексем, обозначающих лиц женского и мужского пола по профессиональной принадлежности, что объяснялось андроцентристским подходом. В настоящее время ситуация в корне поменялась. В свете изменившейся культурной ситуации появляется большое количество наименований лиц женского пола по профессиональной принадлежности. Именно поэтому в нашем исследовании мы остановимся на этих наименованиях.

Вертикальный срез лексико-семантической группы наименований лиц женского пола по профессиональной принадлежности покажет динамику ее развития в русском языке. В качестве материала для выявления лексико-семантической группы наименований лиц женского пола по профессиональной принадлежности использовались «Словарь Академии Российской, производным порядком расположенный», «Словарь Академии Российской, по азбучному порядку расположенный», работы М.В. Ломоносова, «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля, «Новые наименования лиц в современном русском языке. Словарные материалы» О.В. Григоренко и т.д.

Для удобства данные представлены в таблице.

Сравнивая номинации лиц женского пола по профессиональной принадлежности, появившиеся в XVIII в., XIX в. и начале XX в., с новообразованиями конца XX в. и нашего времени, можно отметить следующее.

Во-первых, в настоящее время значительно увеличилось количество наименований женского рода, что вызвано социальным заказом.

Во-вторых, большое число современных образований являются заимствованиями, что обусловлено появлением новых профессий, технологическим прогрессом и отсутствием в русском языке необходимых лексем.

В-третьих, данные новообразования отражают изменения в концептосфере современного русского языка, что связано с возросшей ролью женщины в современном обществе.

При изучении пополнения лексико-семантической группы слов, обозначающих лиц женского пола по профессиональной принадлежности, стоит отметить, что в настоящее время для языка в целом (прежде всего, в текстах СМИ) характерно интенсивное словообразование, в частности разнообразные виды аффиксации (*айтишница, промоутер-*

Таблица

Период		Примеры номинаций
XVII век		Блондочница, кружевница
XVIII век		Актриса, арфистка, блинница, букетчица, баשמачница, барабанищица, аптекарша, арцидукеша, веночница, молочница, прядильница, цветочница, портретчица, отворяльщица, пялочница, кружевница, коверчица, лектриса, ткачиха, повариха
XIX век		Гладильщица, белильщица, агрономка, астрономка, бисквитчица, берендеечница, вексеledательница, выварищица, лакировщица, литераторша, лингвистка, закройщица, переводчица, писательница, председательша, преподавательница, телефонистка, ткачиха, коровница, переписчица
XX век	начало и середина века	Комиссарка, комбедовка, председательница, делегатка, телефонистка, радистка, летчица, разведчица, шифровальщица, танкистка, зенитчица, парашютистка, корсетница, ленточница, поломойка, сигарочница, талонщица, трепальщица, библиотекарьша, культработница, кассирша, кастелянша, инструкторша, чашечница, лаборантка, дойчица, швейка, штопалка, машинистка, официантка, акушерка, манекенщица, директорша, докторша, инженерша, комендантша, парикмахерша, почтальонша, редакторша, регистраторша, секретарша; врачиха, дворничиха, сторожиха
	конец века	бизнесвумен, бизнеследи, бизнесменка, бизнесменша, бекурша, визажистка, галеристка, чиновница, дальнoбойщица, маникюраша, педикюраша, предпринимательница, стриптизерка, стриптизерша, супермодель, таможенница, телохранительница, топ-модель, фермерша, фотомодель, хакерша, юристка, эпилятори
XXI век		Айтишница, дилерша, аниматорша, спикерша, креаторша, промoутерша, рекрутерша, обозревателница, соучредительница, акупунктурищица, аномальщица, комиксистка, коллажистка, икебанистка, эпиляторша, тьюторша, трейдорша, клипмейкерша, копирайтерша, рекламищица, тестерша

ша, визажистка), аббревиации (ИТ – информационные технологии, PR – public relations, HR – human resources).

Горизонтальный срез лексики связан с изучением не только особенностей словообразовательной структуры наименований лиц женского пола по профессиональной принадлежности, но и с тенденциями в области употребления этих наименований.

Так, в «Перечне профессий профессиональной подготовки», утвержденном в Министерстве образования и науки Российской Федерации 1 апреля 2011 г., почти все наименования употребляются в мужском роде: *ретушер, стереотипер, травильщик клише,*

трафаретчик, фотограф, шлифовщик, бутафор, костюмер, осветитель и т.д. Исключение составляют номинации *швея, вышивальщица и модистка головных уборов*.

В Общероссийском классификаторе профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов (ОКПДТР) большая часть наименований также представлена существительными мужского рода, за исключением следующих лексем: *акушерка, машинистка, сестра-хозяйка, маникюрша, горничная, кружевница, модистка головных уборов, няня, цветочница, швея, медицинская сестра*.

Такое положение дел обусловлено тем, что по правилам употребления форм рода «в официально-деловой речи и книжных стилях для обозначения профессий употребляют слова мужского рода: инженер, директор, автор, писатель, поэт» [8]. Однако в разговорной речи возможны формы женского рода, такие как *директорша, докторша, инженерша*.

Возьмем для примера несколько наименований лиц женского пола по профессиональной принадлежности с суффиксом *-ш-, -щиц-, -к-* (в том числе новые наименования по профессиональной принадлежности, зафиксированные в текстах СМИ, словаре О.В. Григоренко) и рассмотрим динамику употребления таких лексем в различные временные периоды и в различных речевых ситуациях.

Остановимся на некоторых примерах более подробно.

Лексема *докторша* в XIX в. употребляется со значением «жена доктора», например: *Эта докторша была одних лет с Анной Федоровной и большая ее приятельница, сам же доктор вот уже с год заехал куда-то сперва в Оренбург, а потом в Ташкент, и уже с полгода как от него не было ни слуху, ни духу, так что если бы не дружба с госпожой Красоткиной, несколь-*

Данные Национального корпуса русского языка (основной корпус):

	XIX в.	XX в.	XXI в.
докторша	24 источника	86 источников	33 источника
директорша	4 источника	26 источников	6 источников
преподавательница	2 источника	186 источников	79 источников
лингвистка	–	–	3 источника
библиотекарша	1 источник	64 источника	21 источник
парикмахерша	1 источник	25 источников	11 источников
кассирша	1 источник	93 источника	55 источников
коллажистка	–	–	–
копирайтерша	–	–	–
аниматорша	–	–	–
рекламщица	–	–	–
визажистка		3 источника	6 источников

Данные Google Books:

	XIX в.	XX в.	XXI в.
докторша	1330 источников	5540 источников	1300 источников
директорша	358 источников	1820 источников	404 источника
преподавательница	628 источников	6360 источников	1780 источников
лингвистка	3 источника	218 источников	65 источников
библиотекарша	6 источников	4110 источников	1120 источников
парикмахерша	121 источник	1540 источников	862 источника
кассирша	297 источников	6580 источников	2320 источников
коллажистка	–	–	1 источник
копирайтерша	–	–	1 источник
аниматорша	–	–	1 источник
рекламщица	–	1 источник	13 источников
визажистка	–	4 источника	19 источников

ко смягчающая горе оставленной *докторши*, то она решительно бы истекла от этого горя слезами [«Братья Карамазовы»].

Со временем семантика суффикса *-ш-* меняется, в связи с чем наименования, в которых он встречается, уже не воспринимаются как «название жены человека соответствующей профессии». На протяжении XX в. лексема *докторша* чаще встречается уже как наименование лица женского пола по профессиональной принадлежности. Ниже в виде графика представлены количественные изменения употребления данной лексемы.



Для сравнения: по данным Национального корпуса русского языка, лексема *доктор* при обозначении лица женского пола по профессиональной принадлежности встречается всего в 7 источниках, датированных 2001–2011 гг.

Лексема *директорша* чаще всего употреблялась в XX в. – об этом же свидетельствуют данные Google Books, приведенные ниже.



Однако, по данным источников Национального корпуса русского языка, в XXI в. для обозначения лица женского пола по профессии чаще используется лексема *директор* (20 употреблений). Наименование *директорша* встречается в устной речи, в текстах СМИ и реже – в современной литературе: «Алина окончила очень престижный, блатной и еще черт знает какой Институт международных отношений и процветала в должности генеральной **директорши** рекламного агентства» (Т. Устинова); «Или притворяются? Грозная **директорша**, такая... Мол, я всех буду проверять, не дай бог, кто что принесет (разговорная речь – обсуждение на форуме). Номинация «директор» чаще встречается либо в текстах официально-делового стиля: «– Теперь акционеры утвердили положение о вознаграждении в виде фиксированной суммы для каждого члена совета директоров, – **пояснила директор** по связям с общественностью МТС Елена Кохановская» (РБК Daily), либо (реже) в произведениях художественной литературы:

«День за днем наша **директор** носила в сумочке аптечные склянки, в каждую из которых было налито по двадцать граммов медицинского спирта, и принимала она одну склянку каждые сорок семь минут» (Е. Пищикова).

Лексема *преподавательница* активно используется в середине XX в., затем количество употреблений уменьшается и начинает снова возрастать лишь в последнее время.

Новая номинация *аниматорша*, зафиксированная в текстах СМИ, не встретилась нам в Национальном корпусе, в Google Books зафиксировано лишь одно ее употребление в разговорной речи. Однако данная лексема встретилась нам на одном из сайтов сети



Интернет, посвященных поиску работы: <http://www.72.ru>, а также в некоторых произведениях современных авторов: «Жизнь с призраками» А. Матвеева, «Семь солнечных дней» К. Манби.

Лексема *рекламищица* не найдена нами в Национальном корпусе, но имеется 33 употребления, по данным Google Books, – в основном в текстах современной литературы: «Похоже, какая-то *рекламищица* сочинила сценарий, он руководству не понравился...» (О. Рой).

Наименование *визажистка* зафиксировано в Национальном корпусе русского языка в 23 источниках, при этом стоит отметить, что именно форма женского рода более употребительна для обозначения лица женского пола. Нами найдено лишь одно употребление лексемы *визажист* для обозначения лица женского пола: «Я так поняла, что есть разные тенденции: о тенденциях макияжа весны-лета 2005, сполна проявившихся на подиуме Russian Fashion Week, рассказывает известный визажист **Натэлла Ивлева**, работавшая на Российской неделе моды...» (Красота, здоровье, отдых).

Приведенные примеры показывают, что в настоящее время в разговорной речи, языке СМИ и современной литературе для обозначения лиц женского пола по профессиональной принадлежности (вопреки установленным нормам для книжной речи) чаще употребляются лексемы женского рода. Многие наименования, появившиеся в конце XX – начале XXI в., являются потенциальными или даже окказиональными, поэтому очевидно, что далеко не все номинации будут приняты системой языка, некоторые из них так и останутся на уровне речи. Однако мы не считаем возможным обойти вниманием подобные новообразования – названия лиц, ярко характеризующие словообразовательные новшества в русском языке рубежа XX–XXI вв.

Таким образом, в настоящее время мы можем наблюдать изменения в употреблении номинаций лиц женского пола по профессиональной принадлежности, обусловленные социальными, культурными, историческими переменами.

Список литературы:

1. *Виноградов, В. В.* Избранные труды. Лексикология и лексикография / В. В. Виноградов. – М., 1977. – С. 47–80.

2. *Голуб, И. Б.* Стилистика русского языка : учеб. пособие / И. Б. Голуб [Электронное издание] // [Электронная библиотека Моск. гос. ун-та печати]. – Режим доступа: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook028/01/eabout.htm>.
3. *Григоренко, О. В.* Новые наименования лиц в современном русском языке Словарные материалы 1200 слов и словосочетаний / О. В. Григоренко. – Воронеж: Научная книга, 2009. – 517 с.
4. *Ефремова, Т. Ф.* Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка / Т. Ф. Ефремова. – М.: Астрель, АСТ, 2005. – 640 с.
5. *Исаева, Н. В.* Новые наименования лиц на рынке труда (структурно-семантический и функциональный аспекты) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Наталия Васильевна Исаева. – М., 2010. – 20 с.
6. Материалы сайта Google Books: <http://books.google.com/>
7. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ruscorpora.ru/>.
8. *Петрякова, А. Г.* Культура речи : практикум-справ. для 10–11-х кл. – М.: Флинта, 1997. – 256 с.
9. Русская грамматика / под ред. Н. Ю. Шведовой. Т. 1. – М.: Академия наук СССР, Институт русского языка, 1980. – 783 с.
10. *Скляревская, Г. Н.* Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия / ИЛИ РАН ; под ред. Г. Н. Скляревской. – М.: Астрель: АСТ, 2001. – 944 с.
11. *Тихонов, А. Н.* Словообразовательный словарь русского языка: в 2 т. Т. 1: Более 145 000 слов / А. Н. Тихонов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Астрель: АСТ, 2003. – 860 с.
12. *Тихонов, А. Н.* Словообразовательный словарь русского языка: в 2 т. Т. 2: Более 145 000 слов / А. Н. Тихонов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Астрель: АСТ, 2003. – 941 с.
13. *Яковлева, А. В.* Номинации лиц по профессиональной принадлежности в современном русском языке (семантические особенности и пути формирования) : дис. ... канд. филол. наук / Анна Валентиновна Яковлева. – Ярославль, 2010. – 235 с.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 1

ПОЛИФОНΙΑ И ГАРМОНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

POLYPHONY AND HARMONY IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE

Дейкина А.Д.

Заведующая кафедрой методики преподавания русского языка ФГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», доктор педагогических наук, профессор

E-mail: avd142@list.ru

Deykina A.D.

Head of the Russian Language Teaching Methods Department of the Moscow State Pedagogical University, Doctor of Sciences (Education), Professor.

E-mail: avd142@list.ru

Аннотация. В статье освещены вопросы, связанные с аксиологической сущностью родного языка, рассмотрены методические условия гармонизации преподавания русского языка, полифоничности школьного курса, взаимодействия разных подходов и принципов в обучении.

Annotation. The article examines the problems associated with the axiological essence of the native language, as well as the methodological conditions for the harmonization of the Russian language teaching process, polyphony of the school course and interaction of different teaching approaches and principles.

Ключевые слова: язык как уникальное явление, система ценностей, аксиологическая сущность, целостный взгляд, ценностные смыслы, ценностные ориентации, полифония, гармония, гармонизация, текст как дидактическая единица, текст малой формы, лингвокультурологическая характеристика текста.

Keywords: language as a unique phenomenon, system of values, axiological essence, integral view, value meanings, value orientations, polyphony, harmony, harmonization, text as a didactic unit, small form text, linguo-culturological characteristics of text.

Русский язык как уникальное явление, созданное творческим гением народа, представляет собой сложнейшую многомерную систему, которая может оцениваться с позиций эмоциональных и рациональных свойств, эстетических и этических функций, информационных и коммуникативных достоинств и др. При преподавании русского языка нельзя не учитывать его многосторонность и уникальность и должно способствовать выработке у учащихся целостного видения феномена языка.

Аксиологическая сущность самого феномена русского языка не всегда осознаётся его носителями: слишком привычен объект понимания, являющийся частью среды, в которой обитает человек, – как воздух, вода, пища, другие люди, деревья, то есть всё то, без чего человек не живёт. Ещё И.А. Гончаров писал: «Да, язык есть весь человек в глубоким, до самого дна его природы, смысле. <...> Язык <...> всасывают с молоком матери – учатся и играют в детстве по-русски, зреют, мужают и приносят пользу по-русски. Он то же для человека, что и родной воздух!» [12, с. 322]. Если прагматическая ценность остальных объектов всё же существует в сознании носителей языка, то роль и место самого языка как исключительного ценностного объекта скрыта, затенена. Ценность языка и ценность культуры, следовательно, должны утверждаться в сознании их носителей как высокого уровня избирательное отношение к данным объектам. Из такого понимания вытекает уважение к национальному языку и национальной культуре, чувство национального самосознания.

Оценить в должной мере язык – значит оценить его соотносительность со всем, что есть в мире, обрести социокультурные ценности русского народа, постичь ценностную картину мира. Ценностное содержание предмета «русский язык» связано с расширением потребности ученика как личности в самопознании, самовыражении, самоутверждении. Через содержание учебной дисциплины намечаются и формируются ценностные основания: любовь к слову, интерес к словесному творчеству, представление о языке как национально-культурном феномене, осознание эстетической функции русского языка в его самобытности и уникальности, приобщение к традиционным духовно-нравственным ценностям, отразившимся в русском национальном менталитете и сохраняющимся в генетической памяти народа.

Обратим внимание на следующие моменты.

- Интерес к проблемам аксиологии проявляется в разных научных дисциплинах – это теоретический интерес.
- Аксиология интерпретируется как философская основа любой научной дисциплины, объектом которой является система духовных ценностей, сложившаяся в социуме.
- Система ценностей репрезентируется в языке (в языковой «модели мира»).
- Существуют различные способы языковой репрезентации аксиологических значений в рамках национального языка и реальной речевой деятельности говорящего.
- На уровне языка маркируется система ценностей, типичная для каждого носителя языка [2, с. 21–22].

Для осуществления аксиологической направленности преподавания русского языка важны как теоретический, так и практический аспекты. Континуум этих аспектов может быть отражён:

- в методологическом освещении проблемы;
- в определении гуманистического содержания обучения русскому языку (начиная с начальной школы);
- в выборе современных технологий.

Говоря о континууме применительно к методике преподавания русского языка, приведем определение этого понятия, данное А.Ф. Лосевым: «...континуум есть диалектическое слияние раздельной системы со сплошными и непрерывными переходами одного её момента в другой» [11, с. 394].

Методология проблемы заключается в понимании ментальности и особенностей национального менталитета, в формировании у школьников ценностного взгляда на родной язык, в отборе современных принципов преподавания русского языка (функционально-коммуникативного, эстетического, культуроведческого и др.), в определении системы ценностных приоритетов современного социума.

Русский язык как дисциплина отечественной школы уникален: его место и роль связано прежде всего с начальной школой последней трети XVIII в. – с народными училищами, созданными по указу Екатерины II, с включением «природного» языка для его изучения и обучения на нём. Природный – родной – язык стал предметом грамоты и грамотности, именно родной язык «призван представить ребёнку целостную картину мироздания в самых общих и принципиально важных его чертах» [2, с. 98].

Среда родного языка взрастила несколько поколений русских гениев. О связи языка и культуры народа писал Ф.И. Буслаев: «Язык есть выражение не только мыслительности народной, но и всего быта, нравов и поверий, страны и истории народа. Единство языка с индивидуальностью человека составляет народность. Искренние, глубочайшие ощущения внутреннего бытия своего человек может выразить только на родном языке. Внутренняя нераздельность языка и характера народа особенно явствует из отношения языка к народной образованности, которая есть не иное что, как непрерывное развитие духовной жизни, а вместе с тем и языка» [6, с. 340].

Гармония самого языка («...гармонией упыюсь», А.С. Пушкин) обязывает и учебный процесс строить в стремлении к гармонии как в содержании, так и в организации.

Гармония (греч. *harmonia* – связь, стройность, соразмерность) – соразмерность частей, слияние различных компонентов объектов в единое органическое целое [БЭС]. В истории эстетики рассматривалась как существенная характеристика *прекрасного* («Прекрасный наш язык», А.П. Сумароков). Если *гармония* – согласованность, стройность в сочетании чего-либо [Словарь ин. слов, с. 109–110], то *гармонизировать* – быть созвучным, соответствовать чему-либо, сочетаться с чем-либо, гармонический (гр. *harmonikos* – слаженный, соразмерный) – основанный на гармонии, исполненный гармонии; стройный, созвучный [Словарь ин. слов, с. 111]. Ближе к методике понятие *гармонизации* – сочетание гармоничного сопровождения к какой-либо мелодии, а также само это сопровождение (аккомпанемент). *Гармонизация* – важнейший метод обучения гармонии.

Если определять самое необходимое, составляющее сущность аксиологического содержания в преподавании русского языка, то важен любой из параметров: мировоззренческий, семантический, коммуникативный, системный. Существо нашего педагогического дела в преподавании русского языка – в раскрытии внутреннего содержания языка. Если идти от смыслов, отражённых в словарной статье в словаре В.И. Даля, то сущный (существенный) интерес заключается в том, чтобы объяснить материю языка через его важнейшие (главные, основные, коренные) свойства. Язык отличает человека от животных, но и в сво-

ей среде по самому существу его. Сущность – состояние сущего (истинного, подлинного, настоящего) [8, с. 638]. Чтобы определить сущность предмета, нужно воспринять объект и сердцем (эмоционально), и разумом (рационально). Последнее отражается в суждениях носителей языка (учащихся и учащихся), то есть в высказываемом мнении, заключении, реализуемом в процессе высказывания.

Очевидно, именно школа как государственный институт, поддерживающий норму, призвана:

- сохранять и оберегать «языковой капитал», по выражению современного лингвиста Виктора Живова;
- вырабатывать позитивную оценку нашего замечательного языка, не давая обесценивать его и тем более понижать планку оценки;
- регулировать пользование языком и национальной культурой, обращаясь к лучшим образцам;
- помогать критически осмысливать изменения в языке;
- направлять учащихся в творческом освоении языка, в развитии способности качественного выбора или отбора;
- сохранять связь с исторической и культурной традицией.

Наши учащиеся должны получать от изучения русского языка положительный заряд, и именно в этом проявляется интеллектуальная способность учителя – интеллигента по своей профессии. Образовательный процесс, особенно в том, что касается русского языка, – это процесс, имеющий аксиологическое измерение, учитывать которое следует на протяжении всей школьной деятельности детей, начиная с первого класса, и личностные представления учащихся о значимости родного языка отражают результативность обучения и связаны с моральным удовлетворением обучающихся и обучающихся.

Следует особо подчеркнуть исторически сложившуюся гуманистическую сущность русского языка как уникального явления и как учебного предмета. В этих двух своих ипостасях русский язык, особенно как родной язык, формирует сознание личности: обыденное, профессиональное языковое сознание, гражданское национальное сознание. Провозглашение идеи усиления гуманистической направленности современного образования связано с вниманием к ученику как субъекту учебной деятельности, как личности с её интеллектуальными особенностями, с присущими ей эмоциями, чувством языка, воображением, нравственным, душевным богатством. Именно роль русского родного языка подчеркивал М.Р. Львов: «В сущности, весь мир личности – это язык, его средства и варианты; и наоборот: в овладении языком (и языками) совершается путь очеловечения» [10, с. 5].

Приоритетными в постановке образовательных целей правомерно становятся компоненты историко-культурного содержания, в первую очередь аксиологический. Всё богатство языка (фонетическое, лексическое, грамматическое), все особенности нормы и культуры речи мотивируют положительное отношение к изучаемому предмету, которое влечёт за собой освоение личностью ценностных ориентиров. Ценностный ряд представлений – суждений – убеждений складывается через традицию, а значит, через понимание истоков, осознание истории народа и языка.

Предпослав теории русского языка характеристику предмета (русского языка), назвав его свойства, М.В. Ломоносов предвосхитил оценку историко-культурной роли русского языка, данную после него выдающимися философами языка. Культурно-языковое поле нации возникло в процессе длительного исторического развития, расширилось и обрело культурную и образовательную активность, накопило архетипы и символы, закрепило в концептах духовно-нравственный потенциал русского народа, стало стратегией национальной безопасности. Изменения конца XX в., затронувшие все стороны жизни народа, переменяли векторы образования, однако ведущая роль учебного предмета русский язык остаётся неизменной, более того, сопряжение языка и культуры, истории и лингвистики является основой гуманитарного образования. Концептосфера определяется для личности с учётом таких концептов, как жизнь, свобода, истина, гуманизм, красота, Отечество, труд, знание, язык. В том, как донести до учащихся смысл каждого из них, состоит воспитательная функция учителя: он профессионал, он воспитатель.

В методологии преподавания русского языка провозглашается идея системно-целостного подхода, что отражается в новейших исследованиях, в учебниках, в определении конечных результатов. Дискретному предъявлению знаний противопоставляется совокупный материал, обеспечивающий единство всего, что есть в языке. Это не значит, что не рассматриваются отдельные части (фрагменты) системы, но в центре внимания преподавателя, а следовательно, и учащегося, оказывается вопрос о взаимосвязи, взаимообусловленности, взаимодействии отдельных компонентов (фактов, явлений, признаков).

Известный лингвист, автор школьных учебников Л.Ю. Максимов подчёркивал особое значение понятия языковой системы, говоря о «величайшей... и прекраснейшей системе языка, её мировой гармонии» и о том, как важно «разобраться в устройстве языковой системы, в её совершенствах и тайнах», – иначе, писал он, «остаются нераскрытыми и общие закономерности её строения, то есть место каждой языковой единицы по отношению к другим, и весь этот величественный, прекрасный храм рассыпается на кирпичи, наличники, колонны, портики, купола и т.д.». Подобный материал включается в современный учебник русского языка для старших классов именно для осознания учащимися как носителями языка сложности, красоты и гармонии языковой системы [9, с. 93–94].

На наш взгляд, принцип системности в теории и практике преподавания русского языка получил глубокую интерпретацию в научных работах и учебниках В.В. Бабайцевой. Ею тщательно рассмотрены возможные варианты организации такой аналитической работы по языку, которая способствует познанию его системы [3, с. 51–54].

Так создаётся образовательное пространство, в котором главное – системное обращение к лингвистическому содержанию, обеспечиваемое разнообразным современным методическим инструментарием. Развивающий характер заданий, творческое стимулирование учащихся, креативное планирование преподавателем учебной деятельности, экономные по организации технологические методы и приёмы (технологии) – всё это находится в арсенале современного учителя и должно приводить к положительному результату обучения и формированию позитивного взгляда на русский язык. В профессиональном сознании учителя значима такая составляющая, как история русского языка и история науки о русском языке.

Экстраполяция исторических представлений на современное лингвокультурное пространство является одной из основных функций учителя и позволяет реализовать этические, эстетические, гносеологические аспекты преподавания. Представления и знания по истории русского языка и науки о языке можно определить как научный потенциал в деле преподавания, что создаёт опору для освещения современных проблем, связанных с развитием языка в новых социокультурных условиях. Учитывая, что словесник как профессиональная личность всё чаще определяется как исследователь, стоит обратить внимание на объективно существующую ценность исторического знания, позволяющего не только интуитивно, но именно с опорой на предшествующий опыт делать допущения и предпосылки, искать качественно иное осмысление известных педагогических положений, продвигаться вперёд, не «изобретая заново велосипед».

В образовательном пространстве языковой личности тогда приоритетна роль русского языка, когда учащийся:

- формирует собственное мнение о мире, свою систему ценностей,
- совершенствует свою речевую деятельность в её различных видах,
- стремится к выработке эстетического речевого идеала,
- развивает свои интеллектуальные и творческие способности.

Методическое обеспечение современного образовательного процесса во всей его разносторонности связано с текстом и многообразием его функций (когнитивной, коммуникативной, эстетической, креативной, аксиологической, культурной). Именно текст как совокупность составляющих является инструментом познания историко-культурных смыслов, заложенных в нём. Работать с текстом – значит работать со смыслами текста, обусловленными, во-первых, объективно существующей семантикой языковых единиц, во-вторых, экстралингвистическими факторами.

В современной образовательной парадигме преодолевается односторонность в восприятии любого языкового явления, то есть осмысление только его лингвистической стороны, – во внимание принимается живая, социальная природа языка, его диалогическая направленность. По М.М. Бахтину, «слово хочет быть услышанным, понятным, отвлечённым... Оно вступает в диалог, который не имеет смыслового конца» [4, с. 306] Преподавание русского языка в отрыве от культуры становится невозможным. В уроки русского языка вошел текст: художественный (проза и поэзия), публицистический, научный. Знаменательно обращение к поэтическому тексту, предполагающее разные виды его анализа (филологический, лингвистический, языковой, эстетический и др.), его осмысление и выразительное прочтение (и, возможно, заучивание наизусть).

Гармония педагогического дискурса в области преподавания русского языка обеспечивается профессионально состоятельной личностью учителя, сочетающей рациональное и эмоциональное начала в учебном процессе. В гуманистическом пространстве русского языка личность ученика обогащается и совершенствуется. Действует триада: мышление – язык – речь.

Важно учесть в преподавании и то обстоятельство, что язык обновляется и обогащается, он, безусловно, не застывшее явление, он живет. Здесь проявляется и другая триада:

человек – мир – время. Русский мир велик, и русский человек в нём наследует великий язык и великую культуру, сложившиеся исторически.

Методическое осмысление преподавания русского языка в стремлении к органически единому, целостному пониманию учебного процесса предопределяется спецификой возникающих при этом трудностей. Последние связаны с использованием инструментария. Трудности в методике организации и осуществления гармоничного процесса возникают по разным причинам, в первую очередь из-за слабости теоретической прописанности, а также из-за недостаточной профессиональной подготовки, из-за несовершенства средств преподавания и др. Гармоничный, оптимальный опыт преподавания (собственно практика) создается прежде всего в теории, которая обеспечивает характеристики учебного процесса. Однако эти характеристики и критерии могут быть недостаточно ясны или недостаточно обусловлены. Возможно, к тому же, что выбор вариантов затруднен, связь отдельных инструментальных категорий не мотивирована и т.п.

Современная методическая наука располагает богатейшим терминологическим словарем. Так, «Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» [1] содержит около 2500 словарных статей, в которых описываются термины, терминологические сочетания и понятия из области теории и практики преподавания языков. Это свидетельствует о плодотворном развитии отечественной методики преподавания русского и иностранного языков и богатстве её системы понятий и терминов. Уже только поэтому нельзя дискредитировать методическую науку.

Однако такая базисная категория методики, как подход к обучению, определяющая стратегию обучения языку и выбор метода обучения, с помощью которого, в свою очередь, и реализуется стратегия, не имеет единой классификации. В известном словаре Азимова-Щукина названы 11 подходов. Встаёт вопрос: какова же позиция выбора?

То же с другой базисной категорией методики – методом, что в самом общем виде значит способ достижения цели. Это понятие в современной науке может выступать как общеметодологическое, общедидактическое и собственно методическое. Как частно-методическое понятие (последний термин) метод имеет двойственное определение – 1) направление в обучении (широкое значение), 2) способ обучения (узкое значение) [1, с. 137].

Очевидна необходимость точно определить условия взаимосогласованности и взаимообусловленности методических подходов, их единства в системной природе эффективного преподавания. Как в теории, так и на практике должна быть обеспечена неразрывность всех аспектов учебной деятельности (содержательного, логического, динамического, результативного). На настоящий момент процесс обучения русскому языку не отвечает в полной мере критериям гармоничного оптимального опыта и практики, так как не разработана теория полифонии как многоголосия, то есть теория многообразия, а значит, синтеза методических подходов к преподаванию русского языка.

Самое множество («поли-») присутствует в терминологии методики: поликультурная школа (в которой обучение ведётся на двух или трёх языках); поликультурное образование (когда учитываются культурная, этническая и религиозная специфика учащихся); полилингвистическое образование (то же, что поликультурная школа). Известны и другие понятия со значением множественности (полилог), многозначности (полисемия) [1, с. 203].

Полифония – музыкальный термин – вид многоголосия, основанный на одновременном гармоническом сочетании и развитии двух или нескольких самостоятельных мелодических линий (голосов). *Полифонический* – относящийся к полифонии; многоголосный [Словарь ин. слов]. Важно заметить, что полифония в музыке основана на равноправии голосов, хотя и разнообразна по типам: подголосочная, имитационная и контрастно-тематическая полифония. Эти типы могут соединяться [БЭС].

Из определения музыкального термина становится ясно, почему М.М. Бахтин воспользовался понятием полифонии в оценке творчества русских писателей, привнёс это понятие как ключевое в культурологию. О многоголосности, то есть полифонии, М.М. Бахтин писал в книге «Проблемы творчества Достоевского», и именно эту позицию Бахтина проанализировал А.В. Луначарский: «В сущности говоря, формальные приёмы творчества, о которых говорил Бахтин в своей книге, вытекают все из одного основного явления... Это явление есть многоголосность». По Бахтину, многоголосность – это «множественность самостоятельных и неслиянных голосов в сознании, подлинная полифония полноценных голосов...». По существу, он говорит об автономии каждого «голоса». Это полифонизм «типа сочетания, переплетения абсолютно свободных личностей» – и в этом полноценность каждого «голоса» и единство многоголосия.

Не углубляясь в литературоведение, скажем, что полифония не есть взаимное игнорирование или взаимная противоречивость – это есть взаимная связанность. Разнообразие должно найти своё адекватное отражение: или это законченные линии (направления, подходы) в виде теории, или это осознанные линии (направления, подходы) практики, или это подсознательно (интуитивно) выстраиваемые линии (направления, подходы).

Методическая поддержка (т.е. теоретическое обоснование и практическое осуществление) может быть оказана:

- одной линии (подходу), например лингвокультурологической, как стратегической среди нескольких;
- нескольким линиям (подходам) с их автономией и в то же время с содержательным основанием для связи, например мировоззренческой и аксиологической (основание – ценность), мировоззренческой, культуроведческой, системной (основание – ценность системы языка как культурного феномена).

Для существенного соприкосновения и взаимного проникновения линий нужны «мостики». Подходы автономны, но цель-то общая. Методологическая позиция может быть выражена так: при большом многообразии нужна отчётливая внутренняя логичность утверждений каждого из подходов. В полифонии должен быть некий упорядочивающий момент. Профессиональная компетентность состоит в том, чтобы не просто принять какой-либо подход к преподаванию русского языка, но упорядочить его роль и место, связи и отношения, то есть гармонизировать учебный процесс. Объединяющей концепцией может быть, к примеру, теория системного преподавания, или теория развития личности, или теория самостоятельных обобщений и др. При этом сохраняется полноценность подходов и складывается гармония.

Гармоничное преподавание отличается тем, что инструментарий в полной мере соответствует целям, а средства обучения используются не отдельно, а в совокупности.

При условии совокупности применения средств, основанной на их взаимосогласованности и взаимообусловленности, возникает устойчивость системы познавательных действий и повышается их продуктивность для участников – субъектов учебного процесса (и преподавателей, и учащихся).

В структуре взаимосвязей между различными компонентами возникают группы соотношений, в которых необходим высокий уровень корреляций различных признаков учебного процесса. Примерами значимых корреляций могут служить *подходы и принципы, методы и приемы, компетенции и знания, умения, навыки (ЗУН), предметные, метапредметные и личностные результаты* и т.д. Выявленные связи свидетельствуют о тесном единстве различных составляющих учебного процесса.

Чем глубже и осмысленнее понятийно-смысловая ориентация в подходах к преподаванию русского языка субъекта-преподавателя, тем шире диапазон его профессиональной деятельности в стремлении к гармонии.

Современные подходы различны как с точки зрения содержательно-смысловых компонентов, так и с точки зрения операционально-стилевых признаков, но внутри каждый из подходов представляет собой целостное направление и взаимодействие различных средств. Например, при системно-функциональном подходе к изучению языка важно учитывать языковые уровни и соответственно языковые единицы и определять функции каждой из единиц, используя специфические для каждого уровня учебные средства. В то же время существуют когнитивно-семантический и функционально-семантический подходы, и они могут быть успешно реализованы, если учитывать системный подход к познанию в русском языке. Таким образом, доминанта «система» присутствует и в том, и в другом подходе.

Позитивной является мотивированная ориентация на гармонизацию учебного процесса и гармоничное развитие личности. Для такой позиции чрезвычайно важны аксиологическая составляющая, определяющая ценность связей, и технологическая, определяющая выбор и совокупность средств и путей.

Среди критериев определения гармоничности/дисгармоничности учебного процесса главными являются самоощущения субъекта-участника, рефлексия, стремление улучшать качество деятельности, адаптированность к условиям и др. Феномен гармонизации возникает на пересечении теоретической и практической деятельности. Современные методические подходы в целом не противоречат, а дополняют друг друга. Относительно самостоятельное, как бы независимое существование каждого из подходов на самом деле должно быть обусловлено его ролью в общем учебном процессе на определенных основаниях, отражающих иерархию отношений и связей.

Качество образования в области родного языка напрямую связано с качеством дидактического материала как инструмента обучения. Методическая наука всегда утверждала необходимость разумного выбора языкового материала «для наблюдений, представлений и соображений» (К.Д. Ушинский), способного пробуждать умственные способности детей.

Концептуальное значение проблемы состоит в том, что дидактический материал формирует языковое сознание учащихся, отношение к языку, повышает познавательный интерес, развивает личность.

Качественный уровень в обучении русскому языку и формировании языковой, лингвистической и речевой компетенций будущего выпускника школы обеспечивается грамотным выбором тех или иных языковых средств в роли дидактического материала.

По определению А.Н. Щукина, отбор языкового материала – «одна из важнейших проблем методики, которая заключается в выборе лексических единиц, грамматических форм и структур, правил их употребления, фонетического и страноведческого материала в соответствии с этапом и профилем обучения» [13, с. 197]. Проблема отбора языкового дидактического материала, являясь профессионально важной, сложна в силу многосторонности образовательных задач и разнообразия дидактических единиц, особенностей подачи отобранного для занятий русским языком материала и необходимости его соответствия основным дидактическим принципам.

Как указывает А.Н. Щукин, существует несколько подходов к отбору языкового материала: эмпирический, статистический, методический, лингвистический [там же]. Каждый из них имеет свои критерии, ориентирующие учителя в его профессиональном выборе: так, в трактовке А.Н. Щукина, при эмпирическом подходе решающую роль играет личный опыт преподавателя и автора учебника; при статистическом – количественные характеристики языковых единиц: частотность, употребительность в речи; при методическом – ориентация материала на цели обучения; при лингвистическом – критерии сочетаемости слов, словообразовательная ценность, стилистическая неограниченность и др.

Соглашаясь в целом с обозначенными А.Н. Щукиным подходами [13, с. 197], заметим следующее. Во-первых, ни один из них в отдельности не является достаточным для обеспечения учебно-воспитательного процесса – при создании дидактической основы обучения русскому языку они учитываются в совокупности критериев. Во-вторых, возможности языка в предоставлении иллюстративного и тренировочного языкового материала очень велики, и поэтому всегда можно подобрать оригинальный дидактический материал с учетом основных критериев. В-третьих, сам процесс отбора языкового материала требует скрупулезности из-за большого числа критериев и необходимости отобрать «минимумы языкового материала для разных этапов и профилей обучения» (А.Н. Щукин) и поэтому является чрезвычайно трудоемким.

На наш взгляд, важным критерием в отборе дидактического материала для уроков русского языка следует считать ценностный критерий, без которого судить о качестве отобранного для обучения языкового материала явно недостаточно. Языковой материал, включенный в учебный процесс в соответствии с определенными правилами его отбора (критериями), должен обладать еще рядом признаков, относящихся к ценностной характеристике русского языка в целом.

В системе филологического образования образования задача умственного развития учащихся и привития им духовно-нравственных ценностей едины и подходы к ее решению опираются на русский язык как национально-культурный феномен, литературу, культуру. В теории развивающего обучения, обоснованной В.В. Давыдовым и подтвержденной достаточно широким экспериментом в начальной школе, указывается на то, что «тесные связи между развитием теоретического мышления и нравственной сферой младших школьников свидетельствуют о наличии в их учебной деятельности определен-

ной воспитывающей функции» [7, с. 363]. Такое утверждение справедливо для всего учебного процесса по русскому языку.

Понятие культуры при всей многогранности его толкования может быть рассмотрено в рамках аксиологического подхода в узком смысле как «сфера духовной жизни людей, совокупность духовных ценностей, способами выражения которых являются наука, литература, искусство» [1, с. 130]. Очевидно тесное взаимодействие языка и культуры друг с другом, «ибо язык есть зеркало культуры и не существует вне культуры» [там же].

В методологии преподавания русского языка вопросы взаимодействия языка и культуры представлены в современных научных трудах Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, В.В. Воробьева, Ю.Е. Прохорова и др. Воспитывающая функция, на которую указал В.В. Давыдов, в учебной деятельности обеспечивается в большой степени совокупностью учебных (дидактических) языковых материалов, дающих представление прежде всего о творческом характере языка, а затем обо всем том, что излагается с помощью языка. Идеи В. фон Гумбольдта о понимании языка как деятельности приобретают новое звучание применительно к современному учебному процессу: «Язык есть не продукт деятельности, а деятельность... Язык представляет собой постоянно возобновляющуюся работу духа, направленную на то, чтобы сделать звук пригодным для выражения мысли». Данное извлечение из статьи В. Алпатова «Человек, народ и язык. Вильгельм фон Гумбольдт», опубликованной в «Энциклопедии для детей» [14, с. 624], позволяет обратить внимание на деятельностную характеристику и самого языка, и освоения языка, и осознания языка как ценности.

Соответственно задачам современного образования на первое место выходит ценностный критерий, когда в качестве ценности выступает положительная значимость предмета или явления для человека. Рассмотрение в содержании учебного процесса по русскому языку ценностных приоритетов личности, формирование позитивного взгляда учащихся на изучаемый язык, тем более родной, связано с определением способов познания ценностного мира и выработкой ценностных суждений. Если критерий ценности достаточно учитывается в учебной деятельности, то следствием является формирование ценностной ориентации учащихся, которая трактуется как «избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, система его установок, убеждений, предпочтений, выраженная в поведении» [БЭС].

Вопрос о ценностях может быть непосредственно включен в языковой дидактический материал, а может быть рассмотрен опосредованно через работу с языковыми единицами, их системой, структурой и функциями. Одна из проблем современного школьного образования в том и состоит, чтобы аксиологический (ценностный) подход к отбору языкового материала наполнился описанием конкретных условий реализации по ряду важных показателей: 1) какова цель работы с дидактическим материалом разных языковых уровней, 2) какова соотнесенность разных видов учебной деятельности с дидактическим материалом разных языковых уровней и функциональных стилей, 3) какие личностные установки могут быть следствием той или иной работы с дидактическим материалом, 4) какая ведущая деятельность с разным дидактическим материалом эффективна для выработки ценностной ориентации учащихся, 5) с помощью каких методик и какого дидактического материала можно определить отношение учащихся к предмету, к миру.

Перечень единиц, выступающих в качестве языкового дидактического материала, достаточно выверен: это слова, словосочетания, предложения, тексты. Роль и место дидактических единиц определяется их коммуникативной значимостью, фоновыми знаниями, которые входят в значение языковых единиц, составляя их культурно-национальную семантику. К примеру, большой коммуникативной значимостью обладают фразеологические единицы, которые содержат значительно больше культуроведческой информации, чем отдельное слово, обладают семантической емкостью, экспрессивностью, национальным своеобразием.

Возможен путь поэтапной организации дидактического материала: от слова к тексту. В этом случае важно соблюдать приоритет каждой единицы при ее изучении: в лексике – слова, в синтаксисе – предложения. Однако без включения звуков, слов, словосочетаний, предложений в текст невозможно получить достаточные представления о функциональности каждой из единиц. Поэтому лингводидактическая система упражнений, заданий, схем, таблиц должна учитывать реестр языковых единиц как можно более полно, динамично (от низшей единицы к высшей), последовательно.

Методическая наука с самого своего зарождения рассматривает вопросы целесообразности как первичные в том, что касается построения и содержания учебного предмета. Безусловно, это касается и русского языка как учебной дисциплины. Исходя из целей обучения производится отбор и анализ языкового материала. В настоящий момент в соответствии с гуманитарными целями развития и воспитания личности, формирования разных видов компетенций и общей компетентности выпускника средней школы, готового к дальнейшему образованию, актуализированы теория лексико-семантического поля, теория анализа художественного стиля, теория текста и др.

Основные показатели (критерии) качества дидактического материала – смысловая емкость, лексико-грамматическая нормативность, лингвокультурологическая ценность. Реализация аксиологического (ценностного) подхода связана с уточнением характеристик дидактического материала. Поясним, к примеру, проблему представления теории лексико-семантического поля, исходя из того, что слово было и остается ключевой дидактической единицей (не случайно появление спецкурсов «От слова к тексту», «Слово в тексте», «Слово Пушкина и слово о Пушкине» и т.п.) и именно в выборе слова часто проявляется культура или бескультурье речи.

Представления (знания) о лексико-семантическом поле позволяют заполнить семантическим содержанием неизвестный или малоизвестный звукокомплекс, показать тематическую близость слов, обнаружить семантическую общность или противоположность, выявить исторические связи в лексической системе языка и др. Слово представляется во всем многообразии связей с помощью контекста, демонстрирующего функционирование слова, его семантику. Раскрытие смыслов слова базируется на культуроведческом опыте, помогающем установить связь с внеязыковой реальностью. Тематика высказываний, формирующих связную речь, может быть столь же разнообразна, как разнообразна жизнь: спорт, искусство, техника и т.д., соответственно подбирается и лексика из области спорта, искусства, техники и т.д.

Усиление семантического плана преподавания выводит профессиональную деятельность учителя по отбору дидактического материала на уровень отбора не только слов,

но слов-концептов, несущих в себе «некоторое лингвокультурологическое содержание, являющееся существенным для понимания национальных особенностей носителей языка» [13, с. 125]. Чтобы организовать процесс обучения интерпретации концептов (нравственных, эстетических, этических и др.), требуются новые подходы, прежде всего, в том, что касается ознакомления с особенностями интерпретационной деятельности и формирования соответствующих навыков и умений, что ориентирует на более глубокое постижение языка и культуры.

В научной методической среде наметилась подобная проблематика, проводятся соответствующие исследования. Данный подход нашел отражение, к примеру, в кандидатской диссертации Т.Н. Соловьевой, рассмотревшей понятие логоэпистемы (понятие, равнозначное концепту) в связи с подготовкой учащихся к изложению.

Использование текста как дидактического материала ставит перед учителем новые профессиональные задачи, как-то:

- актуализация семантических отношений языковых единиц в тексте;
- выявление культуроведческого, воспитывающего и развивающего потенциала текста в совокупности всех его характеристик;
- определение возможностей текста для анализа условий дискурсивной реализации и интерпретации;
- обучение интерпретации текста, включенного в учебный процесс.

Адекватная интерпретация текста является необходимым условием эффективности учебного процесса, обогащает ученика видением культурных смыслов. Текст как дидактическая единица обладает богатыми ресурсами. Палитра текстов может быть очень широкой (тексты из периодики, из художественной, научной, научно-популярной литературы, официальные и деловые бумаги).

Методический комментарий к тексту оформляется в задании (заданиях) и может сопровождаться справкой об авторе, его произведении, героях, происходящих событиях и др. в объеме достаточном и необходимом. Это фоновые знания, но они создают мотивацию для учебной работы с текстом.

Предлагаемые для анализа тексты обогащают учебный процесс новыми видами (формами) творческой деятельности (мини-проекты, эссе, рецензии, отзывы и др.). В определении нужного вида работы учитель проявляет гибкость и оперативность.

Проблема отбора дидактического материала с ценностным компонентом рассматривается в современных исследованиях и в школьной практике, во-первых, с точки зрения лингвометодической характеристики самого языкового материала, во-вторых, с точки зрения методической проработанности, в-третьих, с точки зрения позитивных возможностей, которые предоставляет учёт СМИ и их воздействия. Это направление нашло существенное отражение в исследовательской работе кафедры методики преподавания русского языка МПГУ: под научным руководством А.Д. Дейкиной, А.П. Еремеевой, Т.М. Пахновой, Л.А. Тростенцовой, М.Б. Успенского, Л.А. Ходяковой в последнее время защищены докторские диссертации Г.М. Кулаевой, И.А. Сотовой, Н.А. Беловой, И.Э. Абдрахмановой, О.А. Скрябиной, О.В. Алексеевой и др. и кандидатские диссертации В.И. Земзеревой, Т.В. Зотиной, Д.А. Хаустовой, О.В. Сапожниковой и др., раскрывающие некоторые аспекты работы с текстом.

Все более актуальным становится дидактический материал, связанный со средствами массовой информации. За последние годы многое изменилось в информационном и культурно-эстетическом обеспечении общества (зрителей, слушателей, пользователей) в силу возросшей активности и многообразия СМИ, широты их диапазона, информационной всеохватности: это печать, радио, телевидение, видео- и звукозаписи, компьютерные системы, DVD-игры, Интернет. От воздействия СМИ в современной социальной, общественной и информационной среде не свободны ни дошкольники, ни младшие школьники, ни тем более старшеклассники, и поэтому нельзя не замечать или полностью игнорировать в обучении наличие такого материала и, соответственно, положительные и отрицательные стороны его воздействия.

Ценностный критерий, то есть критерий избирательности в соответствии с привлекательностью объекта, следует учитывать, в первую очередь исходя из позитивной стороны «идущего в руки» материала. Методическое кредо учителя – сознательно акцентировать внимание учащихся на материалах, которые помогают формированию духовно-нравственной культуры, имеют познавательную установку (а не только развлекательную).

В большей мере работа учителя должна вестись в направлении развития культуры речи. Детей следует учить понимать и осмысливать легко получаемую из СМИ информацию путем критического освоения того, что и как говорится. Аудиовизуальный опыт ребенка может подсказать ему, «что такое хорошо и что такое плохо» на уровне интуитивного, эмоционального, эстетического восприятия. Методический опыт учителя может скорректировать позицию ученика, «отредактировать» точку зрения, помочь осознанно подойти к сути. Для этого следует опереться на педагогические критерии в отборе учебного материала, определить виды работ, целесообразно соотношенные с материалами СМИ, организовать обсуждение продуктов творческой деятельности, предупредить частотные ошибки (в управлении с дательным падежом, в построении предложений с деепричастным оборотом, в постановке ударения, в нарушении морфологических норм склонения и спряжения и т.д.).

Опираясь на современные средства коммуникации, учитель формирует критический взгляд на некоторые вещи и находит возможность выслушать сообщения учащихся на тему «Я и СМИ», «Телевизор – мой друг или враг?», «Интернет мне в помощь или во вред?» и т.п. Подобные вопросы затрагиваются, например, в кандидатской диссертации Д.А. Серединой.

Не случайно предметом исследования стали СМС-сообщения как новый вид коммуникации (например, в кандидатской диссертации В.И. Земзевой на тему «Содержание и приемы работы с СМС-сообщениями на уроках русского языка»). Новые коммуникативные средства (например, мобильные телефоны, электронные средства связи и др.) диктуют тот лаконизм, при котором слова подменяются символами, укорачиваются при неправильных сокращениях (в этот процесс создания «нового» языка втягивается все большее число людей).

Дидактическая база обучения с использованием компьютерных технологий стала значительно богаче, чем раньше. Появилась особая форма подачи учебного материала –

презентация. Этот специально подготовленный (а не случайный, стихийный) материал визуален, он может быть воспроизведен повторно, на его особо важных частях можно зафиксировать внимание и пр. Визуальный ряд требователен к соблюдению языковых норм, не допускает проявлений низкого уровня культуры, употребления в речи грубой, вульгарной лексики, способствует формированию орфографической и пунктуационной зоркости.

Учитель, используя презентацию в качестве дидактического материала, играет регулирующую и воспитывающую роль в формировании культурного человека и ценностного, избирательного отношения к продукции современных СМИ.

Тенденция к использованию материалов СМИ наблюдается, но ориентированность на эти материалы еще требует методического подкрепления. Медиаобразование должно преодолевать социальную агрессию, а не наоборот, учить культуре, а не снижать ее. Дидактический материал, предназначенный для уроков русского языка, несомненно, проверяется на качество через соответствие категориям культуры речи, как-то: нормативность, целесообразность, действенность, выразительность, уместность, точность, логичность. Эти и другие оценочные признаки речи (чистота, богатство, разнообразие языковых средств) формируют ценностное отношение к языку.

Дидактический материал в готовом виде отбирает учитель, а в «неготовом» виде (условное название) предлагается для творческой работы учащихся. Ценностный критерий создаваемого учащимися материала чрезвычайно важен: самопознание, самовыражение, самооценка связаны с личностными особенностями учащихся, с личным опытом, с умениями создавать текст.

Оптимизация лингводидактической базы связана с концептуальным видением используемого материала. Важно подчеркнуть, что тщательный отбор дидактического материала под определенным углом зрения – с учетом ценностного критерия – позволяет гармонично соединить классные и внеклассные (иногда – досуговые) формы деятельности (кроссворды на лингвистические темы, сочинения, работа со словарем, отзывы о просмотренных спектаклях, фильмах и т.п.).

Подключение учащихся к отбору дидактического материала делает их исследователями, соавторами урока, выявляет предпочтения, создает импульс к творческой деятельности и способствует развитию стремления совершенствовать свою компетенцию. Проблема обеспечения дидактического материала и его отбора может успешно решаться в проектной деятельности учащихся на лингвистические темы.

Если исходить из понимания В.В. Давыдова, согласно которому «личность – это человек, обладающий определённым творческим потенциалом» [7, с. 125], то дидактическая система русского языка должна быть сформирована так, чтобы обеспечить развитие творческого потенциала личности и формирование ценностного опыта учащихся.

Современное образование ориентировано на внимание к личности, ее запросам и потребностям. Ядром всей системы обучения и воспитания учащихся становится отношение человека к миру, природе, знаниям, другому человеку, самому себе. Традиционные параметры качества образования подвергаются пересмотру, в силу чего изменяются представления о глубине и системности получаемого знания, о ценностно-смысловых сторо-

нах содержания обучения, о связи содержания с формой, о структурировании учебной деятельности и ее многогранности.

Методическая наука адаптирует задачи современного образования, связанные с развитием личности, по-новому определяя цели, содержание, технологии обучения в конкретной предметной области, стремясь учесть полифоничность учебного процесса и обеспечить гармоническое единство многообразных средств.

Актуальными вопросами содержания и технологического обеспечения в преподавании русского родного языка являются:

- формирование познавательного интереса как фактора повышения качества обучения русскому языку;
- лингводидактическая система формирования лингвистической (фонетической, лексической, фразеологической и др.) компетенции учащихся;
- методика формирования системы знаний на основе интеграции;
- роль эмоционального и рационального в ценностно-смысловой архитектонике учебного процесса по русскому языку;
- развитие творческого мышления учащихся на уроках русского языка;
- развитие способностей учащихся к самоанализу и самореализации в процессе познавательной деятельности на уроках русского языка;
- совершенствование речевой культуры учащихся при изучении русского языка в старших классах и др.

Процесс изучения русского языка всегда был и остается многоуровневым и многосторонним. Поэтому с ним связаны разные образовательные технологии: развивающие, личностно-ориентированные, диалоговые, модульные, контекстные, проектные и др. Выбор технологии (одной или двух и даже более) определяется в соответствии с приоритетной задачей современного школьного образования – задачей формирования целостной личности. Методическая культура учителя с опорой на его индивидуальные и профессиональные качества позволяет ему выбрать подход, наиболее приемлемый для него как субъекта деятельности и оптимальный для учащихся как субъектов деятельности. Субъект-субъектная основа школьного процесса – особенность нашего времени: в учебном процессе два участника – и ученик, и учитель.

Современная школа призвана углубить содержание преподавания родного языка, чтобы рождалось личное чувство – окрашенное в эмоциональные тона отношение. Когда-то А. Платонов написал, что одно из драгоценных качеств языка – делать родину «своей и любимой». Это первое из драгоценных свойств среди многих качеств, делающих русский язык национально-культурным феноменом, – тем более важно говорить о гармонизации учебного процесса и её осуществлении в полифоническом образовательном пространстве.

В содержание обучения русскому языку должна войти характеристика русского языка как объекта изучения, представляющая все ценностные свойства родного языка.

С этим будет связан и особый вид учебной деятельности – характеристика языка с точки зрения его ценностных свойств. В младших классах осваивается понятие «родной» применительно к языку по ассоциации со всем, что близко. В средних по мере изучения

системной организации языка определяются его отличительные свойства (звучность – при усвоении фонетической системы, богатство – лексической системы, разнообразие – синтаксического строя и т.д.). В завершение – в старших классах – сложившаяся характеристика русского языка позволит высветить и осознать ценность родного языка.

Ценность как категория качества обучения связана с притягательностью объекта изучения, с убеждением в личной заинтересованности субъектов (учащихся) в совершенствовании знания языка, с позицией хранителей родного языка.

В русском языке как национальном языке проявляются национальные особенности народа, ментальные свойства, отчетливо отражающиеся в речи. Понимание свойств родного языка, родной речи лежит в основе национального самосознания, роль которого в современном обществе чрезвычайно возросла. В языке отражаются культурные традиции, взгляды на мир, нормы социального и коммуникативного поведения.

Аксиологическая характеристика русского языка в процессе его школьного изучения требует выделения оценочных признаков русской речи, как-то: чистота, уместность, богатство, красота, другие нормативные, этические и эстетические показатели. Оперирование такими понятиями вносит изменения в социальное поведение детей, опирающихся на них в оценке собственных предпочтений и выбора последних, в реализации творческих импульсов в учебной деятельности, в стремлении совершенствовать свой речевой опыт.

Выход на аксиологическую составляющую в преподавании русского языка продуктивен при умелом включении текста в содержание и технологию обучения. Приобретаемый опыт работы с текстом имеет широкий диапазон: формируются общеучебные навыки, повышается мотивация и активность, осваиваются все виды речевой деятельности (чтение, письмо, слушание, говорение), оптимизируется учебная коммуникация, формируются основы духовно-нравственной культуры.

К методическим факторам, которые, включая текст в учебный процесс, следует учитывать в первую очередь, относятся:

- критерии отбора текстового материала;
- виды работ, целесообразных с точки зрения включения текста в урок;
- организация уроков с использованием возможностей опоры на текст.

Работа с текстом определяет создание на уроке русского языка современной обучающей среды, особенностями которой являются востребованность языковой интуиции (языкового чутья, языковой догадки) детей, ориентация на поисковый (исследовательский) характер познавательных процессов, внимание к творческим способностям (творческой индивидуальности) учащихся. Обращение к разным текстам способствует появлению многоуровневых представлений о мире, формированию образа мира, прежде всего своей страны, Отечества. В содержании образа мира как феномена сознания особо выделяются ценностный и смысловой компоненты, опосредованные процессами социализации в условиях определённой культуры. Ценностные и смысловые новообразования личности, по утверждению психологов, отражены в речи, в тексте как продукте речевой деятельности. Вследствие этого все большее внимание в методике преподавания русского языка уделяется не только лингвистическим характеристикам текста, но и рефлексии учащихся в связи

с работой над текстом. Самый анализ текста перестает быть структурно-формальным, все большее значение придается смыслам, заключенным в тексте, а значит, адекватному его пониманию. Методика тяготеет к культуроведческому и даже герменевтическому анализу текстов.

Специфика уроков русского языка требует использования текстов меньшего объема при наибольшей связности, когда в большинстве малых форм заключается множество пространственно-временных, причинных категорий и отношений, тексты малых объёмов отличаются значительной эмоциональностью, коммуникативной ориентированностью. Работа с текстом на уроках русского языка – это «школа понимания» жизни, формирования ценностей и смыслов, определяющих позитивное мироотношение.

Феномен гармонизации возникает на пересечении теоретической и практической деятельности. Когда-то Н.А. Бердяев писал: «Великая задача, к которой нужно стремиться, это достигнуть общности, общения, понимания в наиболее индивидуальном, оригинальном, единственном» [5, с. 618]. Возможно, в этих словах известного философа и «романтика духа» Н.А. Бердяева выражена суть методологического осмысления проблемы взаимосвязей как гармоничного сочетания.

Список литературы:

1. *Азимов, Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. *Аксиологические аспекты методики преподавания русского языка (профессиональный и общеобразовательный уровни) : материалы Международной научно-практической конференции (19–20 марта 2009 г.)* / науч. ред. и сост.: А. Д. Дейкина, А. П. Еремеева, Л. А. Ходякова, В. Д. Янченко. – М.: МПГУ ; Ярославль: Ремдер, 2009. – 496 с.
3. *Бабайцева, В. В.* Принцип системности в синтаксисе / В. В. Бабайцева // *Русский язык в школе.* – 2010. – № 3.
4. *Бахтин, М. М.* Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа / М.М.Бахтин // *Эстетика словесного творчества.* – М.: Искусство, 1979.
5. *Бердяев, Н. А.* Самопознание. Сочинения / Н. А. Бердяев. – М.: Эксмо; Харьков: Фолиа, 2006. – 640 с. – (Антология мысли).
6. *Буслаев, Ф. И.* Преподавание отечественного языка / Ф. И. Буслаев; сост. И. Ф. Протченко, Л. А.Ходякова. – М., 1992.
7. *Давыдов, В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
8. *Даль, В. И.* Толковый словарь русского языка. Современная версия. – М.: Эксмо-пресс, 2001. – 736 с.
9. *Дейкина, А. Д.* Русский язык : учебник-практикум для старших кл. / А. Д. Дейкина, Т. М. Пахнова. – М.: Вербум-М, 2008.
10. *Львов, М. Р.* Роль родного языка в становлении духовного мира личности (Опыт моделирования) / М. Р. Львов // *Русский язык в школе.* – 2001. – № 4. – С. 3–8.

11. Психолингвистика в очерках и извлечениях. Хрестоматия : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. В. К. Радзиховская, А. П. Кирьянов, Т. А. Пекишева [и др.]; под общ. ред. В. К. Радзиховской. – М.: Академия, 2003. – 464 с.
12. Русские писатели о языке. Хрестоматия / авт.-сост. Е. М.Виноградова [и др.]; под ред. Н. А. Николиной. – М.: Русское слово – РС, 2008. – 584 с.
13. *Шукин, А. Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Шукин. – М.: Астрель; АСТ; Хранитель, 2008. – 746 с.
14. Энциклопедия для детей. Т. 10. Языкознание. Русский язык / гл. ред. М. Д. Аксенова. – М.: Аванта+, 1998. – 704 с.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 1

ЗНАЧЕНИЕ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ НА ОСНОВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА, ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖИВОПИСИ И МУЗЫКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

SIGNIFICANCE OF INTEGRATED CLASSES, BASED ON LITERARY, ARTISTIC AND MUSICAL
WORKS, FOR STUDENT SPEECH DEVELOPMENT

Геро И.К.

Аспирант кафедры методики преподавания русского языка, методист по русскому языку и литературе Северного окружного управления образования Департамента образования г. Москвы.

E-mail: geroik@mail.ru

Аннотация. В статье дано теоретическое обоснование значения уроков русского языка с культуроведческой составляющей для развития речи учащихся, подчеркиваются метапредметные функции русского языка как «средства приобщения к духовному богатству русской культуры и к культурно-историческому опыту человечества». Приводится ряд уроков обучения написанию сочинения по однотематическим произведениям живописи и музыки с привлечением художественного текста. (Например, сочинение по картине М.А. Врубеля «Царевна-Лебедь» и пьесе К. Сен-Санса «Лебедь» с отрывком из сказки А.С. Пушкина «Сказка о царе Салтане».) Показывается система подбора однотематических произведений для 5, 6 и 7

Gero I.K.

Postgraduate student of the Russian Language Teaching Methods Department of the Moscow State Pedagogical University, Russian Language and literature methodologist of the Northern Regional Educational Administration of the Moscow Board of Education.

E-mail: geroik@mail.ru

Annotation. The article provides a theoretical substantiation of the significance of Russian Language classes based on cultural studies for the development of the students' speech skills. An emphasis is made on the metadisciplinary function of the Russian language as a «means of communion with the spiritual richness of Russian culture and with the cultural and historical experience of mankind». A number of classes that teach writing essays on same-topic literary, artistic and musical works is presented. (For example, an essay on the painting «The Swan Princess» by M.A. Vrubel and C. Saint-Saens play «The Swan» with an excerpt from A.S. Pushkin's «The Tale of Tsar Saltan».) The author also proposes a system of age-specific selection of same-

классов с учетом возрастных особенностей учащихся.

Ключевые слова: активизация видов речевой деятельности, русский язык, культуроведческая компетенция, однотематические произведения живописи и музыки, поэзия, идеал, интегративный подход, целостное восприятие мира, ассоциативные связи, развитие творческих способностей, коммуникативная компетенция, метапредметность, формирование личности.

topic works for students of the 5th, 6th and 7th grades.

Keywords: activation of different types of vocal activity, Russian language, cultural studies competence, same-topic artistic and musical works, poetry, the ideal, integrative approach, integral perception of the world, associative connections, development of creative abilities, communicative competence, metadisciplinarity, formation of an individual.

*Зачем ссорить искусства?
Пусть теснее соединятся поэзия с музыкой и живописью:
тем сильнее будет их действие.
В.Ф. Одоевский*

Особое значение в образовательной политике государства уделяется изучению русского языка, поскольку именно язык формирует гражданские, этнические и социальные ценности, является средством выражения внутреннего мира человека. Русский язык «является средством приобщения к духовному богатству русской культуры и литературы, основным каналом социализации личности, приобщения ее к культурно-историческому опыту человечества» [14], способствует формированию целостного мировоззрения. Обращение к культурным ценностям на уроке становится все более актуальным требованием времени. Возможно, это связано с тем, что «отсутствие четко выраженной национальной идеи, идеологии призвана восполнить культура. Применительно к школьному образованию национальная идея должна выразиться в историко-культурном наполнении содержания обучения» [17], в том числе и в процессе изучения русского языка.

Уроки русского языка с культуроведческой составляющей способствуют воспитанию детей, дают новые фоновые знания о музыкальном и изобразительном искусстве с опорой на языковое выражение, пробуждают интерес учащихся к мировому культурному наследию, формируют эстетическую потребность в прекрасном. «Отбор из жизни самых существенных, типичных явлений, характерных для своего народа, особенностей его характера, его национальной культуры, выражение своего мировоззрения и отношения к изображаемому является важной задачей художника, создающего произведение искусства. Вот почему произведения живописи являются источником знаний о национальной культуре народа и способствуют формированию культуроведческой компетенции учащихся, предполагающей не только расширение знаний о культуре своего народа, но и постепенное развитие у школьников чувства красоты, добра, справедливости, уважения к родному народу...» [15, с. 40], – пишет доктор педагогических наук, профессор Л.А. Ходякова.

Обращение к изобразительному искусству на уроках русского языка ныне является обязательной частью программы по развитию речи ребенка. А вот классическая музыка как средство развития речевой деятельности еще не заняла достойного места в школьном обучении. Но реальный мир целостен, он существует не только в красках, но и в звуках.

Как считают психологи, «представления обычно не бывают только слуховыми или только зрительными. Будучи представлением какого-либо предмета или явления, в восприятии которого обычно участвуют разные сферы ощущений, каждое представление обычно включает компоненты разных сенсорных сфер» [11, с. 234]. Нет человека, который бы не слушал музыку, не имел бы своих предпочтений в этой области искусства. Композитор, как и художник, объективно воспроизводит типичные черты своей эпохи через музыкальные образы, мелодии и гармонии. Более того, и реалистическая живопись, и классическая музыка, выделяя главное в окружающем мире, облагораживают действительность, предлагают зрителю и слушателю выражение возвышенных мыслей, чувств, идей – другими словами, создают идеал.

Как показало исследование, из четырех видов речевой деятельности – слушание, чтение, говорение, письмо – именно слушание практически отсутствует в системе заданий по русскому языку. Предполагается, что оно является естественной составляющей при выполнении любого упражнения. Но «мало *слышать* – нужно уметь *слушать*; мало *видеть* – нужно уметь *смотреть*. Это умение даётся не сразу» [11, с. 226]. Нужно различать пассивное слушание, при котором пропускается много информации, и активное, которое можно назвать скорее аудированием – внимательным и целенаправленным слушанием, которое сопряжено с определенной системой задач. Анализ музыкальных произведений, средств музыкальной выразительности и способов выражения авторской мысли композитора может стать хотя и сложным, но интересным и увлекательным видом аудирования.

Уроки изобразительного искусства, уроки музыки, уроки русского языка... У ребенка возникает ложное представление, что разные уроки дают разные знания. Мышление же человека не терпит разрозненности, для человеческой психики естественно соединение информации в целостную картину: «представления воспроизводятся не изолированно, а в связи с другими представлениями. Существенное место среди этих связей занимают связи ассоциативные» [11, с. 235]. Учебная задача, которая соединяет обращение и к картине, и к музыкальной пьесе, и к стихотворению, способна в высшей степени развить не только предметные компетенции – различные виды речевой деятельности, но и метапредметные, влияющие на формирование личности ребенка.

Для решения вышеупомянутых задач методическая наука выработала интегративный¹ подход к обучению языку, «основанный на взаимосвязанном формировании умений во всех видах речевой деятельности: *аудировании, говорении, чтении, письме*» [4]. Интегрированное обучение отрицает разделение знаний по отдельным дисциплинам и связа-

¹ *Интеграция* – (лат. *integratio* – восстановление, восполнение, от *integer* – целый) понятие, означающее состояние связанности отдельных дифференцируемых частей и функций системы в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию (например, *интеграция* в науке, *экономическая интеграция*) [13].

но с целостным восприятием мира, то есть при обучении языку предполагается и знакомство «со сведениями культурно-исторического и политического характера. При этом речь идет не просто о межпредметных связях, а о слиянии нескольких дисциплин, о синтезе науки, искусства, национальной культуры» [4, статья «Интегрированное обучение»]. Поэтому и на уроках развития речи с привлечением художественного текста и произведений живописи и музыки происходит взаимопроникновение впечатлений, полученных от произведений разных видов искусства, установление разнообразных ассоциативных связей, активизация слушания, говорения, чтения и письма. Итак, на интегрированных уроках в условиях оптимизации использования учебного времени достигаются широкомасштабные образовательные цели.



Методическая идея в результате своего развития приходит в школу, осуществляется на практике, поэтому необходимо учитывать еще один момент – привлекательность для ученика. Действительно, интегрированные уроки развития речи – обучение написанию сочинения по однотематическим произведениям живописи и музыки с привлечением художественного текста – имеют тройную мотивацию, так как при этом соединяются и взаимодействуют три области творчества, очень яркие с точки зрения воздействия на человека. Произведения искусства обогащают эмоционально, а эмоции – верный помощник в усвоении материала. Сильные впечатления требуют выражения, ими хочется поделиться с окружающими – таким образом, налицо повышенная мотивация к речевой деятельности, а необходимость сказать и написать так, чтобы быть понятым, найти отклик, пережить радость разделенного эмоционального состояния стимулирует школьника к совершенствованию своей устной и письменной речи.

Как вписать подобные уроки развития речи в типовую программу по русскому языку? Прежде всего, через обращение к материалам учебника. Например, в учебнике русского языка для 5 класса С.И. Львовой в упражнении 21 дается задание написать сочинение по картине М.А. Врубеля «Царевна-Лебедь». Составители учебника предлагают учащимся вспомнить сказку А.С. Пушкина, сопоставить образ ее героини с образом, изображенным на картине. Культурным фоном вводится информация об опере Н.А. Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане» и об исполнительнице партии Царевны-Лебеди, жене художника М.А. Врубеля – Н.И. Забеле-Врубель.

Учитель может поставить задачу углубить и обобщить восприятие картины детьми через обращение к другим картинам художника, через выявление основного мотива его творчества. Созерцая виртуальную картинную галерею, школьники постигают загадочный мир М.А. Врубеля, вселенную очей его героев, понимают, что автор размышляет над тайнами бытия. Тогда традиционная работа с колоритом картины поможет раскрыть загадку времени суток на полотне: что же изобразил художник – утро или вечер? М.А. Врубель – художник сумеречных тайн души, поэтому на картине вечер, и взгляд царевны печален, и прощальным поворотом головы в прекрасном кокошнике.

Актуализируя знания детей из области литературы, учитель напоминает, что лебедь – символ причастности иному миру: по подземной реке, текущей с запада на восток, ладью бога Солнца (Дажьбога) везут лебеди. Иной мир – мир усопших, поэтому Царевна-Лебедь печальна, но Солнце несет жизнь, надежду и радость, поэтому героиня картины так прекрасна. Какое впечатление от картины окажется более сильным для детей – печальное или радостное? Ребенок должен жить с чувством покоя, надежности, его мироощущение нельзя затемнять мотивами тоски, страха.

Преодолеть некоторую растерянность, вызванную картиной М.А. Врубеля, помогает музыка К. Сен-Санса – пьеса «Лебедь» из цикла «Карнавал животных». В её звучании тоже есть тайна, которая раскрывается по мере работы с произведением. Виолончель, оказывается, обладает свойствами человеческого голоса, благодаря чему очеловечивает заглавного героя – мы будто слышим, как поет Царевна-Лебедь. А фортепиано способно журчащими пассажами передать плавный плеск волн. Произведение французского композитора завершают светлые мелодические линии, как будто напоминая, что утро наступит вновь, царевна вернется, добро победит. Поэтому и сочинение следует закончить обращением к музыке – нотками надежды и радости.

Разрабатывая интегрированные уроки с обращением к музыке и живописи и подбирая тематику сочинений, важно учитывать возрастные особенности школьников. Так, 5 класс логически может пройти под знаком сказки, в 6 классе ученики обратятся к явлениям природы и их выражению в живописи, музыке и поэзии, в 7-м подростки могут углубиться в сущность традиционных праздников, напоминающих о вечных нравственных ценностях.

Замечательным будет знакомство пятиклассников в канун Нового года с балетом П.И. Чайковского «Щелкунчик» в постановке гениального американского балетмейстера русского происхождения Джорджа Баланчина (Георгия Мелитоновича Баланчивадзе). Сочинение по «Вальсу снежинок» научит переводить внутреннюю речь – эмоции – во внешнюю – слова, метатекст [7] музыки, танца, декораций – в текст словесный. Актуализация содержания сказки Гофмана «Щелкунчик, или Мышиный король» может стать поводом для беседы о разных традициях празднования Рождества и Нового года в России и в Европе. Любому ребенку под силу самостоятельно подготовить небольшое сообщение на эту тему. В стихотворении Б.Л. Пастернака «Снег идет» снег, зима изображаются как загадочное живое существо. Воображению читателя помогают олицетворения, персонификации, которые использует поэт: «Снег идет, снег идет, / Словно падают не хлопья, / А в заплатанном салопе / Сходит наземь небосвод». Обращение к биографиям создателей балета – П.И. Чайковского и Д. Баланчина – должно быть кратким, фрагментарным, оно позволит оживить эпоху конца XIX – начала XX века.

Стихотворные строчки позволяют дать ассоциативную оценку персонажам балета: снежинки танцуют, они тоже живые, волшебные существа. Но враги они или друзья героям сказки – Мари и Принцу? Чтобы понять авторский замысел, нужно обратиться к истории использования флейты, которая исполняет их мелодию: когда-то она звучала во вре-



мя битвы. (Кстати, и лейтмотив мышинового войска композитор поручил флейте.) Итак, нежные, хрупкие снежинки оказываются врагами Принцу и Мари и союзниками Мышиного короля. И тогда лес, через который проходят герои, престаёт быть просто пейзажем: он становится традиционным лесом испытаний, границей между миром живых и миром потусторонним – все, как в народной сказке. Именно в лесу начинаются чудеса, происходят встречи с чудесными помощниками, с волшебными существами.

Внимательное слушание позволяет выделить в оркестре звучание хора. Подчеркнем, что это уникальный прием, потому что обычно в музыке балета не используются человеческие голоса. А здесь поет хор, но поет без слов. Так композитор показывает, что это поют ангелы, ведь люди не могут понимать ангельскую речь. Несколько раз флейта и хор сменяют друг друга – как будто борются добро и зло. Заканчивается эпизод пением хора – это значит, что побеждает добро.

Большое значение балетмейстер придавал декорациям в этой сцене, значит, и ученики должны расшифровать его. Мари и Принц идут к восьмиконечной звезде – символу Рождества, потому что число 8 – символ вечности. Чтобы объяснить этот символ, необходимо ввести фоновые знания: в самом начале Библии, в Книге Бытия, говорится о сотворении мира: шесть дней творил Бог мир и «почил в день седьмой». А восьмой день – день будущего века (Царства Небесного, вечной жизни), начало которому положило рождение Иисуса Христа. (Не случайно этот балет был визитной карточкой празднования Рождества.)

Обращение к балету – еще одна возможность обогащения не только культурного кругозора, но и словаря ученика. Специальные термины (*grand jeté*, *Pas de Chat*, *ballon*, *plié*) необязательно заучивать, но они нужны для создания колорита балетного мира.

Еще одна сказка, правильнее – миф, оживает на полотне В.М. Васнецова «Сирин и Алконост. Песнь радости и печали» и в ноктюрне К. Дебюсси «Сирень». Строчки Ф.И. Тютчева: *«Дыханье каждое Зефира / Взрывает скорбь в ее струнах...// Ты скажешь: ангельская лира // Грустит в пыли по небесах!»* помогают наметить пути поиска идейного содержания картины: стихотворение выражает излюбленную Тютчевым мысль о скитании человека на земле по дороге к «небесам».

Тема урока открывает богатейшие возможности для привлечения фоновой культурной информации, расширяющей кругозор школьника: греческий миф о сиренах, который лег в основу музыкального произведения Дебюсси, отрывок из поэмы Гомера «Одиссея», древнерусский Азбуковник² XVII в., словарь В.И. Даля³.

² «Есть птица именем алконостъ, имеет гнездо на брезу песка во край моря и ту кладет яйца своя; время же изытия чадом ея в зимний год бывает, но егда почютить изытию чадом ея, взимает въ яйцах чада своя и носит на среду моря и пускает во глубину, тогда убо море многими бурями ко берегу приражается, но, егда сносит алконостъ яйца на едино место и насыдет на них верху моря и ящем ея, во глубине сущим, и море непоколебимо бываеет за семь дний, дондеже алконостова яйца излупятся в воде, во глубине, вышед же, познают родителя своя; сия седьм днии корабленицы наричют алконостъския» [10].

³ «Алконост. Сказочная райская птица с человеческим лицом, изображавшаяся на наших лубочных картинах» [6].



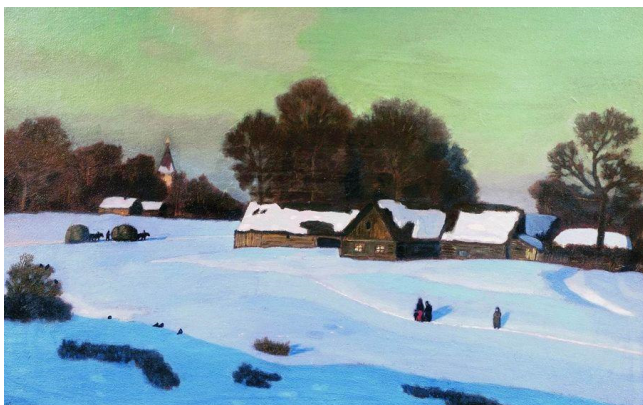
Вновь, как и на каждом уроке цикла, актуализируются прежде полученные знания, например, из мифологии вспоминается образ Мирового Древа. Вот на каком дереве сидят васнецовские птицы! За Сирином – восход, за Алконостом – закат, что наглядно показывает сочетание красок фона. В этом двойственность жизни: восход – радость, закат – грусть.

Музыка К. Дебюсси помогает услышать пение этих сказочных птиц. Сопоставление нокturna и картины выявляет разницу не только внешнюю (мелодия передает плеск моря, которого нет на картине), но и внутреннюю – мировоззренческую: русский художник размышляет об основополагающих вопросах бытия – о радости и печали, о начале и конце, о добре и зле; французский композитор-импрессионист рисует яркое слуховое и зрительное впечатление. Таким образом, открывается возможность для национальной самоидентификации учащегося.

Хочется подчеркнуть, что содержанием урока не должно быть просто описание того, что увидели на картине или услышали в музыке, важно ориентировать учащихся на поиск связей, путей выражения сложных и глубоких мыслей. Каждая деталь произведения значима, а зачастую и символична. Каждую деталь, раскрывающую замысел автора, важно прокомментировать на уроке. Серьги Алконоста, например, сделаны в форме креста, который символизирует скорбь, грусть, страдания, испытания. Сирин радостна, и серьги её – в виде солнца. А поют они ВМЕСТЕ! Образы птиц символизируют действительность: в жизни грусть и радость не сменяют друг друга, они неразрывны – в этом мудрость, в этом основание надежды.



Картина Н.П. Крымова «Зимний вечер» любима многими поколениями детей и учителей. В 6 классе по ней всегда пишут сочинения. Традицию можно дополнить сопоставлением картины с пьесой замечательного современного композитора А.И. Головина «Далекое».



Стихотворение А.А. Фета «Чудная картина, // Как ты мне родна: // Бelaya равнина, // Полная луна, // Свет небес высоких, // И блестящий снег, // И саней далёких// Одинокий бег» необыкновенно точно передает настроение картины и музыкального произведения. Русскому сознанию близко ощущение тайны бытия, которое

олицетворяется образом луны; чувство единения земли и неба и одиночества странствующей в этом мире души человека, передано образом дороги. Атмосфера стихотворения может стать основой для урока, оно задает векторы анализа картины и пьесы, а потом – синтеза общих впечатлений и идей.

Художник виртуозно использует композицию, чтобы показать строение мироздания. В центре картины он располагает село, как будто между небом и землей, что символизирует равновесие духовного и земного в человеческой жизни. Земное начало подчеркивают люди, везущие сено на телегах. А духовное – храм, колокольня которого видна на заднем плане – на границе земли и неба. Это деление по горизонтали статично, оно подчеркивает постоянные, вечные черты не быта, а бытия человека, что характерно для творчества Н.П. Крымова. В музыкальной пьесе А.И. Головин выражает эту же идею через остинАто⁴, которое тоже означает вечность. Прозрачная, почти неподвижная мелодия передает сосредоточенность, морозный чистый воздух, огромное пространство земли под огромным небом.



Если художник хочет показать движение на картине, не способной передать движение в прямом смысле слова, то он располагает предметы или персонажей по диагонали. Так и на картине Крымова по тропинке идут люди, по дороге лошади тянут возы с сеном. Тропинка и дорога образуют треугольник, направленный снизу вверх, что указывает на стремление к идеалу, к гармонии мира. И во второй части пьесы мы слышим переключку басовых и верхних нот, словно звонят колокола к вечерней службе. Ударил низкий колокол. Ему ответил неспешный перезвон более высоких. Эти звуки наполняют всю Землю: их слышат люди, возвращающиеся домой, их слышит покрытая снегом земля, их слышит зарозовевшее от последних лучей солнца небо. И в музыке движение направлено снизу вверх, потому что заканчивается пьеса множеством высоких звуков, будто улетающих в небо, – и там они зажигаются один за другим сверкающими звездами – нотами, исполненными стаккато, то есть отрывисто, – соединяя это чистое, морозное, загадочное небо с землей, даря людям надежду и покой... Природа, люди, храм – всё соединяется в гармонии.

В 7 классе учащимся может быть уже знакома пьеса Г.В. Свиридова «Тройка», так как, изучая повесть А.С. Пушкина «Метель», учитель предлагает послушать это музыкальное произведение, чтобы создать определенное эмоциональное настроение на уроке. Музыка очень созвучна картине известного художника-баталиста Н.С. Самокиша с одноименным названием – «Тройка». Стихотворение Вячеслава Иванова, должно вызвать удивление своим несоответствием тематике картины и музыки: «О, как бы я желал, огнем пылая веры / И душу скорбную очистив от грехов, / Увидеть полумрак убогой той пещеры, / Для нас где воссияла Вечная Любовь...». В стихотворении речь идет о главном событии христианства – Рождении Иисуса Христа. При чем же тут тройка коней?

⁴ *Остинато* – многократное повторение мелодической, ритмической фигуры [8].

Катание на тройке – древний обычай, напоминающий о языческом Даждьбоге – боге благого Солнца, дающего изобилие и благоденствие. Бог этот едет по небу на колеснице, которую несет тройка горячих коней. Магическое катание на тройке как будто показывало предкам, что и люди сели вместе с богом в эту колесницу, а значит, их ждет обилие земных благ, здоровья, радости и удачи. Поэтому на Святки – дни от Рождества Христова до Крещения – принято было кататься на тройках. В этих катаньях находило выражение и стремление русского человека к удали, молодечеству, и молодой задор, бодрость и радость восприятия жизни, которые помогали переносить любые жизненные трудности. Так проявлялось и двоеверие⁵.

С целью погружения в атмосферу эпохи на уроке привлекается фоновый культурно-исторический материал: ребята слушают гимн «С нами Бог», который знакомит их со знаменным распевом, созерцают икону «Рождество Христово», рассматривают картины русских и западных художников на эту же тему. Предки украшали любимых коней не только богато орнаментированной сбруей, но и бубенцами, издававшими мелодичный звон. В пьесе звук бубенцов имитируют треугольники. Можно показать фотографии и рисунки разных видов бубенчиков, рассказать об истории их использования. Таким образом происходит погружение в историческое переживание праздника. Как же эта радость передана на картине и в музыке, как выражается философская позиция творцов?



Главное, что ребята должны увидеть в картине и услышать в музыке, – движение. На картине Н.С. Самокиш сумел передать огневой бег тройки через широкое пространство поля, оставленное на переднем плане как будто для последующего поскока. Пьеса Г.В. Свиридова начинается аккордами стремительно рванувшейся мелодии, исполняемыми форте – громко. Картина и пьеса, дополняя друг друга, усиливают впечатление безудержного полета коней.

Внимательный зритель переведет взгляд на задний план картины и увидит далекие поля, село и храм. Широкая распевная мелодия второй части пьесы рисует типично русские заснеженные просторы, мы слышим заунывную песню ямщика. Есть время подумать о жизни. Ведущими в оркестре становятся духовые инструменты, причем именно деревянные – рожок, гобой, фагот, что подчеркивает народный характер мелодии.

В третьей части музыкальной картины динамичная, стремительная, разудалая мелодия первой части сплетается с песенным мотивом второй части, как сплетаются две сто-



⁵ *Двоеверие* – одновременное существование в сознании и в обрядах людей элементов двух различных религиозных воззрений [18].

роны жизни человека – деятельная и созерцательная. Мелодия замирает – будто тройка унеслась вдаль...

Несомненно, интегрированные уроки с привлечением художественного текста, произведений живописи и музыки трудны, но не столько со стороны содержательной, сколько методической. Учитель не может их проводить в виде фронтальной работы с классом. Необходимо применять деятельностный подход к обучению, использовать групповые и индивидуальные формы поисковой работы, элементы метода проектов, который должен завершиться письменной творческой работой.

Напряженный труд учителя приводит к замечательному результату: эти уроки и учителю, и ученикам приносят чувство глубокого удовлетворения. Дети видят, как обогащаются их знания, развиваются умения выражать свои мысли в письменной речи, отвечать устно на уроках, в том числе и по другим предметам. И в психологическом отношении написание сочинения сопоставления нескольких произведений искусства повышает самооценку ученика. Итак, практика показала, что интегрированные уроки на культурологические темы активизируют все виды речевой деятельности, развивают творческие способности учащихся, их мышление. Сочинения воспитывают любовь к прекрасному, приобщают к истории и культуре Родины, формируют духовно-нравственный идеал.

Список литературы:

1. LeRobert. Dictionnaire d'expressions et locutions. Paris: Dictionnaire LeRobert, 2003.
2. Liveinternet. Статистика и дневники, почта и поиск. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.liveinternet.ru>.
3. Music Fantasy. [Электронный ресурс] : сайт для учителей, педагогов, родителей, занимающихся музыкальным образованием, развитием детей и подростков. – Режим доступа: <http://music-fantasy.ru>.
4. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009.
5. Арт Планета Small Bay: виртуальный музей живописи, скульптуры, архитектуры, фотоискусства. – Режим доступа: <http://smallbay.ru>.
6. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Совмещенная редакция изданий В. И. Даля и И. А. Бодуэна де Куртенэ в современном написании. – М: Олма-пресс, 2002.
7. Милюгина, Е. Г. Метатекст барокко как лабиринт / Е. Г. Милюгина // Мировая культура XVII–XVIII вв. как метатекст: дискурсы, жанры, стили. Восьмые Лафонтеновские чтения : материалы Международного научного симпозиума Серия “Symposium”. Вып. 26. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 29–32.
8. Музыкальный энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990.
9. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства // Яндекс-словари. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/~книги/Словарь%20изобразительного%20искусства>.

10. Памятники литературы Древней Руси / под ред. Д. С. Лихачева. XVII в. Т. 1. М.: Художественная литература, 1989.
11. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000.
12. Современный энциклопедический словарь // Библиотека учебной и научной литературы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sbiblio.com/biblio/dict.aspx>.
13. Стихи поэтов XIX–XX веков. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.stihi-xix-xx-vekov.ru>.
14. Федеральный государственный стандарт общего образования второго поколения. Примерная программа по русскому языку для основной школы.
15. *Ходякова, Л. А.* Культуроведческая функция изобразительной наглядности в учебниках русского языка // Современная образовательная парадигма и школьные учебники по русскому языку. – Оренбург, 2000.
16. *Ходякова, Л. А.* Культуроведческий и воспитательный потенциал использования живописи на уроках русского языка // Исследовательский поиск молодых ученых. К юбилею профессора Л.А. Ходяковой. – М.: МПГУ, 2002.
17. *Ходякова, Л. А.* О концепции приобщения учащихся к национальной культуре на уроках русского языка // Новые аспекты в преподавании русского языка в школе и вузе. – М.: МПГУ, 2002.
18. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 1

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ: АРТПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И АРТТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

EDUCATIONAL INTEGRATION: ARTPEDAGOGICAL AND ARTTHERAPEUTICAL FACTORS IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE

Борисова Н.Ю.

Директор НИИ дидактики высшего образования, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», кандидат педагогических наук.

E-mail: nadezhdada@mail.ru

Borisova N.Yu.

Director of the Scientific Research Institute of Higher Education Didactics, Associate Professor of the Department of Pedagogics and Psychology of Professional Education of the Moscow State Pedagogical University, Candidate of Sciences (Education).

E-mail: nadezhdada@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы образовательной интеграции через призму эволюции понятия «грамотность» и связанные с этим изменения в структуре образования. Изменение структуры образования сопровождается изменением образовательных стандартов и введением новых требований к качеству обучения. Одним из основных требований становятся метапредметные компетенции, среди которых компетенция «осознанного чтения» приобретает особую значимость. Формирование такой компетенции происходит в течение всего процесса обучения в школе, однако эффективные пути реализации этого процесса следует искать в использовании забытых отечественных традиций обучения азбуке родного языка во всей полноте ее

Annotation. The article examines the problems of educational integration through the evolution of the notion of “literacy” and the associated changes in the structure of education. The educational structural changes are accompanied by changes of the national educational standards, as well as new requirements in teaching quality. Meta-subject competence, particularly in “conscious reading”, is becoming one of the foremost requirements. Its formation takes place during the entire school education process, but can become most effective through the implementation of long-forgotten traditions of the national language alphabet teaching with all its art-pedagogical and art-therapeutical factors.

артпедагогических и арттерапевтических факторов.

Ключевые слова: образовательная интеграция, понятие «грамотность», структура образовательной системы, начальная школа, образовательные стандарты, метапредметная компетенция «осознанного чтения», психолингвистические основы языка, артпедагогические и арттерапевтические факторы русской письменности, каллиграфия кириллицы.

Keywords: educational integration, notion of “literacy”, structure of the education system, elementary school, national educational standards, meta-subject competence of “conscious reading”, psycholinguistic basis of language, art-pedagogical and art-therapeutical factors, Cyrillic calligraphy.

1. Образовательная интеграция через призму эволюции понятия «грамотность».

Зародившиеся в середине XX в. и стремительно развивающиеся в начале XXI в. информационно-коммуникативные технологии, порождающие смену способов общения в новом пространстве взаимодействия человека с окружающей средой, как им созданной, так и ему данной, привели к кардинальному изменению современной социально-экономической системы во всем мире. Важнейшим последствием этого становится нарастающий драматизм изменения взаимоотношений личности и общества, поскольку «...принципы этих взаимоотношений глубоко запряты в общественном сознании, являясь одной из его наиболее консервативных составляющих» [1, с. 343], в то время как внешние условия жизни и человека, и общества, основанные на кардинально иных технологических механизмах, меняются несоизмеримо быстрее.

Все это повлекло за собой осознание необходимости выработки новых стратегий поведения человечества, учитывающих две составляющие: технико-технологическое перевооружение и преобразование самого человека. Естественным продолжением этого процесса стало изменение социальных требований к важнейшему социальному институту – системе образования, что привело сначала к кризису, а затем к серьезной структурной перестройке всей системы по целому ряду параметров. Одним из таких параметров стало изменение структуры системы образования на основе признания особой значимости ступени начального образования, определяющей собой основной показатель общего уровня образованности населения: – готовность к организации собственной жизнедеятельности в условиях наступающей эры информационной культуры. Важнейшей составляющей этой готовности становится метапредметная компетентность «осознанного чтения» текстов различного содержания, базирующаяся на развитом уровне грамотности, позволяющем человеку овладеть главным способом и инструментом получения и сотворения знания и личностного смысла на пути своего развития.

ЮНЕСКО еще в 1958 году провело большую работу по анализу изменений требований к начальному уровню образованности. Проведенный анализ показал, что началь-

ный уровень образованности как процесс понимания прочитанного неразрывно связан с понятием «грамотности». Тогда же было дано определение базового уровня грамотности как владения чтением и письмом для понимания простых и кратких сообщений, касающихся повседневной деятельности человека.

Однако в связи со стремительным развитием новых средств хранения и передачи информации, основанных на цифровых технологиях, уже два десятилетия спустя, в 70-х годах XX в., было предложено новое, расширенное понимание грамотности, включающее в себя способность осуществлять чтение, письмо и счет, необходимые для жизнедеятельности и развития как самого человека, так и его социального окружения. К концу же XX столетия было сформулировано определение понятия грамотности, в соответствии с которым *«под грамотностью, в его наиболее общем значении, понимается способность человека к компетентному участию в различных сферах жизнедеятельности общества, включая и наиболее полную реализацию его конституционных и иных прав и гарантий»* [2, с. 14].

Такое быстрое смещение акцентов в определении грамотности на протяжении примерно 30–40 лет (1958–1998 гг.) было связано с кардинальным изменением информационной среды всего цивилизованного сообщества и с необходимостью учета степени включенности (интегрирования) человека в общественную жизнь на основе формирования адекватных умений в использовании новых средств тотальной коммуникации. В этих новых условиях основополагающим фактором формирования высокого уровня грамотности человека становится его способность «осознанного чтения».

Именно в этот период о проблеме грамотности как необходимости модернизации системы образования заговорили в странах Европы с цифрами в руках. Это было вызвано массовым переходом промышленности на новые средства производства, основанные на цифровом программном управлении, что потребовало иного, более высокого, качества понимающего чтения инструкций профессиональной деятельности у массовой рабочей силы. В то же время повсеместно стала проявляться следующая особенность молодых рабочих – выпускников школ второй половины XX в.: ужасающе быстрое сокращение способности самостоятельно и творчески понимать и усваивать прочитанное.

Промышленно-торговая палата округа Майн-Кинцинг (ФРГ), начиная с 1970 года, проводила мониторинг по выявлению тех знаний и умений в области орфографии и математики, с которыми молодые люди вступают в профессиональную жизнь. По результатам мониторинга, в ходе использования одних и тех же тестовых заданий в течение трех лет, были получены следующие результаты [3, с. 9], представленные в таблице 1.

Комментируя полученные результаты (резкое снижение положительного количества оценок с $\frac{1}{4}$ до $\frac{1}{2}$ в течение 10 лет), инициаторы мониторинга констатировали, что *«образовательная система движется в направлении образования с нормированным «максимально допустимым числом отказов»* [4, с. 3]. Причиной этого, по мнению авторов мониторинга и многих других исследователей, является лавинообразное вхождение в образовательную среду цифровых технологий как качественно нового информационно-коммуникативного дидактического элемента, определившего собой новые параметры структуры жизнедеятельности всех субъектов образования.

Таблица 1

Годы	Снижение количества оценок «хорошо» или «весьма хорошо» по орфографии (%)	Снижение количества оценок «хорошо» или «весьма хорошо» за умение считать (%)	Рост количества оценок «плохо» или «весьма плохо» за умения писать и считать (%)
1989	47,6	20,8	19,6
1994	46,2	16,1	-
1999	34,4	11,2	27,2

Такой вывод абсолютно очевиден для учителей развитых стран, в которых использование цифровых технологий детьми дошкольного и школьного возраста, а также их родителями, стало необходимой составляющей жизнедеятельности. Так, по различным исследованиям Евросоюза, проведенным в конце XX – начале XXI в., примерно 30% взрослых проводит в сети Интернет до нескольких часов в день, а 90% школьников – от 1,5 до 2 часов в день. Учителя этих стран (в первую очередь Западной Европы и США) с горечью констатируют рост числа учеников, которым нелегко понимать абстрактные связи и самостоятельно их обдумывать.

Как следствие всех этих процессов, ЮНЕСКО было предложено различать *общую (элементарную), функциональную и освобождающую грамотность*:

- *общая грамотность* складывалась из совокупности систематизированных знаний и базировалась на адекватном понимании человеком окружающей действительности;
- *функциональная грамотность* понималась уже как социальный феномен способности к компетентному и эффективному действию, от которого зависит мера реализации жизненных интересов человека и характер его взаимоотношений с обществом;
- *освобождающая грамотность* есть способность эффективно осуществлять поисковый процесс в сфере духовного производства и процесс самонаучения мыслительной поисковой деятельности с привлечением теоретических абстракций.

Помимо этого, в конце XX столетия ЮНЕСКО была принята классификация грамотности [5, с.8], которая базируется на концепции непрерывного и поступательного развития личности, вносит ясность в содержание задач, стоящих перед различными ступенями единой образовательной системы, и фиксирует основные стадии этого процесса. Эта классификация включает в себя 8 уровней грамотности, каждый из которых определяет степень овладения человеком лишь ему присущей способности: породить речь, воспроизводить ее и выстраивать свою деятельность в соответствии с пониманием смысла порожденного высказывания, привлекая для этого другие языки культуры:

- ♦ первый уровень – *квазиграмотность, или предграмотность* – включает в себя умение говорить с пониманием принятого бытового смысла употребляемых слов и их комбинаций;

- ◆ второй уровень – *элементарная, или исходная (базовая) грамотность* – включает в себя умение читать и писать в пределах ограниченного словарного запаса, отражающего реалии повседневного, преимущественно бытового окружения;
- ◆ третий уровень – *функциональная лингвистическая грамотность* – включает в себя активное овладение нормативным языком и запасом слов, отражающих реалии в сфере труда и других сферах общественной жизни, понимание грамматического строя языка и умение использовать при письме его выразительные средства;
- ◆ четвертый уровень – *базовая общекультурная грамотность* – характеризуется овладением основными понятиями фундаментальных наук о человеке, природе и обществе, а также основами художественной культуры и элементами ее языка;
- ◆ пятый уровень – *универсальная функциональная грамотность, или компетентность* – предполагает наличие способности к нормативному исполнению социальных ролей, основанной на успешном освоении теоретических знаний и имеющегося практического опыта в различных сферах общественной жизни (технология, экономика, политика, культура);
- ◆ шестой уровень – *надфункциональная грамотность* – включает в себя овладение объемом знаний и развитие интеллектуальных потенций и духовного мира в целом в таком виде, который превышает уровень функционально необходимых требований и носит название самоцельной грамотности, определяющей способность человека преодолевать детерминирующее воздействие обстоятельств ближайшего социального окружения, расширение диапазона своего свободного волеизъявления;
- ◆ седьмой уровень – *творческая грамотность* – характеризуется способностью к компетентной новаторской деятельности, умению создавать новое, преемственно обогащать имеющийся социальный опыт собственным вкладом и имеет ряд восходящих ступеней, главные из которых: а) способность к новаторству в сфере общественной практики; б) способность вырабатывать качественно новое знание;
- ◆ восьмой уровень – *метаграмотность, или послеграмотность* – есть уровень развития творческого потенциала, превышающий результаты обучения, учения, самообразования и других форм присвоения готовых знаний.

Если рассмотреть эти уровни с позиции структуры системы непрерывного образования, концепция которого стала в настоящее время определяющей при постановке задач модернизации системы национального образования любого государства, а уровень компетентности выпускников – мерой измерения качества образования, то можно констатировать, что:

- ◆ первый уровень – *квазиграмотность, или предграмотность* – является необходимой предпосылкой дальнейшего организованного обучения и реализуется на уровне дошкольного (предшкольного) образования;
- ◆ второй уровень – *элементарная, или исходная (базовая) грамотность* – является собственно предметом обучения в начальной школе;

- ♦ третий и четвертый уровни – *функциональная лингвистическая и базовая общекультурная грамотности* – соответствуют результатам обучения в общей средней школе;
- ♦ пятый уровень – *универсальная функциональная грамотность, или компетентность* – может быть достигнут после успешного обучения в полной средней школе или получения среднего профессионального образования;
- ♦ шестой уровень – *надфункциональная грамотность* – должен быть результатом обучения в системе высшего профессионального образования;
- ♦ седьмой уровень – *творческая грамотность* – приобретает на второй ступени высшего образования или в постпрофессиональном образовании;
- ♦ восьмой уровень – *метаграмотность или послеграмотность* – рассматривается как процесс непрерывного образования на всех последующих этапах обучения.

Выделение уровней грамотности стало фундаментом деятельности многих государств по модернизации системы национального образования и ее законодательной базы, поскольку позволило с очевидностью констатировать, что первый из перечисленных уровней грамотности начинает формироваться вне системы образования, а последний – базируется на результатах, достигнутых в этой системе. Кроме того, благодаря выделенным уровням грамотности появилась общая единица измерения качества образования – компетенция, которая дает представление о том, как лучше подготовить фундамент образовательной деятельности и на какие конечные цели ее направить, с одной стороны, и как учитывать особенности формирования компетентности в процессе освоения различных уровней грамотности, с другой. Все это позволяет проектировать новую структуру организации системы образования в целом и прогнозировать эффективную структуру организации образовательной деятельности на каждом из различных ее уровней.

Первые практические результаты прогнозирования и проектирования новой структуры системы образования в современных условиях постиндустриального общества, отличительной чертой которого явилось понятие информационной культуры населения, – это введение оценки результативности образования с точки зрения понятия грамотности как системного элемента и единицы измерения результатов обучения на всех его уровнях, и выявление наиболее эффективных направлений образовательной интеграции по различным основаниям (содержательным, нормативно-правовым, оценочным).

Так, развитие образовательной интеграции в области содержания образования на основе анализа второго, третьего и четвертого уровней грамотности – *элементарной, функциональной лингвистической и базовой общекультурной* – позволило спроектировать направление изменения содержания образования в начальной школе по междисциплинарному основанию. Анализ изменений требований к начальному уровню образованности населения показал, что на рубеже XX–XXI вв. эти требования включали в себя не только первичные навыки чтения, письма и счета, то есть владение *элементарной или исходной (базовой грамотностью)*, но и знание основ существующих областей научного гуманитарного (филологического, историко-географического, культурологического) и естественнонаучного (физико-математического и биохимического) знания, то есть обладание *функциональной лингвистической грамотностью*.

Кроме того, было выявлено, что отличительной характеристикой требований к уровню образованности на рубеже тысячелетий стало обязательное владение мультидисциплинарными подходами к первичной научной оценке фактов и явлений (природных и культурных), а также различными формами информационной коммуникации, то есть *базовой общекультурной грамотностью* [6, с. 163]. Проведенные широкомасштабные исследования результатов деятельности большого количества инновационных и экспериментальных школ мира показали, что для формирования *функциональной лингвистической грамотности* в ходе обучения эффективным становится увеличение продолжительности обучения детей в начальной школе, а не перевод их на уровень общего среднего образования.

Полученные данные повлекли за собой пересмотр содержания образования – дошкольного, школьного и вузовского периода обучения – во многих странах, что привело к развитию образовательной интеграции по нормативно-правовым основаниям, вызвавшей изменение структуры дошкольного, школьного и вузовского образования во многих странах:

- выделение уровня предшкольного образования в системе дошкольного образования;
- изменение структуры школьного образования: 6–7 лет – начальная школа, 2–3 года – общая средняя школа, 3 года – старшая школа;
- разделение вузовского образования на два уровня: 4 года – базовое и 2 года – профессиональное.

Изменение нормативно-правовых оснований для реализации новой структуры системы образования потребовало введения нового комплекса требований, связанных с оценкой результатов образования на различных его уровнях, что привело к формированию явлений образовательной интеграции в области оценки качества обучения на основе внедрения понятий «компетенция» и «компетентность».

Именно с этим связано развитие процессов образовательной интеграции в конце XX – начале XXI столетия, которое привело к бурному росту вариативных инновационных моделей модернизации образовательных учреждений разного уровня на основе различных форм интеграции. Наиболее эффективными и распространенными стали: а) интеграция различных концептуальных подходов (как отечественных, так и зарубежных) в создании авторской модели образования; б) интеграция различных уровней образования при создании образовательных комплексов; в) интеграция новейших информационных технологий в традиционный учебный процесс; г) интеграция содержания основного и дополнительного образования в единый образовательный процесс; д) междисциплинарная интеграция как основа дидактики и методики обучения в современной школе.

Анализ реализации новых интегративных моделей образования вновь подтвердил необходимость переосмысления определения понятия «грамотность» как в его универсальном смысловом значении, так и в различных контекстах употребления (профессиональных, культурных, правовых и, главное, образовательных), что и вызвало необходимость исследования проблемы формирования компетенции «осознанного чтения». В результате изучения различных подходов к определению грамотности в разных областях научного знания, ЮНЕСКО в 2005 году было предложено новое толкование понятия грамотность,

принятое международным сообществом: «Грамотность есть результат систематизированной учебной деятельности, выраженный в активном овладении знаковой системой естественных и искусственных языков, а также в способности использовать данную систему в целях познания окружающей действительности и разрешения проблем, возникающих в ходе практической деятельности» [7, с. 27].

Такое понимание грамотности с очевидностью представило категорию «грамотность» как своеобразную призму, позволяющую во-первых, увидеть всю обширную совокупность задач, стоящих перед системой образования в целом и ее отдельными звеньями; во-вторых, зафиксировать общие признаки всех современных видов грамотности – компьютерной, экологической, правовой, политической, экономической, географической и информационной, свидетельствующие об освоении комплекса соответствующих знаковых систем и умений оперировать их элементами, и, в-третьих, задать параметры определения действительно грамотных людей из числа всех, умеющих читать, писать и считать.

Таким образом, в начале третьего тысячелетия, характеризуемого становлением «культуры грамотности» [8, с. 123], это последнее определение понятия «грамотность» позволяет в полной мере раскрыть смысловое содержание одного из фундаментальных понятий общественной жизни как одной из основных оценочных категорий качества обучения, реализуемого на той или иной ступени образования. В качестве наглядной иллюстрации рассмотренных положений можно привести данные по оценке качества обучения в системе финского образования, полученные на основе результатов обширного сравнительного исследования образования PISA (Programme for International Student Assessment), проведенного в 2000, 2003, 2006 и 2009 годах в более чем 45 странах.

Во всех исследованиях финские школьники 14–15 лет демонстрировали высший уровень качества обучения по сравнению с учащимися других стран именно с позиций функционально грамотного чтения, то есть демонстрировали владение компетенцией «осознанного чтения» и, как следствие, умения находить решения проблемных вопросов в области математики и естествознания. Материалы многочисленных семинаров и лекций, в которых представители финской системы образования представляют свои успехи, позволяют выделить целый комплекс причин, обусловивший получение финскими студентами и школьниками качественного образования. Но особое внимание в этих материалах всегда уделяется двум из них, во многом обусловившим качество финской школьной системы образования, – и обе они относятся к организации обучения в начальной школе.

Первая из этих причин – сохранение традиций неспешного обучения чтению и письму на материалах национального народного эпоса, вторая – деликатная адаптация некоторых составляющих педагогических инноваций XX в. к национальным особенностям финской системы образования. Осторожное и деликатное отношение к проблемам образовательной интеграции, соединенное с интуитивным пониманием значимости национальных особенностей восприятия родного языка в его различных формах, устной и письменной, позволили финнам нащупать главный принцип дидактики современной финской школы – обращение к глубинным истокам образного мышления посредством привлечения артпедагогических и арттерапевтических факторов восприятия национального языка и литературы.

Поэтому весь процесс обучения в финской школе стал процессом погружения в осознанное чтение различных литературных источников для поиска ответов на простые и жизненно важные вопросы, которые приходится решать ученикам в ходе выполнения каждодневной самостоятельной практической творческой деятельности с применением разнообразных артпедагогических и арттерапевтических приемов для получения конкретных образовательных продуктов.

В системе отечественного образования на проблему грамотности как основного критерия качества обучения достаточно долго смотрели с позиции прошлых успехов, невзирая на тревожные результаты исследований по проблеме филологов, психологов, физиологов, педагогов, социологов и др. Анализ специальной литературы конца прошлого века по различным проблемам, связанным с оценкой уровня функциональной грамотности выпускников школ и вузов России, позволил выделить несколько важных моментов, свидетельствующих о нарастании проблем с уровнем грамотности выпускников образовательных заведений последних лет. Приведем некоторые из них.

1. По оценкам независимых экспертов [10, с. 15], сделанным на основании данных о работе российской системы образования в конце 90-х гг. XX в., от 25 до 40% населения нашей страны испытывали значительные трудности при письме, чтении, работе с числами.

2. Вывод отечественных ученых и педагогов в 90-е гг. относительно оценки результатов обучения в системе отечественного образования – формирование функционально неграмотных специалистов [11].

3. Очевидно, что функционирование социальной сферы (образования и здравоохранения) России в первое десятилетие XXI в. оставляло желать много лучшего, поэтому ситуация с качеством обучения выпускников в настоящее время не улучшилась, а ухудшилась, что признается не только всеми субъектами образования, но и большинством представителей рынка труда.

4. Прямым доказательством ухудшения качества отечественного образования являются результаты участия российских школьников в тех же исследованиях PISA, в которых наши 14–15-летние школьники постепенно перемещаются в последнюю треть оценочного сегмента (41–42-е место из 65). Причиной этого, по признанию экспертов (и независимых, и отечественных), является невладение навыком функционально грамотного чтения.

5. Очевидное снижение качества подготовки учащихся отечественной системы образования подтверждает тот факт, что мы еще не оказались на пике вхождения наших школьников и их родителей в эпоху тотального использования ИКТ, как это уже произошло во многих странах. В общей своей массе наши школьники в 2 раза хуже владеют ИКТ, чем в Европе, и в 4 раза хуже, чем в Северной Америке, а их родители, особенно в отдаленных районах, лишены возможности активного пользования новыми информационно-коммуникативными средствами в силу их труднодоступности.

Все эти, как и многие другие, положения свидетельствуют об увеличении числа проблем, связанных с формированием у выпускников школ и профессиональных образовательных учреждений уровня грамотности, необходимого для успешной профессиональной и личной жизнедеятельности в условиях абсолютного господства цифровых технологий – уровня функциональной грамотности. Разработка и принятие Федерального

государственного образовательного стандарта (ФГОС) второго поколения начального общего образования (2010 г.), а затем и основного общего образования (2012 г.) призваны дать средства для решения указанных проблем.

Введение новых образовательных стандартов при всей противоречивости отношения к ним стало одной из первых системных попыток провести модернизацию отечественного школьного образования на основе учета возможностей образовательной интеграции. Важнейшим из оснований образовательной интеграции призван стать контроль требований к уровню грамотности, который предполагается осуществлять посредством оценки требований к результатам обучения, заданным стандартами в виде системы трех групп общенормативных требований к результатам освоения образовательной программы: личностные, метапредметные и предметные результаты.

Само содержание каждой из групп результатов, изложенное в стандарте, подчеркивает особую значимость метапредметных результатов, включающих в себя «освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные, коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями» [12, с. 7]. Анализ содержания метапредметных результатов, проведенный с точки зрения психолого-педагогических закономерностей и принципов развития личности школьника, а также дидактических принципов организации обучения в соответствии с возрастными особенностями восприятия, дает все основания говорить о наличии нормативных условий формирования метапредметной компетенции «осознанного чтения» в процессе обучения русскому языку.

На представленных схемах 1а и 1б, различающихся лишь цветовым компонентом оформления, представлены общие требования к результатам освоения образовательных программ в виде взаимообусловленного триединства.

Все части на схемах связаны друг с другом при центральном положении «метапредметных результатов», основу которых составляют умение учиться и межпредметные по-

Система нормативных требований к результатам освоения образовательных программ

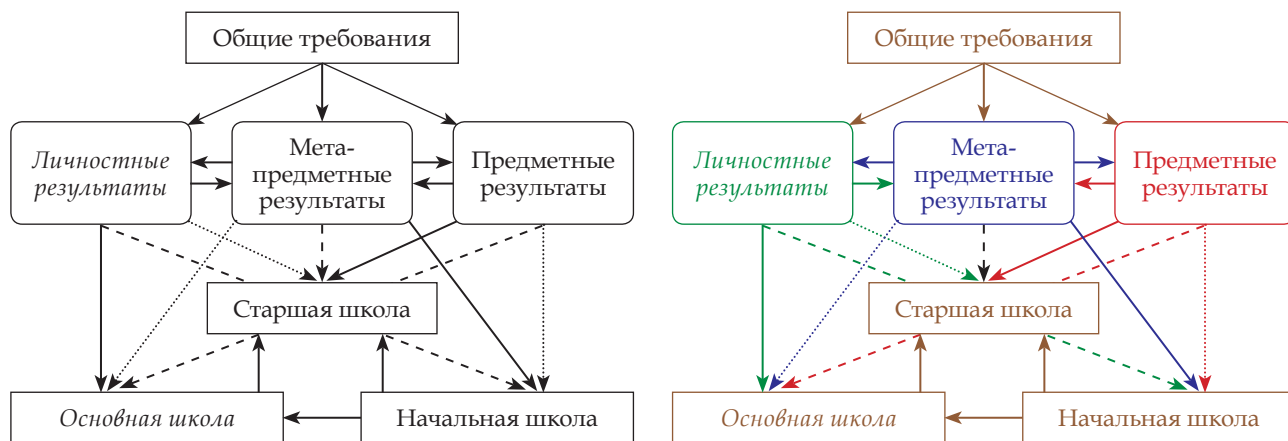


Схема 1а.

Схема 1б.

нятия, то есть фундаментальные основы исключительно человеческого способа познания: умения говорить и мыслить, читать и писать. Иными словами, группа требований к метапредметным результатам – это требования к компетентному уровню владения родным языком, а также языками культуры в разных языковых кодах (цветовые, музыкальные, пространственные, материальные и т.д.).

Такое смысловое наполнение требований к метапредметным результатам создает основу для использования всей полноты артпедагогических и арттерапевтических приемов, традиционно используемых в процессе обучения русской письменной культуре. Именно эти приемы включения художественно-творческой деятельности как необходимого элемента освоения грамотности, по словам Д.С. Лихачева, как раз и позволили сформироваться искусству самосознания как процессу рождения монологической речи в ситуации постоянного диалога человека со средой, культуры отечественной с культурами других стран и народов [13].

Всякая письменная культура есть культура осознанного восприятия текста, то есть чтения, помноженная на культуру воспроизводства – культуру отображения и изображения (написания) воспринятого как прочитанного, поскольку это позволяет слову выступать «не только в своей звуковой сущности, но и в зрительном образе... По своей природе произнесенное или прочитанное слово возникает и исчезает во времени. Будучи «изображенным», слово само как бы останавливается и останавливает изображение» [13, с. 23]. В русском языке конца XIX в. грамотным называли человека, умеющего читать и писать, а человека, умеющего только читать, называли полуграмотным или скудограмотным [9, с. 363]. В современном русском языке, наряду с этим значением, термин «грамотность» фиксирует еще, как минимум, три: а) умение грамматически правильно писать и говорить; б) обладание соответствующими знаниями в какой-либо области, осведомленность в том или ином вопросе; в) способность к действию со знанием дела, то есть в соответствии с требованиями, предъявляемыми наукой.

В таблице 2 представлен полный перечень четырех групп универсальных учебных действий (УУД), данный во ФГОС начальной школы как средство достижения всех трех групп требований к результатам обучения. Представленный в табличном виде, позволившем автору наглядно соотнести различные группы УУД по их смысловому психолого-педагогическому наполнению в соответствии с психолингвистическими законами становления и развития языка и речи, перечень дал возможность проиллюстрировать взаимообусловленность всех УУД; выявить направленность УУД на поэтапность овладения процессом познания, обусловленного мышлением предшествующих поколений и зафиксированным в лексическом составе языка; раскрыть закономерную последовательность формирования УУД на основе генетического подхода к структуре изучения языка и речи как динамических систем анализа значений слов, используемых в качестве межпредметных, и особенно метапредметных, понятий.

Новый ФГОС представляет уникальную возможность для пересмотра методических приемов обучения письму и чтению, сформированных в последней трети XX в. и не отвечающих современным дидактическим условиям, на основе творческого применения методов проектной деятельности как одной из основных дидактических технологий на-

Таблица 2

Перечень универсальных учебных действий

Познавательные	Регулятивные	Коммуникативные	Личностные
<i>Общеучебные:</i>			
<ul style="list-style-type: none"> - Умение строить высказывание в устной и письменной форме - Смысловое чтение - Структурирование знаний - Формулирование цели 	Целеполагание	Умение выражать свои мысли. Владение нормами родного языка	Смысло-образование
<ul style="list-style-type: none"> - Поиск информации - Моделирование 	Планирование	Планирование учебного сотрудничества	
<ul style="list-style-type: none"> - Преобразование модели 	Оценка	Управление поведением партнера	
<i>Логические:</i>			
<ul style="list-style-type: none"> - Установление причинно-следственных связей; 	Контроль	Постановка вопросов	Самоопределение
<ul style="list-style-type: none"> - Построение логической цепи и выдвижение гипотез 	Саморегуляция		
<i>Постановка и решение проблемы:</i>			
<ul style="list-style-type: none"> - Формулирование проблемы 	Прогнозирование	Разрешение конфликтов	Нравственно-этическая ориентация
<ul style="list-style-type: none"> - Поиск способов решения проблем 	Коррекция		

чальной школы. Широкое использование урочной и внеурочной проектной деятельности на основе принципа образовательной интеграции позволяет обратиться к забытым отечественным традициям обучения азбуке родного языка во всей полноте артпедагогических и арттерапевтических факторов русской письменности.

2. Основы формирования метапредметной компетенции «осознанное чтение» на базе использования артпедагогических и арттерапевтических факторов русской письменности.

Артпедагогика – синтез двух областей научного знания (искусства и педагогики), обеспечивающих разработку теории и практики педагогического процесса комплексного интегрированного развития детей через художественно-творческую музыкальную, изобразительную, художественно-речевую и театрализованно-игровую деятельность. Артпедагогика как действительный педагогический феномен во всей своей полноте только начинает свое развитие в структуре современной российской системы образования, несмотря на то,

что обучение отдельным видам художественного творчества в системе отечественного образования хорошо развито. Артпедагогические приемы и технологии используются главным образом в качестве коррекционно-направленного действия, что связано с широким применением в зарубежной психологической и психиатрической практике методов арт-терапии, которые сегодня становятся одними из ведущих при оказании различного рода психологической помощи детям и взрослым с ограниченными возможностями здоровья.

Термин арттерапия используется двояко: во-первых, для обозначения направления, связанного с воздействием разных средств искусства на человека, как самостоятельно, так и в сочетании с другими средствами; во-вторых, как название методики реализации артпедагогической дидактики. Важно заметить, что все педагогические инновации конца XIX – начала XX вв., как отечественные, так и зарубежные, базировались на использовании артпедагогики и арттерапии как ведущих принципов организации познавательной деятельности и гармоничного развития личности детей и взрослых.

Развитие в XX–XXI вв. физиологии и нейрофизиологии, психологии и психолингвистики, антропологии и дидактики позволило понять, объяснить и доказать значимость артпедагогических технологий для развития творческой личности с точки зрения рационального знания. В свете сказанного еще более значимыми представляются выводы св. Григория Нисского, который, будучи одним из крупнейших ученых IV в., в 379 г. в трактате «Об устройении человека» наглядно показал, что человек есть производное своей речи: «Глава IX. О том, что для пользования словом устроен облик (σχήμα) органов человека» [14, с. 26].

Современные психолингвистические подходы к структуре обучения ребенка говорению, чтению и письму, то есть метапредметной компетенции «осознанного чтения», можно кратко охарактеризовать словами Л.В. Щербы о психофизиологической организации речевой деятельности, сказанными в 1912 году: «При восприятии речи полученные ощущения и результаты не различаются сознанием как два отдельных по времени момента. В речи мы не осознаём разницы между тем, что дано нам объективно в ощущениях и что является результатом нашего субъективного восприятия... все формы слов и все сочетания слов нормально создаются нами в процессе речи. В результате весьма сложной игры сложного речевого механизма человека в условиях конкретной обстановки данного момента» [15, с. 199]. Современные исследования психофизиологической стороны восприятия показали наличие сложной системы ощущений в любых формах речи, что и обуславливает функционирование динамической последовательности ее звеньев, расположение которых на разных уровнях нервной системы генетически закреплено в психическом материале развития (таблица 3).

Каждая из трех групп восприятий активно развивается, формируется и созревает в свой возрастной период, что и обуславливает наличие различных систем сознания разной степени зрелости в рамках одного языка у одной личности. Уровневость структуры восприятия речевого сообщения отражает уровневую последовательность обработки речевых сигналов – ощущений через ступенчатость самого процесса сообщения, который всегда имеет индивидуальную окраску, поскольку все люди владеют языками ощущений в различных сочетаниях разной степени зрелости (язык осязания; язык движений; язык обоняния; язык вкуса; язык зрения; язык слуха и т.д.).

Таблица 3

Психический материал развития личности

Виды восприятия: 12 видов ощущений		
I	II	III
Тактильные	Обонятельные	Слуховые
Органические	Вкусовые	Вибрационные
Кинестетические	Зрительные	Болевые
Равновесные	Температурные	Сексуальные/половые
<i>Периоды активного формирования и созревания ощущений</i>		
0-7 лет	7-12-14 лет	14-19-21 год

Таким образом, люди, которые владеют более чем одним языком ощущений, обладают различными структурами восприятия речи в звуковой и письменной форме, а значит, и разными структурами мышления (аудиалы, кинестетики, визуалы и т. д.). Уровневость восприятия раскрывает причину лишь частичной осознаваемости восприятия речи при чтении и при слушании (от 35 до 7% информации). Мы не отдаем себе отчета в том, что мы извлекаем смысл из знаков или звуков только частично, поскольку не фиксируем наше внимание на том, как мы это делаем, незаметно для себя переходя к смыслу лишь некоторых воспринятых уровней.

Поэтому столь различным оказывается для разных детей один и тот же психический материал обучения, создающий образовательную среду и обуславливающий смысловое восприятие и звуковой, и письменной речи в качестве психической функции физиологического субстрата, и также характеризующийся уровневой структурой (таблица 4).

Таблица 4

Психический материал обучения личности

Виды восприятия: 12 видов образов чувств и эмоций		
I	II	III
Тактильные	Обонятельные	Слуховые
Органические/жизненные	Вкусовые	Вибрационные/словесные
Кинестетические	Зрительные	Болевые/мысленные
Равновесные	Температурные	Сексуальные/эмоциональные (Я)
<i>Периоды созревания различных уровней мышления</i>		
до 7 лет - наглядно-действенный	до 12-14 лет - образно-иллюстративный	до 19-21 года - логически-абстрактный

Представленная в таблице уровневая последовательность созревания восприятий различных видов чувств и эмоций, сознаваемых и несознаваемых, показывает, что развитие мышления ребенка проходит путь от наглядно-действенного (или наглядно-предметного) уровня осознания реальности в слове (от рождения до 7 лет) через формирование наглядно-образного или образно-иллюстративного уровня, позволяющего активизировать творческий акт образного мышления в слове (до 14–15 лет), и потом только осваивать словесно-логический или абстрактно-логический уровень мышления, раскрывающий глубокий уровень действенности слова (к 19–21 году).

Именно так создается триединство зрелых уровней восприятия вербальной реальности, ее функционирование и творческое преобразование. Гармоничное развитие всех уровней мышления на основе своевременного созревания различных видов восприятия чувств и эмоций приводит к гармоничному формированию чувства собственного достоинства – чувства «Я» как основы Я-сознания.

В итоге каждый обучающийся достигает своего, индивидуального уровня языкового сознания, составляющего основу метапредметной компетенции «осознанное чтение», позволяющей не только воспринимать прочитанное в полноте его межпредметных связей, но реализовывать его в практике повседневной жизнедеятельности. Сначала увидеть предмет и попробовать что-то с ним сделать, затем попробовать создать собственный образ применения его вкупе с другими предметами и только потом дать оценку значимости применения этого предмета в различных практических ситуациях – по сути это и есть метапредметная компетенция «осознанное чтение», если в контексте когнитивной психологии понимать весь мир как текст, написанный языками Природы и Культуры.

Именно так происходит процесс обучения функционально грамотному письму и чтению в странах Азиатско-Тихоокеанского региона, добившихся на основе интеграции инновационных положений, проверенных и подтвержденных современной психолого-педагогической практикой, в систему традиционного обучения, феноменальных успехов. Учащиеся многих стран этого региона по результатам исследования PISA стабильно занимают верхние строки в рейтинге оценки качества обучения (Япония, Южная Корея, Сингапур, Тайвань и т.д.), причем несмотря на то, что уровень развития современных информационно-коммуникативных технологий в этих странах иногда даже превосходит уровень их развития в европейских странах, никакой катастрофы с падением уровня грамотности не наблюдается. Более того, растет уровень общей грамотности населения, способствующий развитию творческого осмысления разных сфер жизнедеятельности на всех ступенях социума и повышению социальной защищенности и ответственности. Все это свидетельствует о качестве получаемого обучения, подтверждением которого служит сформированность метапредметной компетенции «осознанное чтение».

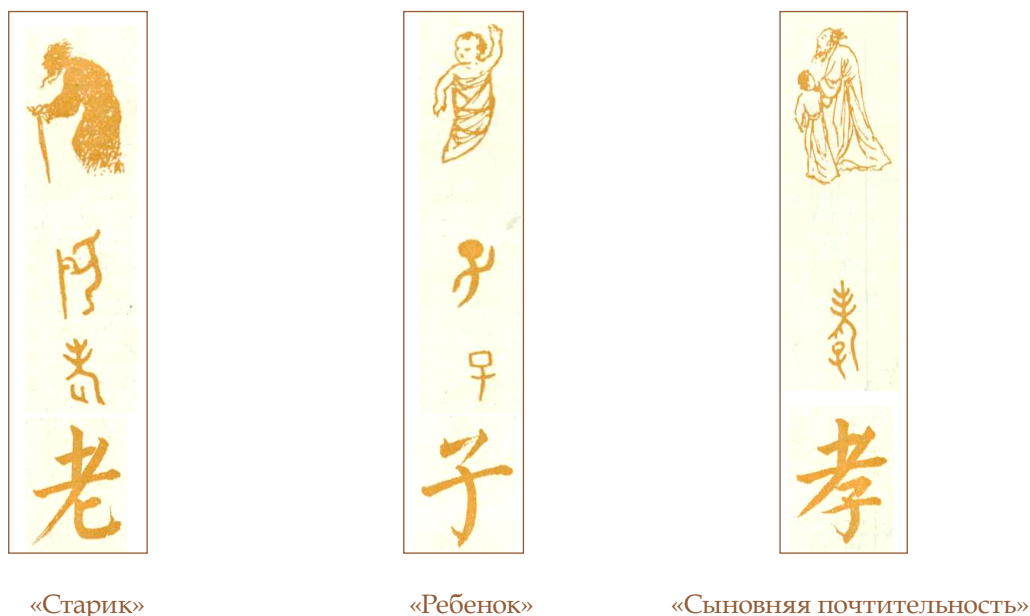
Одной из основных причин эффективности обучения в большинстве стран названного региона является нерушимое соблюдение традиций освоения национальной письменности в комплексе всех ее артпедагогических и арттерапевтических факторов. Посмотрим, в чем состоит комплекс вышеназванных факторов в китайской и японской системах письменности и как он себя проявляет при обучении грамотности.

Современный школьник вышеназванных стран так же, как и тысячи лет назад, изучает основы своего литературного языка – чтения и письма – через изучение иероглифов, соприкасаясь при этом с историей развития письменности как с инструментом освоения современного литературного стиля. Как известно, исторически развитие письменности последовательно проходило несколько этапов: а) пиктографический, на котором рисунок понимали как письмо; б) логографический, собственно словесное письмо, на котором каждому слову соответствовал свой знак (часто возникающий из картинки); в) силлабографический, слоговое письмо, где знак обозначал уже только слог; г) консонантное письмо, при котором писались только согласные (*СЛВ – слово*), и, наконец, д) буквенное письмо – привычное всем, начиная с греков и римлян, письмо большей части европейских стран, в том числе и России.

Система письменности китайского языка до сей поры включает в себя два первых уровня развития письменности. Пример эволюции трех идеограмм в иероглифы китайского языка приведен на рис. 1. На этом примере хорошо видно, что третий из иероглифов и по смыслу, и по начертанию есть соединение двух первых, которое дает выражение отношений нового смыслового качества.

Обратимся теперь к тому, в каких условиях происходит научение грамотности китайского школьника. Современная официальная грамматика китайского языка основывается на изучении 400 слогов-иероглифов, различных по звуковому составу, число которых увеличивается в 3–4 раза вследствие наличия четырех тонов произношения. В следствие этого официальный список наиболее употребительных иероглифов составляют 3500 иероглифов, которые необходимо выучить в многообразии тональных звучаний, а всего их около 80 тысяч. Кроме того, выучивание китайских иероглифов сопровождается обязательным их прописыванием сначала кисточкой по специально

Рис. 1. Идеограммы и иероглифы



разлинованному листу, поскольку каждый иероглиф должен вписываться в идеальный квадрат и затем в ровные ряды, причем штрихи каждого иероглифа наносятся в строго определенном порядке.

Налицо присутствие артпедагогических и арттерапевтических составляющих – художественно-изобразительной, музыкально-фонетической, пространственно-графической, двигательной-архитектурной, – которые не только облегчают процесс механического заучивания большого количества неклассифицированных знаков, но «порождают поэтическое и одновременно тщательное осознание процесса написания и прочтения, позволяя увидеть в форме многие оттенки невысказанного содержания» [16, с. 175].

То же самое можно сказать и о процессе обучения в японской школе, который воспитывает у японцев развитое чувство графического мышления и особенное, трепетное поклонение эстетике жизни. По словам Р. Барта, обучение японцев в процессе освоения приемов японской письменности средствами каллиграфии, «порождает рисунок, мозаику идеограмм, разбросанную по всему листу, создавая единое пространство...», поскольку кисточка – необходимый инструмент обучения – «может скользить, загибаться, приподниматься, ее след обусловлен, можно сказать, объемом воздуха, она обладает чувственной гибкостью, как смазанная» [16, с. 182]. Иллюстрацией к словам Р. Барта могут послужить произведения японских художников-каллиграфов с выставки «Каллиграфия», прошедшей в Москве в 2010 г. (см. рис. 2 и 3). В анонсе к выставке были приведены замечательные слова, раскрывающие всю глубину арт-педагогического и арт-терапевтического влияния каллиграфии на качество обучения и способность к «осознанному чтению» тех, кто включается в этот процесс:

«Японская каллиграфия – это не только красота, но и смысл, зачастую более сложный, чем значение написанного кистью иероглифа.

Гармония и изящность линий не только создают эстетическое наслаждение, но и передают тысячелетнюю мудрость. Каждая линия имеет смысл, каждое движение кисти каллиграфа создает нечто прекрасное. Жители Востока верят, что иероглиф имеет сакральное

Рис. 2. Осень, Сасида Такэфуса



Рис. 3. Линия. Хиросэ Сёко



значение, ведь письмо на Востоке считается посланием Неба, а потому каллиграфический знак несет в себе энергетический заряд. Рассматривая каллиграфическую работу, думайте об успехе, свете, любимых, радости, творчестве – обо всем, что делает вас счастливым, и счастье обязательно войдет в вашу жизнь»¹.

В японской каллиграфии самым главным элементом является Линия. Вид линии помогает отразить желаемый эффект произведения, поэтому очень часто линии выводятся с каким-нибудь определенным чувством – это может быть любовь, уверенность или позитивность. Эти чувства помогают изобразить плоскость линии. Японцы считают, что с помощью обучения каллиграфии можно активизировать скрытые резервы личности, стимулировать ее развитие, в доказательство чего приводят слова древних мудрецов: «Прежде, чем заниматься искусством, наукой, ремеслами, нужно заняться каллиграфией. Каллиграфия – это цветок души человека»².

В современной российской школе в процессе обучения чтению и письму совершенно исключили из программы каллиграфию, или чистописание, которое как предмет существовало до 60-х годов XX столетия, – вместо этого ввели рабочие тетради, где ученикам нужно было обводить уже напечатанные формы букв. Такая «безделица» ушла из школьной жизни – чистописание, а мы медленно и постепенно начали фиксировать такое же постепенное и уверенное падение грамотности и интереса к чтению у старшеклассников. Развитие культуры есть в основном отбор в мировом масштабе всего лучшего, что было создано человечеством. По словам Н.М. Карамзина, создать письма и ввести их в употребление – это труднейшая задача, требующая *«... удивительного разума, и столь непонятного для обыкновенных людей, что они везде приписывали богам изобретение оных. Издревле к своим азбукам люди относились со священным трепетом, усматривая в них веками хранимую высшую мудрость. В плеяде азбук мирового значения кириллица заняла равнодстойное место»* [13, с. 105].

Однако в современной отечественной системе образования этому «необязательному компоненту» – каллиграфии как инструменту национальной самоидентификации и основному средству формирования осознанного чтения практически не уделяется места ни при обучении чтению и письму в начальной школе, ни при изучении литературы и истории в старших классах.

Конечно, и учителя русского языка и литературы, и учителя истории вводят исторический контекст становления и развития отечественной письменности, а значит, и русской культуры как мирового явления, но происходит это не системно, разрозненно, а потому не задерживается в сознании (хотя есть, конечно, и счастливые исключения, благодаря самоотверженному труду Учителя). В то же время анализ документов и материалов истории российского образования показывает, что вплоть до 1917 г. сохранялось внимательное и неторопливое отношение к изучению написания букв кириллицы, их виду и названию. Происходило это с обязательным включением еженедельных уроков каллиграфии, пом-

¹ Из анонса к просмотру выставки «Каллиграфия», Москва, Сокольники, 2010 год.

² Из надписи японского каллиграфа. Выставка «Каллиграфия», Москва, Сокольники, 2010 год.

ноженным на большое количество уроков по рисованию, музыке и танцам [17], что способствовало постижению законов грамотности как умения толковать смысл прочитанного текста и излагать его в собственных сочинениях.

Если внимательно посмотреть на изображение букв глаголицы и кириллицы и вспомнить этапы развития письменности, то можно подметить, что в этих системах также присутствует и некая иероглифичность, особенно в буквах глаголицы, и смысловая и инструментальная системность – в буквах кириллицы (рис. 4).

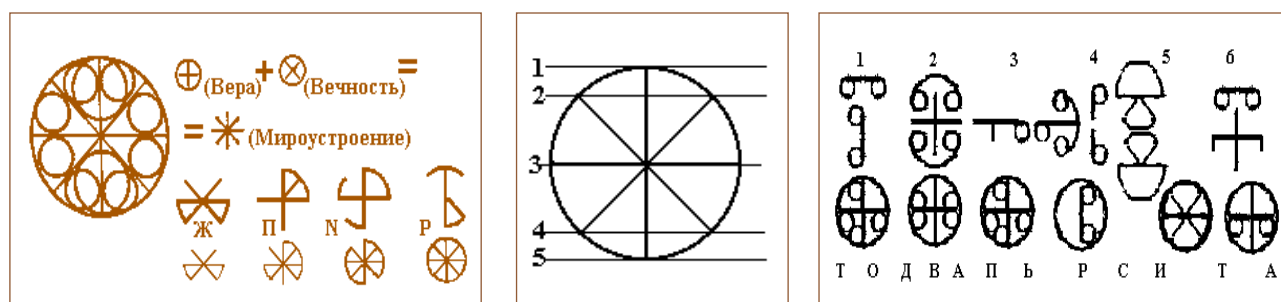
Артпедагогическими и арттерапевтическими факторами этих двух древнеславянских азбук, как и в китайской письменности, является внутренняя смысловая завершенность написания букв, подчиненная общему закону гармонической целостности. В отношении букв глаголицы это доказал болгарский исследователь Васил Иончев, раскрывший симметрию глаголических букв и закон их написания посредством включения всех элементов в пятилинейный стан, образуемый коло (кругом).

На рис. 5 представлены фигура-модуль Василя Иончева, которая позволяет использовать знакомство с буквами глаголицы как прекрасное артпедагогическое и арттерапевтическое упражнение по освоению разноориентированных направлений симметрии

Рис. 4. Названия букв глаголицы и вид, название букв и цифирь кириллицы

	<table border="1"> <tr> <td>А</td><td>Аз</td><td>1</td><td>К</td><td>Како</td><td>20</td><td>Х</td><td>Херь</td><td>600</td><td>Я</td><td>Я</td> </tr> <tr> <td>Б</td><td>Буки</td><td></td><td>Л</td><td>Люди</td><td>30</td><td>Ω</td><td>Омега</td><td>800</td><td>К</td><td>Е</td> </tr> <tr> <td>В</td><td>Веди</td><td>2</td><td>М</td><td>Мыслете</td><td>40</td><td>Ц</td><td>Цы</td><td>900</td><td>Δ</td><td>Юс</td> </tr> <tr> <td>Г</td><td>Глаголь</td><td>3</td><td>Н</td><td>Наш</td><td>50</td><td>У</td><td>Червь</td><td>90</td><td>⋈</td><td>Юс большой</td> </tr> <tr> <td>Д</td><td>Добро</td><td>4</td><td>О</td><td>Он</td><td>70</td><td>Ш</td><td>Ша</td><td></td><td>⋈</td><td>Юс мальи</td> </tr> <tr> <td>Е</td><td>Есть</td><td>5</td><td>П</td><td>Покой</td><td>80</td><td>Щ</td><td>Ща</td><td></td><td>⋈</td><td>Иотов юс</td> </tr> <tr> <td>Ж</td><td>Живете</td><td></td><td>Р</td><td>Рцы</td><td>100</td><td>Ъ</td><td>Ер</td><td></td><td>⋈</td><td>Иотов юс</td> </tr> <tr> <td>З</td><td>Зело</td><td>6</td><td>С</td><td>Слово</td><td>200</td><td>Ы</td><td>Еры</td><td></td><td>⋈</td><td>Кси</td> </tr> <tr> <td>З</td><td>Земля</td><td>7</td><td>Т</td><td>Твердо</td><td>300</td><td>Ь</td><td>Ерь</td><td></td><td>⋈</td><td>Кси 60</td> </tr> <tr> <td>И</td><td>И</td><td>10</td><td>У</td><td>Ук</td><td>400</td><td>Ѣ</td><td>Ять</td><td></td><td>⋈</td><td>Пси 700</td> </tr> <tr> <td>И</td><td>Иже</td><td>8</td><td>Ф</td><td>Ферт</td><td>500</td><td>Ю</td><td>Ю</td><td></td><td>⋈</td><td>Фита 9</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>⋈</td><td>Ижица</td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>⋈</td><td>От</td> </tr> </table>	А	Аз	1	К	Како	20	Х	Херь	600	Я	Я	Б	Буки		Л	Люди	30	Ω	Омега	800	К	Е	В	Веди	2	М	Мыслете	40	Ц	Цы	900	Δ	Юс	Г	Глаголь	3	Н	Наш	50	У	Червь	90	⋈	Юс большой	Д	Добро	4	О	Он	70	Ш	Ша		⋈	Юс мальи	Е	Есть	5	П	Покой	80	Щ	Ща		⋈	Иотов юс	Ж	Живете		Р	Рцы	100	Ъ	Ер		⋈	Иотов юс	З	Зело	6	С	Слово	200	Ы	Еры		⋈	Кси	З	Земля	7	Т	Твердо	300	Ь	Ерь		⋈	Кси 60	И	И	10	У	Ук	400	Ѣ	Ять		⋈	Пси 700	И	Иже	8	Ф	Ферт	500	Ю	Ю		⋈	Фита 9										⋈	Ижица										⋈	От
А	Аз	1	К	Како	20	Х	Херь	600	Я	Я																																																																																																																																						
Б	Буки		Л	Люди	30	Ω	Омега	800	К	Е																																																																																																																																						
В	Веди	2	М	Мыслете	40	Ц	Цы	900	Δ	Юс																																																																																																																																						
Г	Глаголь	3	Н	Наш	50	У	Червь	90	⋈	Юс большой																																																																																																																																						
Д	Добро	4	О	Он	70	Ш	Ша		⋈	Юс мальи																																																																																																																																						
Е	Есть	5	П	Покой	80	Щ	Ща		⋈	Иотов юс																																																																																																																																						
Ж	Живете		Р	Рцы	100	Ъ	Ер		⋈	Иотов юс																																																																																																																																						
З	Зело	6	С	Слово	200	Ы	Еры		⋈	Кси																																																																																																																																						
З	Земля	7	Т	Твердо	300	Ь	Ерь		⋈	Кси 60																																																																																																																																						
И	И	10	У	Ук	400	Ѣ	Ять		⋈	Пси 700																																																																																																																																						
И	Иже	8	Ф	Ферт	500	Ю	Ю		⋈	Фита 9																																																																																																																																						
									⋈	Ижица																																																																																																																																						
									⋈	От																																																																																																																																						

Рис. 5. Фигура-модуль Василя Иончева и пятилинейный стан, в который должны быть вписаны буквы глаголицы, обладающие разноориентированной симметрией



в процессе свободного рисования без применения измерительных инструментов. Значение таких упражнений для успешного освоения графических навыков приобретает особое значение в контексте возрастающих проблем по обучению элементарному письму, основе элементарной грамотности.

С точки зрения современной методики обучения элементарному письму графический навык представляет собой сложное речевое действие, которое реализуется через взаимосвязанную деятельность четырех компонентов: слухового, артикуляционного, зрительного и рукодвигательного (двигательного).

Поэтому включение в занятия, направленных на освоение приемов элементарного письма, упражнений по воспроизведению букв глаголицы может стать одним из примеров комплексного использования приемов артпедагогики и как способа организации урочной и внеурочной проектной деятельности на основе межпредметной интеграции, и как средства активизации всех компонентов речевого действия для формирования графического навыка. Включение подобных упражнений в учебную деятельность способствует формированию одной из основных составляющих компетенции «осознанное чтение» – внимания к мелочам, помноженного на развитие цельности восприятия.

Использование методики чистописания или каллиграфии как артпедагогической и арттерапевтической технологии позволяет в ходе выполнения ряда практических упражнений глубже осознавать этапы исторического развития общества, замечать процессы расширения и усложнения потребностей людей в общении, ощущать достижения научно-технического прогресса и понимать его влияние на отбор инструментов, материалов и способов письма в различные периоды истории государства российского. Все это в дальнейшем послужит основанием для размышлений о способах организации мышления последующих поколений.

Такое не прямое использование каллиграфии будет способствовать развитию у школьников навыков исследовательской проектной деятельности в ходе освоения и воспроизводства изобразительной эволюции букв второй русской азбуки – кириллицы (рис. 6). Результатом такого исследования может стать получение реального практического продукта, выполненного с помощью самых разных материальных носителей и способного стать источником последующих творческих проектов. Начинать такое проектное исследование можно с воспроизведения изображений отдельных букв в схематичном или иллюстративном виде, что, несомненно, потребует больших усилий от ребенка как в освоении художественно-графических приемов передачи всех особенностей структурной композиционности изображения каждой буквицы, так и в овладении пропорциональной симметричности линий и гармоничного использования определенной цветовой гаммы.

Продолжением этой работы может стать воссоздание учащимися графики буквиц старославянского письма и их смыслового наполнения в качестве смыслового логотипа издаваемой в школе современной информационной продукции (газет, журналов, программ различных мероприятий, информационных листов, методических пособий и т.д.).

На рис. 7–8 представлены варианты написания букв кириллицы в разные периоды ее эволюции, происходящей в процессе изменения как культурных стандартов внешней

среды, так и культуры восприятия человеком все увеличивающегося числа усложняющихся знаковых систем и их смысловых значений. Изучение закономерностей написания букв этих алфавитов разными инструментами письма с точки зрения артпедагогики и особенно арттерапии, является чрезвычайно важным средством развития мелкой моторики у детей, особенно у детей мегаполисов, а также служит чрезвычайно эффективным средством снятия синдрома возбужденной агрессии, которым страдают практически все интернет-зависимые дети.

Рис. 6. Буквицы и схема построения букв Остромирова Евангелия, 1056–1057 гг.



Рис. 7. Эволюция кириллицы с XV по XVIII вв.



Рис. 8. Петровский гражданский и инициальный шрифт, 1710 г.



В конечном счете все эти упражнения работают на развитие причинно-следственных связей, без овладения которыми на провал обречена не только учебная, но и любая профессиональная деятельность. Связанное письмо должно быть естественным результатом формирования навыка возрастного совершенствования координации движений, а не искусственно навязанным требованием, не соответствующим функциональным возможностям ребенка, как это происходит в современной системе освоения элементарной письменности, что во многом является причиной формирования негативного отношения к самому процессу письма, а следовательно, и чтения.

Еще одно важное направление в формировании метапредметной компетенции «осознанного чтения» в процессе использования артпедагогических и арттерапевтических факторов русской письменности – обращение, особенно в начальной и общей средней школе, к традиции орнаментации текстов. Орнамент в практике становления русской письменности и способам ее изучения становился средством расширения и углубления зрительного образа слова, порождая «отношение к слову как к чему-то драгоценному, священному» [13, с. 23].

На рис. 10 представлен вариант оформления буквицы в азбуковниках, где орнамент является продолжением текста, его углублением и дополнением. Именно этот артпедагогический прием – использование орнамента как ключа организации текста, является одним из эффективных методических приемов при обучении разным уровням грамотности в современной финской школе, что подчеркивается многовариантным его использованием при оформлении учебников не только младшей школы, но и старшей.

Ниже на рис. 11–17 представлены орнаментальные заставки из летописей IX–XVI вв., сотворяя которые автор как бы останавливает время исповедания человека-подвижника, приближая нас к осознанию ценности внутренних переживаний его. Орнаменталистика русских летописей отражала все виды духовной деятельности человека – «в стремлении к монументальности, к четкости «архитектурных» членений и ясности соотношения главных частей при одновременной «неточности» и разнообразии деталей, в попытках охватить возможно шире мироздание в целом, видеть в каждой детали всю вселенную (своеобразный «универсализм видения»), в тенденции подчинить этому единому объяснению

Рис. 10. Целостное изучение буквицы в церковнославянском алфавите



Рис. 11. Орнамент IX в. и орнамент геометрического стиля
(Из Слова Григория Назианзина, X-XI в.)

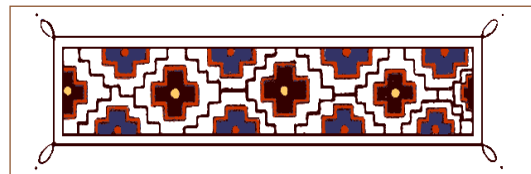
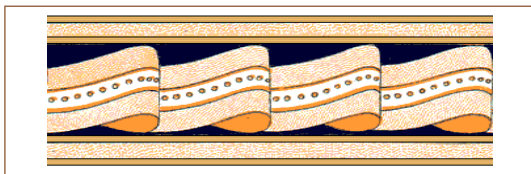


Рис. 12. Заставка геометрического стиля: волнообразная линия и глаза.
(Из Супрасльской рукописи, XI в.)



Рис. 13. Заставки из «Лествицы» Иоанна Лествичника, XIII в.



Рис. 14. Орнамент тератологического (звериного) стиля (Из Псалтыря XIII-XIV в.)

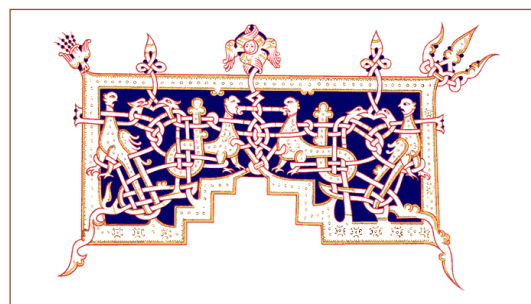


Рис. 15. Геометрический орнамент (Из Евангелия XV в.)

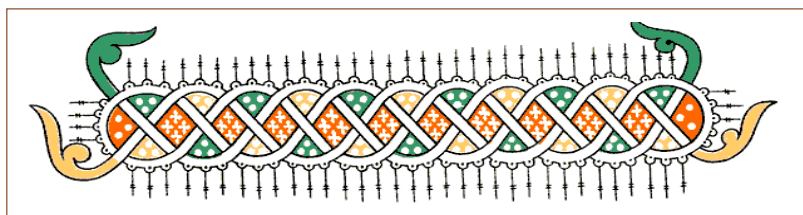


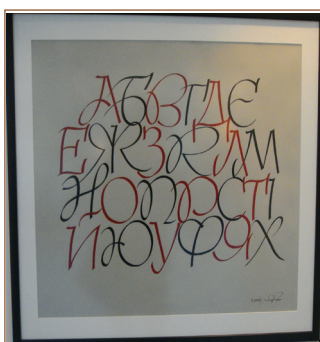
Рис. 16. Орнамент Нововизантийского стиля (Из Евангелия XV–XVI вв.)



Рис. 17. Орнамент Нововизантийского стиля (Из Четвероевангелия XVI в.)



Рис. 18. Современные каллиграфические упражнения с буквами русского алфавита



все явления, создавать внутренние символические связи между всеми формами существования... между всеми видами искусства» [13, с. 32].

Эти слова Д.С. Лихачева как нельзя лучше раскрывают задачи формирования метапредметной компетенции «осознанное чтение», реализуемые в процессе постижения школьниками артпедагогических и арттерапевтических факторов русской письменности во всей их исторической подлинности и красоте. Выполнение этих задач позволит учащимся не только научиться читать и осмысливать, осознавать прочитанное, но, и – это, пожалуй, главное – понимать и принимать истоки национальной духовной культуры (рис. 18), любить и уважать национальные культурные традиции, самоопределяться на позициях осознания ценности наследия прошлого. Хочется верить, что новый этап освоения каллиграфического искусства русской письменности во всем богатстве ее артпедагогических и арттерапевтических факторов, позволит не только возродить утраченные достоинства прошлого отечественной школы – лучшие многовековые традиции по воспитанию граждан, любящих, понимающих и сохраняющих родную речь и язык. Но и позволит трансформировать их в многообещающие интегративные междисциплинарные образовательные технологии настоящего и будущего, основанные на формировании и развитии

метапредметной компетенции «осознанного чтения» на разных этапах обучения средствами артпедагогики.

В противном случае нам не стоит удивляться, когда начнет реализовываться следующее «предсказание» западноевропейских историков-языковедов: «Каждый язык привнес в заимствованную форму нечто свое... Но латинское ядро всюду одно и то же... В настоящее время в Европе многочисленные русские и обладающие сильно развитым национальным самосознанием греки – единственные, кто еще не принял латинский шрифт. Но латинский шрифт наряду с этим уже господствует и у неевропейских народов... Хотя мир еще далек от употребления одного-единственного письма, но если когда-нибудь будет решено прибегнуть к такому письму, то им смогло бы, вероятно, оказаться только латинское» [13, с. 105].

Очень хочется верить, что развитие проектной деятельности учеников, направленной на формирование метапредметной компетенции «осознанного чтения» на основе принципов образовательной интеграции, создаст все условия для эффективного использования артпедагогических и арттерапевтических факторов русской письменности: смысловой системности и образной целостности букв и русского алфавита; орнаментальной композиционности, основанной на графичности изображения и разнонаправленной симметричности структуры; монументальной архитектурности и динамичной подвижности элементов и целого; гармонично звучащего музыкально-цветового содержания живописного рассказа о духовных поисках пути к совершенству.

Список литературы:

1. *Моисеев, Н. Н.* Расставание с простотой / Н. Н. Моисеев. – М.: Аграф, 1998. – 480 с.
2. *Ключарев, Г.* Непрерывное образование в условиях трансформации / Г. Ключарев, Е. Огарев. – М.: Франтэра, 2002. – 108 с.
3. *Пацлаф, Р.* Застывший взгляд / Р. Пацлаф. – М.: Evidentis, 2003.
4. Frankfurter Rundschau от 30.11.1999, местный обзор.
5. *Stercq, C.* Literacy, Socialization and Employment [грамотность, социализация, занятость]. – Hamburg, 1993. – 118 с.
6. *Моисеев, Н. Н.* Универсум. Информация. Общество / Н. Н. Моисеев. – М.: Устойчивый мир, 2001. – 200 с. – (Библиотека журнала «Экология и жизнь»).
7. Всемирный доклад ЮНЕСКО «К обществам знания». – Издательство ЮНЕСКО, 2005. – 216 с.
8. *Лихачев, Д. С.* Диалоги о дне вчерашнем, сегодняшнем и завтрашнем / Д. С. Лихачев, Н. Г. Самвелян. – М.: Советская Россия, 1988. – 143 с.
9. *Даль, В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. Т.1: А-З. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 640 с.
10. *Balzer, H.* Russian Education and National Security (Образование в России и национальная безопасность) : доклад в Институте им. Кеннана, 10 января 2000. – 110 с.
11. *Чудинова, В. П.* Проблемы развитых стран – Функциональная безграмотность (почему люди не любят читать) / В. П. Чудинова // Факультет электроники и вычислительной техники : неофициальный сайт факультета ВолГТУ. – Режим доступа: http://fevt.ru/publ/ne_umeut_chitat/12-1-0-173.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М., Просвещение, 2010. – 35 с.
13. *Лихачев, Д. С.* Избранные труды по русской и мировой культуре / Д. С. Лихачев. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2006. – 416 с.
14. *Нисский, Г.* Об устройении человека / Г. Нисский ; пер., прим. и послесловие В. И. Лурье. – СПб.: Аксиома : Мифрил, 1995. – 176 с.
15. *Щерба, Л. В.* О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Психолингвистика в очерках и извлечениях / под общ. ред. В. К. Радзиховского. – М.: Академия, 2003. – 464 с.
16. *Жан, Ж.* История письменности и книгопечатания / Жорж Жан. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 224 с.: ил.
17. История российского образования в документах и материалах (XI – XVIII вв.) : науч. изд. / Мос. пед. гос. ун-т. – М.: Интеллект-Центр, 2012. – 592 с.: ил.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 1

ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ (НА ПРИМЕРЕ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН)

EFFECTIVE FORMS OF ORGANIZING INDEPENDENT WORK OF STUDENT PHILOLOGISTS
(THROUGH AN EXAMPLE OF LINGVO-METHODICAL DISCIPLINES)

Гордиенко О.В.

Заместитель декана филологического факультета по учебной и учебно-методической работе ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», доцент кафедры методики преподавания русского языка, кандидат педагогических наук
E-mail: oxanagord@mail.ru

Gordienko O.V.

Vice Dean of the Philological Faculty of the Moscow State Pedagogical University, Assistant Professor of the Russian Language Teaching Methods Department, Candidate of Sciences (Education).

E-mail: oxanagord@mail.ru

Князева О.Ю.

Декан филологического факультета ФГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», заведующая кафедрой риторики и культуры речи, кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: ouknyzeva1@yandex.ru

Knyazeva O.Yu.

Dean of the Philological Faculty of the Moscow State Pedagogical University, Head of the Department of Rhetoric and Culture of Speech, Candidate of Sciences (Education), Assistant Professor.

E-mail: ouknyzeva1@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы организации самостоятельной работы студентов на примере дисциплин лингвометодического цикла, описываются эффективные формы организации и реализации самостоятельной работы.

Annotation. This article discusses the problems of organizing student self-study through the example of lingvo-methodical discipline cycles. Effective forms of arrangement and realization of self-study are proposed.

Ключевые слова: самостоятельная работа студента, факторы мотивации на самостоятельную работу, формы самостоятельной работы, контроль над самостоятельной работой.

Keywords: student self-study, self-study motivators, forms of self-study, control of self-study.

Переход высшего педагогического образования на многоуровневую систему и внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (далее – ФГОС ВПО) обязывают педагогические вузы вносить значительные коррективы в подготовку учителей. Как отмечал П.И. Пидкасистый, «...только те знания, к которым человек пришел самостоятельно, через собственный опыт, мысль и действие, становятся действительно прочным его достоянием» [3, с. 47].

Особое место в новой системе отводится самообразованию будущего учителя, в связи с чем остро встает вопрос о самостоятельной работе студента. На данный момент существуют два подхода к определению самостоятельной работы студента: первое связано с пониманием ее как любой аудиторной и внеаудиторной работы студента без непосредственного участия преподавателя, второе трактует самостоятельную работу как любую учебную деятельность студента вне аудитории.

Учитывая специфику подготовки будущего учителя русского языка под самостоятельной работой студентов по лингвометодическим дисциплинам мы будем понимать управляемый и подготовленный преподавателем процесс активного, целенаправленного усвоения, закрепления и совершенствования студентом своих лингвометодических знаний и профессиональных методических умений в объеме вузовской программы как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе. В ходе этой деятельности студент максимально проявляет свои личностные качества, а также знания и умения, приобретенные в ходе освоения дисциплин психолого-педагогического и методического характера. В соответствии с учебным планом филологического факультета МПГУ в состав лингвометодического цикла входят, например, такие дисциплины, как методика преподавания русского языка, проектирование в преподавании русского языка, современные средства оценивания результатов обучения русскому языку и др.

Самостоятельная работа при изучении дисциплин лингвометодического цикла ориентирована на решение таких задач, как поиск необходимой лингвистической, психолого-педагогической и методической информации, ее обработка, осмысление, встраивание в уже имеющуюся систему знаний по проблематике лингвометодики, формирование и развитие на ее основе практических методических умений, а также развитие интеллектуальных, организаторских и гностических умений.

Как показывают аналитические работы по изучению зарубежного опыта организации учебного процесса, во всем мире рекомендуемое соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, составляет примерно 1 : 3 (т.е. 30% на 70%).

В российской системе образования в соответствии с ФГОС ВПО предусмотрено следующее среднее соотношение аудиторной и внеаудиторной учебной работы: при подготовке магистров – 26% на 74% (14 часов аудиторной нагрузки в неделю при 54 часах общей нагрузки студента в неделю), в рамках основных образовательных программ бакалавриата – 50% на 50% (27 часов аудиторной нагрузки в неделю при 54 часах общей нагрузки студента в неделю).

Отчасти такая практика связана с традициями российского образования. Общение преподавателя со студентами в аудитории, по мнению большинства ведущих педагогов, намного эффективнее, чем самостоятельное чтение студентом материалов учебников и учебных пособий, так как интерпретация и соединение личного опыта преподавателя, включение в его выступление новой, еще не зафиксированной в учебных книгах информации позволяет лучше усваивать учебный лингвометодический материал [4]. Часто в программу занятий со студентами преподаватели включают анализ редких материалов. В данном случае речь идет не только о фактическом наличии редких статей, книг в библиотеках – не во всех библиотеках есть «Труды Первого съезда преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях», редкие учебники русского языка, например экспериментальные учебники, знакомство с которыми необходимо для понимания современного уровня развития методики русского языка. Учитываются также трудности в разумении студентом некоторых источников, рассчитанных исключительно на уже состоявшегося учителя-профессионала.

Организационные мероприятия, обеспечивающие эффективность самостоятельной работы студента, должны основываться на следующих предпосылках:

- самостоятельная работа должна быть конкретной по своей лингвометодической направленности, но учитывать приобретенные студентом знания и умения из курсов педагогики и психологии (задания должны расширять лингвометодические знания и умения и давать опыт решения профессиональных задач, с которыми может столкнуться учитель русского языка);
- самостоятельная работа должна сопровождаться эффективным, непрерывным контролем и оценкой результатов (студент должен знать, как оценивается его работа, как проводится контроль);
- при планировании самостоятельной работы преподавателем должна учитываться общая нагрузка студента по лингвометодической дисциплине и по другим дисциплинам, изучаемым студентом в семестре. В учебных планах отражается как аудиторная, так и самостоятельная работа студента в часах, поэтому преподаватель в пределах отведенного времени планирует самостоятельную работу студентов, учитывая, что она включает в себя и подготовку студента к аттестации по дисциплине (например, на подготовку к экзамену отводится в среднем 27–36 часов, на подготовку к зачету 8–12 часов);
- при проектировании самостоятельной работы следует по возможности применять индивидуально-личностный подход (работа может состоять из обязательной для всех части и творческого задания, рассчитанного на личный интерес и потребности студентов);

- желателно учитывать принцип интерактивности (задания могут быть направлены на сотрудничество и обмен информацией с преподавателем и другими студентами).

Кроме того, студенты должны быть мотивированы на выполнение самостоятельной работы. Факторами мотивации могут выступать:

- полезность выполняемой работы. Если студент знает, что результаты его работы будут использованы в дальнейшем, например при подготовке публикации по проблемам лингвометодики, меняется его отношение к выполнению задания, заметно возрастает качество выполняемой им работы. Так, кафедра методики преподавания русского языка МПГУ ежегодно проводит студенческие научно-практические конференции, по итогам которых выпускаются сборники материалов. Соответственно студенты готовят свои выступления, зная, что затем они будут опубликованы;
- активное применение результатов работы в дальнейшей профессиональной подготовке. Например, если студент ориентирован на работу в школе и выбрал тему выпускной квалификационной или курсовой работы на одном из младших курсов, он может выполнять самостоятельные задания в ходе освоения методики преподавания русского языка, а также ряда смежных с методикой преподавания русского языка дисциплин с учетом того, что в дальнейшем эти материалы войдут в его курсовую или дипломную работу;
- участие студентов в творческой деятельности, в научно-исследовательской, методической работе, проводимой кафедрой (например, совместная работа студентов с преподавателями и аспирантами в проблемных группах по наиболее актуальным вопросам преподавания русского языка);
- введение в учебный процесс активных методов обучения, например проведение игровых тренингов, в ходе которых моделируются ситуации профессиональной деятельности, а односторонние частные знания по педагогике, психологии и методике интегрируются, становятся многосторонними;
- участие в олимпиадах по лингвометодическим дисциплинам, конкурсах работ научно-исследовательского или прикладного характера;
- использование мотивирующих факторов контроля знаний над результатами освоения лингвометодики (накопительные оценки, тесты, нестандартные экзаменационные процедуры) – при определенных условиях они могут вызвать стремление к состязательности, что само по себе является сильным мотивационным фактором самосовершенствования студента;
- поощрение студентов за успехи в учебе и творческой деятельности (стипендии, премирование, поощрительные баллы) и санкции за плохую учебу (например, за работу, сданную раньше срока, можно проставлять более высокую оценку, в противном случае – более низкую);
- индивидуализация заданий, выполняемых как в аудитории, так и вне ее, постоянное их обновление (можно предложить несколько вариантов самостоятельной работы на выбор: одни виды работы обязательны для всех, а за выполнение допол-

нительных заданий студент может получить бонус, например на будущем экзамене вместо двух вопросов отвечать на один).

Важным фактором при организации самостоятельной работы является ее форма. Могут быть предложены такие традиционные задания для внеаудиторной самостоятельной работы студентов, как:

- работа с конспектом лекции (обработка текста);
- работа с первоисточниками (работами известных методистов, журналами «Русский язык в школе», «Русский язык в школе и дома», «Русская словесность», «Русский язык и литература для школьников», газетой «Первое сентября. Русский язык» и др.);
- ознакомление с нормативными документами (школьными стандартами, программами, требованиями к обязательному минимуму содержания образования по русскому языку, методическими письмами и др.);
- составление плана, аннотации первоисточника по методике преподавания русского языка, графическое изображение структуры текста статьи;
- конспектирование лингвометодического текста, выписки из него, работа со словарями и справочниками (например, «Словарем-справочником по методике русского языка» М.Р. Львова, «Словарем методических терминов» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, «Лингводидактическим энциклопедическим словарем» А.Н. Щукина и др.);
- ответы на практико-ориентированные вопросы методического характера («Каковы причины ошибок учащихся при подборе синонимов?», «Какое значение имеет для учащихся задание просклонять вопросительное местоимение «кто?» и др.);
- выполнение упражнений и заданий, решение ситуационных задач (например, ситуативная методическая задача: «Учащийся в качестве инфинитива глагола «пронесем» назвал «проносить». Прав ли ученик? К какой глагольной категории следует обратиться при этом?»);
- составление тематических кроссвордов и ребусов лингвометодической направленности, разработка рекомендаций по организации и реализации процесса обучения русскому языку в школе;
- подготовка дайджестов по материалам лингвометодических журналов, газет, сборников по итогам конференций по определенной методической теме, составление сравнительных характеристик учебников, программ, методов обучения и т.д., обобщающих схем; подготовка материалов для хрестоматий по методике русского языка, подготовка к практическому, лабораторному и семинарскому занятию, к деловым играм, подготовка к конкурсам и олимпиадам по методике [1, с. 337–339];
- подготовка к докладам на семинаре по методике преподавания русского языка и на научной студенческой конференции, написание рефератов, курсовых работ по проблемам методики, составление рецензий на конспекты уроков и творческие работы других студентов, составление тематических глоссариев.

Будущие учителя русского языка также разрабатывают фрагменты уроков, готовят дидактические материалы, проводят анализ видеофрагментов уроков, выполняют

проекты по лингвометодической тематике (например, «Создание фрагмента учебника для школьников по выбранной теме на базе психологических, педагогических, методических и лингвистических концептуальных основ», «Подбор и описание учебного материала по выбранной теме, направленного на активизацию познавательного интереса школьников, с обоснованием его психологических, педагогических, методических и лингвистических особенностей», «Сравнительный анализ методов обучения с обоснованием каждого с точки зрения психологических, педагогических, методических и лингвистических возможностей (на примере выбранной темы)», «Приемы работы с отстающими по русскому языку учениками с психологическим, педагогическим, методическим и лингвистическим обоснованием» и др.).

Помимо традиционных, предлагаются также задания, применяемые в учебных заведениях США:

1. *Составление фокусированных диалектических заметок (Focused Dialectical Notes)*: составление заметок по предложенному научному тексту или нескольким текстам, в которых высказываются разные точки зрения на одну лингвометодическую проблему, а также ответы на вопросы, заданные преподавателем или составленные самим студентом в ходе работы с выбранными для проработки источниками. На практическое занятие каждый студент приходит с ксерокопией источников, где им сделаны пометки по ходу текста (согласие, несогласие, вопросы, восклицания, добавления, изменения, ссылки на другие источники, подчеркивания основных идей, выделения и обозначения важных положений и др.), с опорой на которые разбирается и обсуждается материал, возможно, организуется дискуссия. В ходе такой работы преподаватель получает информацию о готовности студента к занятию, о степени проработанности им материала по методике; у отдельных студентов он может просто проверить ксерокопии с пометками, задать один-два вопроса относительно помет, чтобы удостовериться, что студент самостоятельно работал и ориентируется в материале. Аналогично организуется работа по составлению своих вопросов и поиску ответов на вопросы преподавателя в научном тексте.

2. *Перефразирование (Direct Paraphrasing)*: используется для передачи своими словами текста научного источника. Цель данного приема – установить степень понимания лингвометодического материала. Желательно, чтобы студент не пересказывал своими словами целый текст, а дал развернутый ответ на вопрос преподавателя с привлечением текстового материала и аргументировал его примерами и доказательствам из исходного текста. Такой вид работы готовит к научной деятельности, развивает навыки аннотирования и реферирования, учит самоанализу и самооценке, кроме того, преподаватель в ходе проверки может получить представление о самостоятельной работе студента, об уровне его понимания материала по методике преподавания.

3. *Составление аналитических заметок (Analytic Memos)*, предназначенных для описания проблемы в лингвометодике, путей ее реализации, предполагаемых трудностей решения. Этот прием учит студентов анализировать актуальные проблемы и факты, связанные с обучением русскому языку школьников, а преподавателю дает возможность контролировать ход научно-исследовательской работы студента по лингвометодической теме, выбранной им в качестве научной работы. В задачу студента входит найти лин-

гвометодические источники (их может рекомендовать преподаватель), изучить их, описать проблему (наметить цель, задачи исследования, выбрать методы, определить этапы), наметить пути ее решения, определить трудности, которые могут возникнуть в ходе ее реализации.

4. *Составление опорной схемы-коллажа по изучаемой теме (Collage)*. Идея составления опорных схем не нова: в 70–80-е гг. XX в. В.Ф. Шаталовым была разработана технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала; одной из его идей было оформление учебного материала в виде опорных схем-конспектов, где были бы отражены все подлежащие усвоению единицы информации и различные связи, существующие между ними. Среди средств выражения были названы рисунки, схемы, графики, буквы, цифры, слова, условные обозначения, а также цвет, форма, размер. Разрабатывая требования к опорным схемам, В.Ф. Шаталов выделил лаконизм, простоту, доступность для понимания, оригинальность, доступность для воспроизведения, поблочную компоновку. Методические рекомендации по использованию опорных схем на уроках русского языка и примеры таких схем были разработаны Ю.С. Меженко. Аналогичная работа может вполне успешно проводиться и на занятиях по методике преподавания русского языка в вузе. Это позволит студентам лучше усвоить достоинства и недостатки такой работы и поможет им применять подобный вид работы в своей дальнейшей профессиональной деятельности в качестве учителя русского языка. Американцы предлагают использовать следующие типы коллажей: 1) «солнечная система» в центре которой находится ядро с родовым понятием и лучами – видовыми понятиями или ядром – понятием и лучами – примерами и т.д.; 2) «слепое пятно», где часть информации дана, а часть – нет; 3) «вспышка», где заполняется как ядро, так и лучи, и др.

5. *Написание проспекта темы (Prospectus)*: подразумевает описание концепции лингвометодической темы (название методического явления или факта, выполняемые им функции, основные вопросы по данной теме). Карты просматриваются преподавателем, отбираются лучшие, по которым далее работает вся группа. Главная задача использования проспекта темы как средства оценивания – определить, насколько студентами усвоен лингвометодический материал [2, с. 19].

При подготовке учителя русского языка можно использовать такие задания, как:

- написание *эссе* (от фр. *essai* – «попытка, проба, очерк» – прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции, отражающее индивидуальные впечатления и соображения по конкретному вопросу) на предложенную преподавателем тему (например, «Какими качествами должен обладать современный учитель русского языка?», «Что такое импровизация в работе учителя русского языка? В чем она проявляется?», «Какие пути формирования у школьников ценностного отношения к русскому языку вы можете предложить?» и др.);
- *творческие работы*, например: подготовить сценарий лингвистического вечера в средней школе; создать занимательный дидактический материал для изучения орфографической темы; сочинить текст для диктанта по определенной грамматической теме; сочинить стихи мнемонического характера для грамматической работы с учащимися; проиллюстрировать наиболее сложные языковые явления

для доступного объяснения их школьникам; создать сценарий урока или внеклассного мероприятия по русскому языку и др.

- *ведение так называемых круговых тетрадей*, когда студенты в одной тетради по очереди или группами выполняют работу. Преимуществом такой работы является то, что в процессе освоения дисциплины создается коллективное учебно-методическое пособие, студенты приобретают опыт создания новых лингвометодических материалов с учетом опыта и творчества своих коллег.

При выборе заданий для самостоятельной работы студентов по дисциплинам лингвометодического цикла необходимо учитывать, что одни задания будут иметь теоретическую направленность (связаны с пониманием, анализом, синтезом, систематизацией, классификацией лингвометодических идей, моделированием учебно-воспитательного процесса), другие – эмпирическую (адаптация и применение в школьной практике новых методов и приемов обучения и контроля).

Студенты могут выполнять самостоятельную работу по лингвометодическим дисциплинам как индивидуально, так и малыми группами, каждая из которых разрабатывает свою задачу, связанную с подготовкой к практической работе учителя русского языка. Предлагаемое решение проблемной лингвометодической задачи затем рецензируется другой мини-группой по принципу круговой системы. Публичное обсуждение и защита своего варианта не только повышают роль самостоятельной работы и усиливают стремление к ее качественному выполнению, но и мотивируют на работу учителем, формируют профессиональные компетенции.

Иногда выполненные самостоятельные работы студентов по дисциплине могут быть представлены в виде портфолио, которое демонстрирует, с одной стороны, результат работы студента, а с другой – отражает процесс выполнения заданий, возникшие в ходе работы идеи, мысли. Поэтому портфолио одновременно представляет собой и форму, и процесс организации методических продуктов учебно-познавательной деятельности студентов с обязательным дальнейшим анализом, всесторонней количественной и качественной оценкой. Цель методического портфолио – продемонстрировать все, чем студент овладел в процессе учебной работы над выбранной методической проблемой. Обязательным компонентом портфолио является рефлексия, то есть оценка своей деятельности.

Предмет и содержание самостоятельной работы студентов определяется рабочими программами дисциплин лингвометодического профиля, содержанием учебных и учебно-методических пособий. Студент, приступающий к изучению дисциплины, должен получить информацию обо всех формах самостоятельной работы по всему курсу, чтобы заранее иметь представление о перспективах при выборе темы научной работы, связи выбранных заданий, степени ориентации на дальнейшую практическую профессиональную деятельность.

Контроль за самостоятельной работой студентов осуществляется на практических и семинарских занятиях в ходе экспресс-опросов, тестовых и контрольных работ, выполнения заданий и упражнений, аналогичных домашним, а также в процессе обсуждения проблемных вопросов семинара. Самостоятельная работа студентов также проверяется во время назначенных контактных часов: преподаватель, с одной стороны, проводит ин-

индивидуальные консультации по вопросам, возникающим при выполнении самостоятельных заданий, а с другой стороны, осуществляет контроль и оценивает результаты этих индивидуальных заданий.

Список литературы

1. Гордиенко, О. В. Творческие конкурсы по методике преподавания русского языка как средство повышения профессиональной направленности студентов / О. В. Гордиенко // Полифония методических подходов к обучению русскому языку. – М., 2012. – С. 337–339.
2. Махмурян, К. С. Новые зарубежные технологии и приемы оценивания достижений студентов / К. С. Махмурян // Преподаватель. – 1999. – № 2–3. – С.17–19.
3. Пидкасистый, П. И. Требования, предъявляемые к обучающимся в вузах / П. И. Пидкасистый // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 47–52.
4. Современная ситуация и подготовка учителя русского языка в педвузе / сост. А. Д. Дейкина. – М., 1997.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 1

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРАНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ПОДХОДОВ

FORMING PROFESSIONAL RESEARCH COMPETENCES IN POSTGRADUATE STUDENTS USING
INTERDISCIPLINARY APPROACHES

Липатова В.Ю.

Профессор кафедры риторики и культуры речи ФГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», доктор педагогических наук, доцент

E-mail: juljevna@yandex.ru

Аннотация. В статье описываются различные междисциплинарные подходы к формированию у магистрантов особенно актуальных на сегодняшний день профессиональных исследовательских компетенций, обладание которыми помогает молодому исследователю в создании научного труда. Общеизвестно, что самостоятельное проведение исследования и написание текста диссертации представляют значительные трудности для вчерашних бакалавров. Одним из путей преодоления этих трудностей является использование различных междисциплинарных подходов.

Ключевые слова: профессиональные исследовательские компетенции, междисциплинарные подходы, сложная система, методологическая схема мышления, модель исследования.

Lipatova V.Yu.

Professor of the Department of Rhetoric and Culture of Speech of the Moscow State Pedagogical University, Doctor of Sciences (Education), Associate Professor.

E-mail: juljevna@yandex.ru

Annotation. The article gives a description of different interdisciplinary approaches to forming in postgraduate students necessary professional research competences, which will allow young scientists to create a scientific work. Independent research and writing are known to pose considerable difficulties for recent graduate students. One of the ways to overcome these difficulties is to use interdisciplinary approaches.

Keywords: professional research competences, interdisciplinary approaches, complex system, methodological scheme of action-reflection, scientific model.

Важнейшей задачей второй ступени высшего образования является формирование профессиональных исследовательских компетенций магистрантов, то есть профессиональных компетенций в области научно-исследовательской деятельности. К таким компетенциям относятся:

- способность анализировать, систематизировать и обобщать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных исследовательских задач;
- готовность самостоятельно осуществлять научное исследование (проектирование, организацию, реализацию и оценку результатов) с использованием современных научных методов, а также информационных и инновационных технологий;
- готовность использовать имеющиеся возможности образовательной среды и индивидуальные креативные способности для оригинального решения исследовательских задач.

Очевидно, что данные компетенции обеспечивают решение не только одной (хотя и чрезвычайно важной) задачи – написание магистерской диссертации, но являются востребованными и в дальнейшей научно-исследовательской деятельности человека, уже получившего диплом магистра по определенному направлению. Таким образом, формируя профессиональные исследовательские компетенции у магистрантов в процессе их обучения в магистратуре, система образования закладывает фундамент для их последующих научных достижений.

Известно, что самостоятельное проведение исследования и написание текста диссертации представляют значительные трудности для вчерашних бакалавров. Основная проблема может быть представлена в виде вопроса: как провести настоящее исследование и на его основе создать содержательный и довольно объемный текст – магистерскую диссертацию? Обе стороны образовательного процесса – преподаватели и магистранты – констатируют чрезвычайную сложность решения этой задачи. С одной стороны, начинающие исследователи воспринимают обучение в магистратуре как очередную стереотипную учебу, с трудом отходят от принятой когда-то роли исполнительного школяра, неохотно покидают узкие границы прежнего опыта, медленно меняют способы и приемы обработки информации. В силу этих и многих других факторов они могут избрать облегченный для них, а по сути псевдонаучный способ создания диссертации. С другой стороны, у преподавателей магистратуры нет полной уверенности в том, что написанные магистрантами работы пройдут контроль чистоты и корректности текста посредством информационных запросов с использованием различных программ под общим названием «антиплагиат».

Одним из путей преодоления указанных трудностей является систематическое и целенаправленное формирование научно-исследовательских компетенций. Для реализации этой задачи представляется необходимым использовать различные междисциплинарные подходы. Обоснованием их использования будет признание чрезвычайной сложности научно-исследовательского вида деятельности. Процессы проведения исследования и релевантного описания его результатов являются не просто системами (система – совокупность закономерно связанных друг с другом элементов и отношений между ними, представляющая собой определенное целостное образование, единство), но сложными си-

стемами. Согласно основаниям синергетики [8; 5] сложная система – это способная к самоорганизации, открытая, неравновесная система с нелинейными процессами, переплетающимися явлениями, признаками, отношениями и с вероятностными результатами.

Таким образом, научное исследование как процесс, текст диссертации как его результат и процесс создания этого текста представляют собой сложные системы со всеми вытекающими из этого последствиями. Поскольку мы имеем сложный объект, сложную систему – процесс создания магистерской диссертации, – постольку следует применять корреляционные сложным системам подходы: системный, интенциональный, эпистемологический, гипертекстовый, синергетический и др. Рассмотрим подробнее различные стороны научного исследования и соответствующие им подходы.

I. Организация самой исследовательской работы магистранта, а также ее поэтапное планирование требуют использования методологической схемы мыследеятельности [11, с. 634–665], разработанной сторонниками системного подхода. Согласно данному подходу, схема мыследеятельности представляет собой ряд последовательных мыследействий. Этот ряд мыследействий складывается из следующих компонентов:

- 1) поиск объекта исследования;
- 2) выявление аспекта (предмета) исследования;
- 3) постановка проблемы;
- 4) осознание изъянов в системе знаний о данном фрагменте реальности;
- 5) формулирование темы исследования;
- 6) выделение системообразующих понятий;
- 7) выявление связей и отношений объекта;
- 8) выяснение структурных характеристик объекта;
- 9) определение средств и методов исследования [1, с. 82–84].

Итак, данная схема мыследеятельности, с одной стороны, задает исследователю алгоритм осуществления научного исследования, а с другой – включает рефлексивные механизмы [7] магистранта, направленные на осмысление собственных исследовательских действий, что содействует более качественному восприятию, пониманию, осмыслению, переработке и порождению научной информации.

Исходя из приведенной схемы, устанавливаем, что процесс исследования в риторике, как и в любой другой отрасли науки, начинается с определения того, 1) что необходимо изучить и 2) с какой стороны, в каком аспекте надо это «что-то» изучить. Таким образом, в пространстве научного исследования принято выделять базовые научные понятия – *объект* исследования и *предмет* исследования. Констатируем, что единого понимания и обозначения данных операндов не существует.

Методология научного труда оперирует понятиями *реальный объект* и *идеальный объект*. Реальный объект – «то, что подразумевается за идеальным объектом и рассматривается как существующее само по себе»; идеальный объект формируется самим исследователем, когда тот рассматривает реальный объект «с одной или нескольких сторон; выделенные и зафиксированные в знании стороны объекта становятся «заместителем» всего объекта в целом» [11, с. 641–643]. Выделяются также *индивидуальный объект* и *абстрактный объект*. Индивидуальные объекты – это реальные процессы, события, явления, которые

выступают как представители абстрактных объектов. Абстрактные объекты – средства описания объективно-реальных процессов, событий, явлений; обобщение свойств и признаков различных индивидуальных объектов [6, с. 6-7]. Осмысление того, что научные и учебные тексты обладают двучленностью, то есть содержат описываемое и описание, объясняемое и объяснение, доказываемое и доказательство и т.д. [3, с. 167-168], позволяет использовать операнды *субъект* и *предикат*, вместе составляющие текстовое суждение. Данные представления об области исследования и об аспекте исследования и их обозначения можно представить в табличной форме:

Соотношение номинаций научных операндов

Область исследования	Аспект исследования
<i>объект</i>	<i>предмет</i>
<i>индивидуальный объект</i>	<i>абстрактный объект</i>
<i>реальный объект</i>	<i>идеальный объект</i>
<i>субъект</i>	<i>предикат</i>

Взаимоотношения объекта и предмета исследования можно проанализировать и с точки зрения дробления объекта изучения: от более общих, родовых понятий к более частным, видовым понятиям. В связи с этим можно выделить несколько ступеней конкретизации объекта. Рассмотрим эти ступени на примерах студенческих работ. 1-я ступень конкретизации: объект – рекламные тексты, предмет – рекламные тексты в массовых газетных изданиях. 2-я ступень: объект – рекламные тексты в массовых газетных изданиях, предмет – средства выразительности в таких текстах. 3-я ступень: объект – средства выразительности в текстах массовых газетных изданий, предмет – зависимость используемых средств выразительности от целевой аудитории данного источника информации.

Необходимо сказать и том, что реальный объект может тщательно и разносторонне исследоваться в науке, «но при этом всегда остается более богатым, чем любая сумма полученных к этому историческому моменту знаний, и открывает неисчерпаемое множество возможностей для новых направлений анализа» [11, с. 641]. Неисчерпаемостью любого реального объекта, существующего до и вне всякого знания о нем, объясняется феномен полифокусного видения объекта, согласно которому объект выглядит так, как его конструирует исследователь в зависимости от индивидуального фокуса внимания. Образно говоря, «как только попадаешь в одну знаниевую позицию (надеваешь один «костюм») – актуализируется один ряд категорий и понятий, а примериваешь на себя другую позицию – мышление начинает работать по-другому» [2, с. 27]. Тогда предмет исследования рассматривается более определенно – «как результат и продукт деятельности, как продукт человеческого мышления, не тождественный объекту и не сводимый к нему, существующий в особых средствах науки и как особое создание человеческого общества подчиняющийся особым закономерностям жизни самого объекта» [11, с. 643].

Закономерным переходом к более высокому уровню научного сознания является рефлексивный выход за пределы данного, конкретного, единичного представления, видения реального объекта, когда знание об объекте как бы «склеено» с ним самим. Тогда исследователь получает возможность видеть как сам реальный, индивидуальный объект, так и свое (а также чужое) представление о нем (предмет исследования), а значит, осмысливать (и корректировать) научное знание.

II. Базовым компонентом, – образно говоря, «зародышем» – будущей работы магистранта выступает интенция, влияющая на формирование первоначального замысла исследования. Психолингвистикой установлено, что «человек не говорит отдельно придуманными предложениями, а одним задуманным текстом» [4, с. 98]. Как же возникает замысел высказывания (в данном случае – весьма объемного высказывания)? Человеку свойственно, с одной стороны, воспринимать и отражать действительность, а с другой – перестраивать ее. Таким образом, постулируется основное условие для «запуска» процесса создания научного труда, призванного отразить существующие в реальности закономерности. Только полным погружением в объект исследования можно воспроизвести, отразить в своем сознании довольно верную денотативную картину. Привлекаемый магистрантами-исследователями рефлексивный анализ [7] этого отражения закономерно ложится в основу описания процесса исследования, в основу текста магистерской диссертации.

III. Важнейший этап исследования – моделирование его объекта. Модель исследования понимается как «логическая (знаковая) конструкция, воспроизводящая те или иные характеристики исследуемого объекта при условии заранее определенных требований к соответствию этой конструкции объекту» [6, с. 8–9]. Эпистемологический подход выдвигает основные принципы моделирования – адекватность описания моделируемому объекту и эвристическая значимость данного описания, призванного дать новую информацию об объекте.

Магистрантам предлагается создать модель исследуемого ими объекта. При этом им необходимо учитывать как реальный объект исследования, так и возможные взгляды на него, различные подходы к нему, многообразные точки зрения на него. В зависимости от этого конструируются модели: 1) теоретические (идеальные) или физические (материальные); 2) наглядные, знаковые или логические; 3) аксиоматические или вероятностные и др. Построение модели исследования помогает исследователям объемно и наглядно представить объект, с тем чтобы, с одной стороны, извлечь из модели новую информацию; с другой стороны, найти рефлексивный «выход» [7] за пределы объекта рассмотрения для получения более объективной картины строения, значения, функционирования предметов, явлений, понятий, теорий, принципов и т.д.

IV. Текст диссертации представляет собой гипертекст, когнитивная функция которого состоит в исследовании малоизученных областей и приумножении научной информации. В данной статье гипертекст понимается как письменный текст нелинейного характера со сложными связями внутри себя, опирающийся на множество предшествующих и в различной степени переработанных текстов, снабженный системой перекрестных ссылок (оглавление, список литературы, приложение, глоссарий, сноски и др.) [9, с. 49].

Магистранту важно понять, что диссертация как гипертекст состоит из следующих нелинейно взаимосвязанных частей (компонентов): 1) блоки информации (гипотексты); 2) связи между этими блоками; 3) система навигации по тексту (оглавление и различные ссылки). Следовательно, восприятие магистерской диссертации как гипертекста помогает магистранту осознавать иерархичность, неоднозначность, нелинейность как самого объекта исследования, так и его релевантного описания.

V. Существенно изменяются способы общения в диаде «преподаватель – магистрант», а также методы обучения и управления учебно-научной деятельностью. Все больше сторонников завоевывает подход, при котором «синергетически управлять – это управлять, не управляя, но создавая условия» [10, с. 47]. Достаточно в нужном «пространственно-временном фокусе» производить небольшие резонансные воздействия, которые меняют равновесные состояния системы на неравновесные, а потому открытые для изменений и совершенствования [5, с. 169]. При этом необходимо формировать у исследователя-магистранта рефлексивное управление, проявляющееся в «развитии у управляемого качеств управляющего», благодаря которому он, в свою очередь, способен к самоуправлению своей научно-исследовательской деятельностью и к самостоятельному контролю над ней.

Таким образом, рассмотренные в данной статье междисциплинарные подходы к формированию у магистрантов профессиональных исследовательских компетенций представляются достаточно актуальными.

В заключение определим проблемы, возникающие у преподавателя высшей школы при применении данных подходов. Эти проблемы можно сгруппировать следующим образом:

- степень готовности преподавателя к изменению своей позиции по отношению к магистранту-исследователю;
- степень мобильности магистранта при осуществлении перехода в новую позицию;
- выбор приемов создания условий для проявления самостоятельности начинающего исследователя;
- поиск средств оказания резонансного воздействия на когнитивное поле магистранта;
- развитие у магистранта способов формирования рефлексивного самоуправления и самоконтроля.

Итак, были рассмотрены необходимость применения междисциплинарных подходов к формированию профессиональных исследовательских компетенций магистрантов и проблемы, с этим связанные. Поставленные в настоящей статье вопросы требуют дальнейшего теоретического осмысления и разносторонней проверки на практике.

Список литературы:

1. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 272 с.
2. Громыко, Н. В. Способы обновления знаний. Эпистемотека : руководство для управленцев и педагогов. – М.: Пушкинский институт, 2007. – 184 с.

3. *Доблаев, Л. П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Доблаев. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
4. *Жинкин, Н. И.* Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин // Психолингвистика: Избранные труды. – М.: Лабиринт, 2009. – 288 с.
5. *Князева, Е. Н.* Основания синергетики: Человек, конструирующий себя и свое / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М.: Либроком, 2011. – 264 с.
6. *Леонтьев, А. А.* Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл ; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
7. *Липатова, В. Ю.* Совершенствование текстопорождающей деятельности при изучении риторики : монография / В. Ю. Липатова. – М.: Прометей, 2006. – 240 с.
8. *Пригожин И.* Время, хаос, квант: К решению парадокса времени / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Либроком, 2009. – 232 с.
9. *Рязанцева, Т. И.* Гипертекст и электронная коммуникация / Т. И. Рязанцева. – М.: Изд-во ЛКИ, 2010. – 256 с.
10. *Шипилина, Л. А.* Методология психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для аспирантов и магистрантов по направлению «Педагогика». – М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. – 208 с.
11. *Щедровицкий, Г. П.* Синтез знаний: Проблемы и методы / Г. П. Щедровицкий // Избранные труды. – М.: Школа культурной политики, 1995. – 800 с.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 1

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ АРГУМЕНТАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

PERFECTION OF THE ARGUMENTATIVE CULTURE OF FUTURE TEACHERS

Савова М.Р.

Доцент кафедры риторики и культуры речи ФГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», кандидат педагогических наук.

E-mail: mpgu-ritorika1@mail.ru

Savova M.R.

Associate Professor of the Department of Rhetoric and Culture of Speech of the Moscow State Pedagogical University, Candidate of Sciences (Education).

E-mail: mpgu-ritorika1@mail.ru

Смелкова З.С.

Профессор ФГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», доктор педагогических наук.

E-mail: filologich@yandex.ru

Smelkova Z.S.

Professor at the Moscow State Pedagogical University, Doctor of Sciences (Education).

E-mail: filologich@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы развития умения будущих педагогов создавать аргументативные тексты и вводить элементы аргументации в профессионально значимые тексты. Авторы соотносят этапы совершенствования культуры аргументации с ключевыми компетенциями и предлагают методику ее формирования с учетом специфики жанров речи учителя. Методика рассчитана на обучение бакалавров по всем профилям подготовки в рамках педагогического образования.

Annotation. The article examines the problems of developing the abilities to create argumentative texts and introduce elements of argumentation into professionally significant texts in future teachers. Authors correlate stages of improvement of the culture of argument with key competences and propose a technique for its development, taking into account the specifics of a particular teacher's genre of speech. The technique is aimed at training undergraduate students of all profiles within the frame of pedagogical education.

Ключевые слова: аргументативные тексты, аргументативные умения, педагогическая риторика, жанры речи учителя, общекультурные компетенции, компетентностный подход.

Keywords: argumentative texts, argumentative abilities, pedagogical rhetoric, genres of speech of the teacher, common cultural competences, competence-based approach.

С самого зарождения риторики совокупность способов и средств убеждения составляла сердцевину риторического мастерства, а значит, понималась как один из главных показателей культуры ратора. От того, в чем именно убеждал оратор, как это соотносилось с благом для слушателя или читателя, каковы были истинные мотивы говорящего, каким инструментарием он пользовался, как строил свое взаимодействие с аудиторией, – от всех этих компонентов зависела оценка уровня его речевой и общей культуры.

Аргументация занимает в риторике центральное место, поскольку аргументирующая речь используется не только как собственно убеждающая – ее элементы проникают и в эпидейктическую, и в информирующую речь. Аргументативные тексты применяются во всех сферах общения: например, обоснование является неотъемлемой частью различных этикетных жанров, научных работ и т.д. И, безусловно, аргументация широко используется в профессиональной речевой деятельности педагога.

Учитель прибегает к аргументации для того, чтобы, например, при объяснении материала доказать справедливость той или иной научной теории, обосновать оценку деятельности ученика, убедить учащихся в пользе знаний вообще или конкретных – в частности, убедить в своем профессионализме и т.д. Таким образом, все средства обучения, воспитания и развития предполагают явное или скрытое использование аргументативных текстов или элементов аргументации.

Следовательно, педагогу необходимо обладать высоким уровнем аргументативной культуры, поскольку она во многом определяет общую речевую культуру и риторическое мастерство учителя как хорошо образованного человека, а также степень эффективности его профессиональной речи.

Понимание значимости аргументации для успешной профессиональной деятельности педагога нашло свое отражение в ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование» – в ключевых общекультурных и общепрофессиональных компетенциях. Так, выпускник по окончании обучения должен обладать компетенциями, благодаря которым он:

- «способен логически верно строить устную и письменную речь (ОК-6);
- способен использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики (ОК-16);
- владеет основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3);
- способен к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания (ОПК-6)» [1, <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf>].

Приведенные компетенции являются ключевыми в речеведческом плане. Они взаимодополняют друг друга, акцентируя внимание на различных слагаемых аргументативной культуры будущего учителя. Направления развития аргументативной культуры будущего педагога связаны как с формированием его общей культуры (в том числе и речевой), так и с освоением им базовых элементов аргументативной деятельности и навыков профессионально ориентированного использования аргументации в ситуациях педагогического общения.

Развитие общей речевой культуры будущих педагогов в аспекте совершенствования аргументативной культуры личности определяют не только такие традиционно выделяемые коммуникативные качества речи, как точность и логичность, которые реализуют

логический в своей основе подход к аргументации и служат для доказательства правоты говорящего или пишущего. В гораздо большей степени аргументативную культуру личности формируют этические и коммуникативные нормы и их соблюдение в речи [2]. Этими базовыми нормами регулируются ведущие параметры высказывания с точки зрения их соответствия всем особенностям ситуации общения, что подразумевает следование требованиям уместности речи в самом широком понимании.

Вместе с тем аргументирующая речь не случайно считается самым сложным видом речи. Трудности, связанные с ее созданием и реализацией, во многом определяются необходимостью найти наиболее адекватный задачам ритора и ситуации в целом баланс между логической и эмоциональной составляющими, между целями доказать и убедить, между логическим и риторическим подходом к аргументации. Ритор прежде всего решает задачи не столько создания аргументативного текста, сколько соблюдения этических и коммуникативных норм, которые становятся базовыми условиями эффективности всего высказывания.

Указанный аспект формирования культуры аргументации в еще большей степени актуален для речи учителя, поскольку именно аргументативная культура, а не только умение доказывать свою правоту определяет в сложных педагогических ситуациях позицию учителя и степень ее выраженности в речи. Педагог максимально ориентирует свою речь (ее содержание и средства выражения) на достижение понимания со стороны всех учеников, на конструктивное развитие ситуации в целом. Эти задачи существенно отличают речь педагога, использующего аргументацию, от речи представителей других профессий.

В то же время способность педагога аргументировать основывается на знаниях и умениях, необходимых каждому ритору, который овладевает аргументирующей речью. Этот комплекс умений во многом соотносится со спецификой построения аргументативного текста.

Как известно, аргументирующая речь состоит из тезиса, аргументов и иллюстраций к ним, расположенных в строгой последовательности, нарушение которой воспринимается как ошибка или намеренное использование «минус»-приема и оценивается соответствующим образом.

Следовательно, аргументативная культура каждого ритора в первую очередь состоит в способности создать и логически грамотно оформить (сформулировать) каждый компонент речи (тезис, аргументы и иллюстрации к ним, вывод), а затем выстроить эти структурные компоненты в единую систему, составляющую основу аргументативного текста.

В то же время задача доказать, и в еще большей степени – задача убедить, как правило, не решаются на первых двух этапах риторического канона (инвенция и диспозиция), требующего главным образом соблюдения логики.

Убеждение происходит не только с помощью логических, но и риторических аргументов, но во многом оно зависит от того компонента аргументативного текста, который в теории аргументации называют демонстрацией. Демонстрация представляет собой показ и усиление логических связей между всеми компонентами аргументативного текста. В нее входит обоснование тезиса (то есть пояснение, как именно понимает, в каком значении использует ритор основные понятия, введенные в тезис), элементы, связывающие аргумент и иллюстрации к нему, а также связки между всеми блоками аргументов и конкретизирующими их примерами.

Кроме того, в демонстрацию включают формулы усиления вывода, например: «теперь вы сами убедились, что моя точка зрения верна» и т.п. Все элементы демонстрации направлены на создание у слушателей или читателей ощущения единства и нечленности всей системы аргументации, поэтому основной задачей демонстрации является не только придание связности тексту, но и подчеркивание тесных причинно-следственных связей между всеми его частями. Оговорим, что эта задача становится еще более значимой в случае различного рода нарушений логики, поскольку элементы демонстрации, пронизывая весь текст, маскируют логические огрехи ратора.

Целям усиления убедительности аргументативного высказывания служат и эмоции говорящего. Известно, что Аристотель хотя и называл последние «шумом», но признавал, что с помощью такого «шума» публика лучше воспринимает содержание речи.

Культура использования эмоций в аргументативном высказывании также обусловлена правильным балансом между логическими и эмоциональными составляющими, который определяется соблюдением этических и коммуникативных норм.

Таким образом, аргументативная культура представляет собой единство, которое образуют, как минимум, культура использования аргументации, культура создания каждого компонента аргументации и культура интегрирования отдельных компонентов в единое целое аргументативного высказывания.

Все описанные слагаемые культуры аргументации наиболее явно раскрываются в ходе разрешения разногласий, то есть в процессе спора или обсуждения в характерных жанрах: дискуссии, диспута, полемики, дебатов и прений. Именно поэтому одна из ведущих общекультурных компетенций (ОК-16) выступает в соответствующем списке как итоговая. Необходимо подчеркнуть, что обязательность высокого уровня аргументативной культуры педагога обусловлена еще и тем, что он должен не только уметь участвовать в дискуссии, но и организовывать и проводить ее, подводить ее итоги, анализировать и оценивать аргументирующие выступления учеников. Эти умения тем более значимы, что в настоящее время дискуссия рассматривается не только в качестве риторического жанра, но и как один из ведущих активных методов обучения по всем предметам. Следовательно, высокий уровень аргументативной культуры необходим всем будущим педагогам вне зависимости от профиля, по которому они получают образование.

Обучение будущих педагогов не только аргументации как таковой, но и культуре ее использования включает в себя три основных направления:

- освоение студентом структуры аргументативного текста и понимание им особенностей и роли каждого компонента;
- свободное использование всех структурных компонентов аргументативного текста для создания убеждающей речи;
- освоение жанров дискуссии и дебатов как в качестве участников, так и в роли ведущих.

Рассмотрим, как на практике происходит совершенствование аргументативной культуры будущих педагогов.

Исследованию процесса создания аргументативного текста и формированию соответствующих умений посвящены многие работы по риторике и методике ее преподава-

ния, наиболее значимыми из которых мы считаем труды А.А. Волкова, Н.И. Махновской и А.К. Михальской. В работах каждого из них нашел отражение индивидуальный подход исследователя к изучению аргументирующей речи.

Наиболее полно и последовательно основные аспекты развития аргументативной культуры будущих педагогов представлены в программе дисциплины «Педагогическая риторика», разработанной под руководством Н.А. Ипполитовой на кафедре риторики и культуры речи Московского педагогического государственного университета.

Обучение бакалавров по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» осуществляется на основе Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, реализующего компетентностный подход.

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО в рабочую программу дисциплины «Педагогическая риторика» включены знания и умения, которые в совокупности обеспечивают формирование базовых компетенций, включая те, что указаны нами в данной статье.

Перечисленные в рабочей программе знания, необходимые для развития аргументативной культуры будущих учителей, условно можно разделить на те, которые являются основой для создания аргументирующей речи в любой сфере общения; те, которые отражают специфику профессиональной деятельности педагога, и те, которые реализуются в ситуации разрешения разногласий.

К теоретическим сведениям первой группы программа по «Педагогической риторике» относит следующие:

Понятие об аргументирующей речи. Функции и разновидности аргументирующей речи. Общая характеристика аргументирующей речи.

Структура доказательства: тезис, аргументы, демонстрация. Виды доказательства (прямые и косвенные).

Тезис, требования к формулировке тезиса. Тезис и антитезис. Ошибки в формулировке тезиса.

Убеждение как риторическая форма воздействующей речи.

Типология аргументов. Логические (рациональные) аргументы. Приемы и способы создания системы аргументов. Ошибки в использовании аргументов, уловки аргументации.

Специфика подготовки к аргументирующей речи. Устные жанры аргументирующей речи [3].

К теоретическим сведениям, характеризующим специфику речи педагога, можно отнести:

Аргументативность профессиональной педагогической речи. Типы аргументативных высказываний учителя, их задачи и функции. Рассуждение, доказательство, объяснение: цели и задачи использования, структура, способы создания, методика использования.

Роль аргументативных высказываний в организации познавательной деятельности школьников.

Оценка развернутого ответа ученика. Аргументативность оценочного высказывания, его структурные и смысловые компоненты [3].

К теоретическим сведениям, отражающим особенности аргументирующей речи в ситуациях разрешения разногласий, относятся следующие:

Спор, дискуссия, полемика, прения, обсуждение, дебаты, диспут. Общее и различное в этих формах общения.

Дискуссия как разновидность спора. Требования к формулировке темы дискуссии. Цели дискуссии. Типы дискуссии. Культура дискуссии.

Дебаты как разновидность обсуждения. Цели дебатов. Разновидности дебатов.

Речевое поведение ведущего. Требования к речевому поведению ведущего [3].

Все названные теоретические сведения в совокупности помогают будущему педагогу лучше понять природу аргументации и ситуаций, в которых она наиболее востребована, а также наметить основные пути совершенствования умений доказывать и убеждать.

Умения, которые формируются у будущих педагогов в ходе изучения аргументирующей речи, направлены на развитие их способности владеть названными теоретическими понятиями, реализовывать соответствующие компоненты в своих высказываниях (в том числе и профессионально ориентированных), а также анализировать свою и чужую речь с позиций культуры аргументации.

Безусловно, на занятиях по педагогической риторике основное внимание уделяется реализации компетентностного подхода, а значит, развитию умения студентов применять усвоенные ими знания инструментального характера. Это позволяет рассматривать процесс создания убеждающей речи как аргументативную деятельность, а проблему развития культуры аргументации решать как проблему совершенствования культуры аргументативной деятельности.

Таким образом, предлагаемая система совершенствования аргументативной культуры будущих педагогов направлена на освоение базовых компонентов культуры речевой деятельности, на развитие общекультурных компетенций и – с опорой на них – на формирование общепрофессиональных компетенций.

Список литературы:

1. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»): приказ Минобрнауки РФ от 22 дек. 2009 № 788 // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. – Режим доступа: <http://fgosvpo.ru>.
2. Русский язык и культура речи / Н. А. Ипполитова, О. Ю. Князева, М. Р. Савова ; под ред. Н. А. Ипполитовой. – М.: Велби : Проспект, 2012. – 440 с.
3. Рабочая программа дисциплины «Педагогическая риторика» / Н. А. Ипполитова, О. Ю. Князева, М. Р. Савова. – (находится в печати).

ТЕКСТ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ УЧАЩЕГОСЯ: К ПРОБЛЕМЕ ЖАНРА

STUDENT RESEARCH PAPER TEXT: FACING THE GENRE PROBLEM

Ерохина Е.Л.

Доцент кафедры риторики и культуры речи
ФГОУ ВПО «Московский педагогический
государственный университет», кандидат
педагогических наук

E-mail: lenusha@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена сопоставлению текстов академического научного доклада и доклада учащегося на конференции школьников с позиций коммуникативной генристики. Выявлены жанровые особенности научного доклада учащегося, позволяющие разработать методику формирования речевых умений ученика-исследователя.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность школьников, дискурс, доклад, специальный учебный текст.

Erokhina E.L.

Associate Professor of the Department
of Rhetoric and Culture of Speech of the
Moscow State Pedagogical University,
Candidate of Sciences (Education).

E-mail: lenusha@rambler.ru

Annotation. The article is devoted to a comparison of an academic paper and a student report at a school conference from a communicative genristics (genre study) point of view. It reveals genre specifics of a student research paper, which allow for creating new methods of developing student-researcher communicative skills.

Key-words: student research, discourse, oral report, special teaching text.

Исследовательская деятельность школьников является сегодня предметом научного интереса психологов и педагогов. Накоплен богатый опыт руководства научными работами учащихся и проведения конференций школьников.

Стало аксиомой, что исследовательская деятельность школьников должна быть организована в соответствии с основными этапами эпистемологической ситуации, заключительным элементом которой является создание итогового текста, отражающего и обосновывающего основные результаты исследования. Сошлёмся на «Методические рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях г. Москвы»: «Исследовательская деятельность обучаю-

щихся – деятельность учащихся... предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере... постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы... Такая цепочка является неотъемлемой принадлежностью исследовательской деятельности, нормой ее проведения» [1].

В приведенном документе содержатся и комментарии, касающиеся жанра письменной работы, которую ученик создает в итоге своего исследования: «Представление исследования, особенно в современности, имеет решающее значение во всей работе. Наличие стандартов представления является характерным атрибутом исследовательской деятельности и выражено достаточно жестко... Таких стандартов в науке несколько: тезисы, научная статья, устный доклад, диссертация, монография, популярная статья. В каждом из стандартов определены характер языка, объём, структура. При представлении руководитель и учащийся должен с самого начала определиться с тем жанром, в котором он работает, и строго следовать его требованиям. Наиболее популярными на современных юношеских конференциях являются жанры тезисов, статьи, доклада. При этом в этих формах может быть представлены и не исследовательские работы, а, например, рефераты или описательные работы» [1].

Согласившись с выраженной в документе идеей о решающей роли представления научной работы школьника в ходе всей его исследовательской деятельности, отметим, однако, что, во-первых, данные рекомендации не опираются на строго научную теорию жанров: в качестве синонимов используются понятия «атрибут исследовательской деятельности», «стандарты в науке», «жанры», «формы». Упоминаемые жанры «популярная статья», «описательная работа» не вполне соотносятся с описанным в речеведении жанровым репертуаром научного общения. Во-вторых, жанры представления исследовательских работ школьников выделяются по аналогии с жанрами научного дискурса, без учета особенностей именно учебно-научного общения. Кроме того, следует подчеркнуть, что данные материалы имеют статус рекомендательных и допускают их корректировку в ходе теоретического осмысления и практического применения.

Один из ведущих исследователей научной деятельности школьников А.И. Савенков выделяет основные психолого-педагогические принципы организации заключительного этапа исследовательской деятельности школьника – представления результатов работы: «В этой части работы как нигде важен творческий подход авторов и их руководителей к делу, позволяющий при этом выполнить представление работы в соответствии с элементарными требованиями. К их числу относятся:

- Работа должна быть представлена так, чтобы исследовательские усилия и достижения автора были освещены в максимально полном объёме.
- Представляемый материал должен быть хорошо структурирован, для этого его следует изложить ясно, стройно, логично и доказательно.
- Автор должен свободно владеть материалом и быть готовым к защите идей» [5, с. 16].

Однако анализ материалов научных конференций школьников свидетельствует о том, что на практике сложилась иная система требований к тексту исследовательской работы учащегося. Остановимся на указанной проблеме подробнее.

Научные конференции различных уровней (от школьных до всероссийских) – явление активно развивающееся, однако порядок их проведения не регулируется федеральными документами. По данным Министерства образования и науки РФ, проведение данных мероприятий регламентируется соответствующими положениями, разработанными организаторами. Таким образом, в настоящее время отсутствуют единые научно и педагогически обоснованные критерии, которые должны предъявляться к тексту ученической работы.

Нами проанализированы требования к работам, представляемым для участия в научных конференциях школьников «Думаю глобально – действуй локально», «Открытие», «Путь поколений», «Колмогоровские чтения», «Поиск». Результаты обобщения представлены в таблице.

Требования к докладу школьника практически полностью повторяют требования к академической научной работе, например к автореферату диссертации: «В авторефера-

Таблица

Формулировка темы	Глубина раскрытия темы, соответствие возрасту; грамотное обоснование выбора
<i>Введение</i>	
Формулировка проблемы	Проблема, затронутая в работе, не крупная, не глобальная, как правило, оригинальная; описание поставленной проблемы
Объект, предмет исследования	Описание рассматриваемых фактов; определение предмета и объекта представленного исследования
Актуальность	Отражение актуальности темы; обоснование выбранного варианта решения – эффективность, точность, простота, наглядность, практическая значимость и т.д.
Гипотеза	Наличие гипотезы и её подтверждение
Цели и задачи исследования	Определение целей и задач
Методы исследования (теоретические и эмпирические)	Характеристика методов решения проблемы, сравнение известных и новых предлагаемых методов решения
<i>Основная часть</i>	
Изучение источников информации	Краткий обзор используемой литературы и источников; описание источников (или собранного материала); анализ полученного материала
Содержание работы	Соответствие содержания выбранной теме и поставленной цели; конкретность исследования; глубина проведенных теоретических исследований; наличие исследовательской части, глубина выводов по каждой главе

Формулировка темы	Глубина раскрытия темы, соответствие возрасту; грамотное обоснование выбора
<i>Заключение</i>	
Наличие выводов	Корректность обоснования результатов; связь выводов с содержанием работы; соответствие выводов целям работы
Продукт и его апробация	Указание направления дальнейших исследований и предложений по возможному практическому использованию результатов исследования
Уровень самостоятельности	Оригинальность работы; характеристика личного вклада учащегося в решение избранной проблемы
Приложение	Необязательная часть: иллюстративный материал (рисунки, схемы, карты, таблицы, фотографии и т.п.), который должен быть связан с основным содержанием работы
Объём	Не более 10 страниц
Требования к оформлению	Наличие ссылок на источники и списка использованной литературы (публикаций, источников), правильное их оформление; соблюдение научного или научно-публицистического стиля изложения, мысли должны быть сформулированы ясно, законченными предложениями

те должны быть изложены основные идеи и выводы диссертации, показаны вклад автора в проведенное исследование, степень новизны и практическая значимость результатов исследований, а также обоснована структура диссертационной работы. Автореферат должен содержать: 1) общую характеристику работы (актуальность темы; цель исследования; научную новизну; основные положения, выносимые на защиту; научную и практическую значимость; апробацию; публикации; структуру диссертации, объём диссертации), 2) характеристику основного содержания работы (введения, основной части по главам, заключения, приложения). В конце автореферата приводятся: результаты и выводы работы; перечень тех основных работ, которые опубликованы соискателем по теме диссертации. Перечень оформляется в соответствии с требованиями для списка литературы к диссертации...» [2].

Таким образом, сложилась тенденция к уподоблению текстов исследовательских работ учеников текстам работ профессиональных учёных в содержательном, стилистическом, структурном (т.е. в жанровом) отношении. Думается, что именно поэтому этап написания доклада и его защиты на конференции представляется наиболее трудным для участников исследовательской деятельности – учащихся и учителей.

Приведем в качестве подтверждения результаты психологического анализа субъективного отношения учащихся профильного лицея г. Москвы к исследовательской деятельности: «Для сравнения были взяты мнения двух групп учеников: участников проектных работ и тех, кто никогда не занимался проектно-исследовательской деятельностью.

Все ученики имели одинаковый уровень успеваемости и обучались в десятых классах... Ученики двух групп считают наиболее трудными этапами в проектно-исследовательской работе ее защиту и правильное оформление текста. В остальном различия между учениками незначительные. Таким образом, сбор материала и проведение исследования для учеников является самой интересной частью исследовательской работы. Наибольшую сложность, как для участников исследований, так и для тех, кто не имеет опыта подобной работы, составляет написание текста и защита проекта» [6, с. 177].

Полагаем, что подход, при котором текст доклада ученика-исследователя уподобляется академическому научному тексту, неоправдан, прежде всего потому, что различаются дискурсы, в которых функционируют указанные тексты. Коммуникативное пространство исследовательской деятельности школьника, являющейся разновидностью именно учебной деятельности, не выходит за рамки педагогического пространства, представляя собой его особый локус.

Опираясь на данную В.И. Карасиком характеристику институционального дискурса, разновидностями которого являются научный и педагогический дискурс, сопоставим их основные типологические признаки. «Участниками научного дискурса являются исследователи как представители научной общественности, при этом характерной особенностью данного дискурса является принципиальное равенство всех участников научного общения в том смысле, что никто из исследователей не обладает монополией на истину. В научном сообществе принято уважительное обращение «коллега», нейтрализующее все статусные признаки» [2, с. 230]. «Участники педагогического дискурса – учитель и ученик. Учитель наделен правом передавать ученику знания... и оценивать успехи ученика» [2, с. 209]. Ученик-исследователь сохраняет свой статус ученика, итогом его исследовательской деятельности является участие в конференции-соревновании, в ходе которой ученик получает оценку своей работы и качества ее защиты.

Целью педагогического дискурса, по мнению В.И. Карасика, является социализация нового члена общества, целью научного дискурса – процесс получения нового знания [2, с. 209–221, 230–233]. В ходе исследовательской деятельности ученик самостоятельно получает новое знание «для себя», развивает предметные и метапредметные компетенции, иными словами, самосовершенствуется, самообучается, социализируется. Полученные им знания очень редко становятся фактом науки.

Ценности научного дискурса – «истина», «знание», «исследование» – безусловно, актуальны в условиях исследовательской деятельности школьников, но все же они должны быть рассмотрены именно в ряду ценностей, которые «сводятся к признанию и закреплению социальных традиций» [2, с. 209], то есть ценностей именно педагогического дискурса. Хронотоп педагогического дискурса – школа, класс, аудитория и т.д., научного дискурса – зал заседаний, лаборатория, кафедра [2, с. 209–221, 230–233]. Актовый зал школы, например, в котором проводится школьная научная конференция, остается прототипным местом для торжественных ситуаций именно педагогического общения.

Как видим, собственно научная коммуникация и коммуникация школьников, занимающихся научно-исследовательской деятельностью, происходит в нетождественных условиях и существенно различается по основным типологическим признакам.

Из сказанного следует, что доклад школьника, созданный по модели научного текста, все же не становится собственно научным текстом. Учебно-научный доклад ученика – это разновидность **специального учебного текста**. Будем использовать данный термин для обозначения особой группы учебных текстов, созданных по моделям жанров других дискурсов, но адаптированных к условиям и задачам педагогического общения: сочинение по литературе (модель литературно-критической статьи), письменные развернутые ответы по гуманитарным предметам на едином государственном экзамене (модель экзпозиторного эссе), описание хода и результатов лабораторной или практической работы по физике, химии, биологии (модель научного отчета) и др.

Таким образом, создание учеником-исследователем текста доклада как специального учебного текста является учебной задачей, в результате которой формируются и развиваются:

- с одной стороны, коммуникативно-речевые умения, необходимые для написания любого сочинения, в частности сочинения-рассуждения, вариантом которого является учебно-научный доклад: умение раскрывать тему высказывания, раскрывать основную мысль высказывания, собирать материал к работе и систематизировать его; умение совершенствовать написанное, строить высказывание в определенной композиционной форме – в соответствии с требованиями к аргументативному тексту; умение выражать свои мысли правильно (с точки зрения норм литературного языка), точно, ясно и по возможности ярко [4, с. 62];
- с другой стороны, универсальные учебные действия, связанные с овладением основами академической культуры: соблюдение принципов академической этики (прежде всего, недопущение плагиата); владение культурой научно-познавательной деятельности; чтение и интерпретация специальной литературы по теме исследования и др.

Таким образом, текст учебно-научного доклада ученика не может (и не должен) быть создан путем подражания академическим научным текстам. Он является продуктом речевой деятельности учащегося, в которой реализуются сформированные в ходе учебной деятельности коммуникативно-речевые умения.

Сказанное позволяет представить **модель текста** учебно-научного доклада ученика.

Данная модель, с одной стороны, следуя сложившейся традиции организации исследовательской деятельности школьника, сохраняет принцип отражения в тексте всех этапов эпистемологической ситуации, а с другой стороны, позволяет создать не профанный научный текст, а «живой» текст, реализующий замысел автора, соответствующий возрастным и психологическим особенностям учащегося.

Традиционное для академической речевой культуры «введение к тексту научной работы» в данной модели перестает быть обязательным, сложным, формальным разделом, оторванным от основного содержания работы, а становится центральной частью текста, связывающей в единый комплекс другие его части.

Подведем итоги. Установление различий между научным и учебно-научным общением, изменение подхода к итоговому докладу ученика-исследователя, который начинает восприниматься не как аналог научного доклада, а как специальный учебный текст, созда-



ние модели учебно-научного доклада ученика и формирование в соответствии с данной моделью специальных коммуникативных умений учащихся – все это позволит повысить психолого-педагогическую эффективность заключительного этапа исследовательской деятельности школьника – представления итогов исследования, а также будет способствовать формированию риторической компетентности учащихся в условиях учебно-научного общения.

Список литературы:

1. Методические рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях г. Москвы Департамента образования города Москвы от 20.11.2003 № 2-34-20.
2. Положение о высшей аттестационной комиссии министерства образования Российской Федерации. Утверждено приказом Минобразования России от 03.04.2000 № 958.
3. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
4. Ладыженская, Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – М.: Педагогика, 1974. – 256 с.
5. Савенков, А. И. Как организовать эффективное исследовательское обучение в школе? / А. И. Савенков // Исследовательская работа школьников : науч.-методич. журнал. – 2011. – № 2(36).
6. Фомичева, Л. Ф. Проектно-исследовательская деятельность как фактор формирования основ научного мировоззрения старшеклассников / Л. Ф. Фомичева // Психология и педагогика в системе гуманитарного знания : материалы III Международной научно-практической конференции. Москва, 26–27 июня 2012 г. – М.: Спецкнига, 2012. – 444 с.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 1

РАЗВИТИЕ СИНТАКСИЧЕСКОГО СТРОЯ ДЕТСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ ИЗУЧЕНИЯ МОРФОЛОГИИ: СОЧИНИТЕЛЬНЫЕ СВЯЗИ ПРИ ОДНОРОДНЫХ ЧЛЕНАХ

THE DEVELOPMENT OF SYNTACTICAL STRUCTURE OF CHILDREN'S SPEECH IN MORPHOLOGY
CLASSES: COORDINATING CONNECTIONS OF HOMOGENEOUS PARTS

Еремеева А.П.

Профессор кафедры методики преподавания
русского языка ФГОУ ВПО «Московский
педагогический государственный университет»,
доктор педагогических наук

E-mail: mpra_mpgu@mail.ru

Аннотация. Статья содержит лингвистическое объяснение особенностей формирования синтаксического строя речи на примере анализа сочинительных отношений между однородными членами. В работе представлено многообразие смысловых значений союзов, намечены методические условия обогащения синтаксиса детской речи на уроках изучения морфологии.

Ключевые слова: синтаксический строй речи, виды сочинительной связи между однородными членами, функциональные особенности морфологических категорий: союз, предлог, местоимение, анализ коннотативных значений при синонимичных связях слов.

Eremeyeva A.P.

Professor at the Russian Language Teaching
Methods Department of the Moscow State
Pedagogical University, Doctor of Sciences
(Education).

E-mail: mpra_mpgu@mail.ru

Annotation. The article offers a linguistic explanation of the peculiarities of the syntactical structure of speech formation through the analysis of relations of homogeneous parts and, at the same time, presents a variety of semantic meanings of conjunctions. The author outlines the methodological conditions for the syntax enrichment of children's speech in morphology classes.

Keywords: syntactical structure of speech, types of coordinating connections in homogeneous parts, functional peculiarities of morphological categories: the conjunction, the preposition, the pronoun, analysis of connotations in synonymic word connections.

В современном русском языке сочинение как тип связи функционирует в разных коммуникативных формах простого и сложного предложения. Законы построения сочинительных конструкций имеют строгую логическую основу, что определяет особенности работы по овладению нормами построения и употребления данных сочинённых рядов слов свободной сочинительной связи. В простом предложении сочинительные отношения представлены конструкциями с однофункциональными однородными членами.

Известно, что однородные члены характеризуются, во-первых, синтаксической однородностью (являясь одноимёнными членами предложения, они выполняют одинаковую синтаксическую функцию: относятся к одному и тому же слову и синтаксически независимы друг от друга); во-вторых, известной закономерностью морфологического выражения, в-третьих, *логической однородностью* выраженных ими *понятий*.

Главным средством однородности является союзная сочинительная связь (и, конечно, интонация перечисления). Н.С. Пospelов указывает, что наряду с союзами, соединительными паузами и интонацией перечисления однородные члены могут быть объединены общими для всех их зависимыми словами и что такие однородные члены образуют более тесные синтаксические единства [1]. «Я продолжал смотреть на корабль. Его коричневый корпус, белая палуба, высокие мачты, общая пропорциональность всех частей и изящество основной линии внушали почтение» (А. Грин).

Однородные члены изучаются на всех стадиях школьной программы, начиная с начальной школы, поскольку сочинительные синтаксические связи широко распространены в детской речи. При изучении морфологии в 5–6 классах предусмотрено повторение однородных членов, чтобы сведения, полученные о них, к моменту изучения этой темы в систематическом курсе синтаксиса в 8 классе не только не стирались, но закреплялись на более высоком уровне знаний.

Речь идёт об углублении знаний на разборе более сложных (по сравнению с начальной школой и пропедевтическим курсом синтаксиса в 5 классе) синтаксических конструкций и о получении учениками некоторых добавочных сведений об однородных членах. В 6–7 классах должна быть усвоена информация о разных способах морфологического выражения однородных членов, что чрезвычайно важно для развития речи учащихся, – именно поэтому работа над однородными членами продолжается при изучении каждой части речи. Особенно большое значение для углубления знаний о способах синтаксической связи слов имеет изучение темы «Союз»: несмотря на то, что в 7 классе союз изучается как часть речи и включается в курс морфологии, практическое усвоение союза возможно только на базе синтаксиса, так как с точки зрения функции в структуре речи союзы, в сущности, «запредельны морфологии» (В.В. Виноградов). Опыт показывает, что, если недооценивать выяснение синтаксических связей в предложении с союзами, изучение этой темы проходит формально, поскольку учащиеся, называя союзы, будут понимать, какие синтаксические единицы (члены предложения) соединены ими.

Учащиеся сталкиваются с большими трудностями в определении смысловой (точнее, объективно-смысловой) и стилистической функции союзов. Самыми распространёнными недочётами в построении предложений указанной конструкции являются ошибки

в выборе подходящего по смыслу союза между однородными членами, ошибки в синонимической замене союзов.

Трудным для учащихся является самостоятельное создание предложений и связного текста заданной конструкции: с однородными членами, связанными разными по значению и стилистической роли союзами. Между тем характер союзной связи (соединительной, противительной, разделительной) отражает многообразные взаимоотношения между однородными членами.

Структурно-семантические и стилистические свойства всей группы перечисления могут изменяться в зависимости от места и повторяемости союзов. Богатство смысловых значений и стилистических оттенков проявляется не только в разнообразии союзов, но и в разнообразии значений одного и того же союза.

В наиболее типичном виде однородность членов предложения проявляется в *соединительной связи*. Этой связи соответствуют соединительные союзы *и, да (=и), ни - ни* и др.

Союз *и*, соединяющий двучленный ряд, указывает на то, что однородные члены должны восприниматься в единстве, как одно целое: «На душе было спокойно и торжественно, как после школьного экзамена» (А.П. Гайдар).

Употребляемый в многочленном ряду перед последним из однородных членов, союз *и* указывает на *завершённость перечисления*: «Моё святая святых – это человеческое тело, здоровье, ум, талант, вдохновение, любовь и абсолютная свобода – свобода от силы и лжи» (А.П. Чехов); на *одновременность, последовательность действия или причинно-следственную обусловленность* между однородными членами. Так, в предложении «Я опустил циновку, закутался в шубу и задремал, убаюканный пением бури и качкою тихой езды» (А.С. Пушкин) последовательность действия выражается не только употреблением глаголов совершенного вида в присущих им значениях, но и постановкой союза *и* перед последним из однородных членов. Тот же союз *и* в предложении «Много работая, лишь изредка встречая улыбку, от улыбки к улыбке живёт северный человек и в этих улыбках находит для себя больше радости, чем южане в объятиях» (М.М. Пришвин) указывает на *одновременность событий*. А в предложении: «Ту, довоенную жизнь, он строил *и* этим в душе гордился, а эту, ещё более крепкую и просторную, он уже не построит, пожалуй. А сколько задумано, сколько начато!» (Павленко) – подчеркивает, что последующее однородное сказуемое находится в *причинной зависимости от предыдущего*. Ещё отчётливее *причинно-следственная смысловая зависимость* однородных членов выражается сочетанием союза *и* с наречиями *поэтому, потому, следовательно*: эта функция союза *и* особенно часто используется в научной речи, где характеристика *причинно-следственных отношений* является основным способом раскрытия законов природы.

Повторяющийся союз и сосредоточивает внимание на однородных членах, придавая экспрессивный оттенок высказыванию: «Мы в сердце *и* гнев, *и* величье, *и* веру России несли» (И. Фролов); «Всё, что угнетает *и* печалит человека, всё, что вызывает хотя бы одну слезу, должно быть вырвано с корнем. *И* пустыни, *и* войны, *и* несправедливость, *и* ложь, *и* пренебрежение к человеческому сердцу» (К.Г. Паустовский).

Особая ритмичность перечисления однородных членов достигается их *попарным соединением с помощью союза и*: «Мы не можем представить себе жизнь нашей страны

без этих рек, как не можем представить её без Москвы, без Кремля, без Пушкина и Толстого, Чайковского и Шаляпина, без «Медного всадника» в Ленинграде и Третьяковской галереи в Москве» (К.Г. Паустовский).

Для соединения однородных членов в отрицательных предложениях употребляется союз *ни - ни*, совмещающий в себе функции соединительного союза и усилительной частицы. Повторяясь перед каждым из однородных членов в значении «и не» или соединяя их попарно, союз *ни - ни усиливает отрицание*, придавая экспрессивный оттенок всему высказыванию: «Ветер мёл сухие листья по испорошенной земле, и ниоткуда не доносилось *ни* аромата, *ни* детского смеха, *ни* пения птиц» (Л. Кассиль).

Союз *ни - ни* иногда встречается при отсутствующем (но подразумеваемом) отрицании «нет»: «*Ни* человеческого жилья, *ни* живой души вдали» (А.П. Чехов).

В разговорной и художественной речи в качестве соединительного союза при однородных членах часто выступает союз *да* (в научной речи этот союз не употребляется): «Одеждой своей он щеголять не мог: вся она состояла из простой домашней рубахи да из заплатаанных портов» (И.С. Тургенев). «Пришлось нам с братом Авдюшкой, *да* с Фёдором Михеевским, *да* с Ивашкой Косым, *да* с другим Ивашкой, что с Красных Холмов, *да* ещё с Ивашкой Сухоруковым, *да* ещё были там другие ребяташки... в рольне заночевать» (И.С. Тургенев).

Двусторонность соединительной связи со значением *сопоставления понятий* выражается двойными союзами *как - так, не так - как, не только - но (а) и, не столько - сколько* и др. Так, подчёркнутую равнозначность однородных членов можно выразить союзом *столько - сколько*: «Комнаты были заставлены таким множеством вазонов с цветами, ящичков с рассадой, плошек, где выращивались редкие растения под стеклянными запотевшими колпаками, что казалось, в квартире *столько же* зелени, *сколько* и в саду, за её стенами». (К.Г. Паустовский). Больше значение второго члена подчёркивается союзами *не только - но и, не так - как*: «*Не только* к людям, *но даже* и цветам не умел он (Чехов) отнестись равнодушно» (К.И. Чуковский). *Сопоставительные союзы* имеют некоторый книжный оттенок, поэтому широко распространены в научной речи: «Земля притягивает к себе *не только* тела, лежащие на её поверхности, *но и* тела, находящиеся вдали от неё, например, искусственные спутники Земли» (А.В. Пёрышкин).

Разделительная связь выражается разделительными союзами *или, либо, то - то, не то - не то* и др., среди которых выделяют три группы в зависимости от устанавливаемых связей во внеязыковой действительности:

а) для выражения разделительных отношений со значением *взаимозамены* (или взаимоисключения) понятий, обозначаемых однородными членами предложения, употребляется союз *или (иль)*: «Нельзя одними словами воспитать *или* перевоспитать человека. Нельзя одними увещаниями или уговорами создать деятельный, спаянный коллектив» (Л. Кабо). Повторяющийся союз *или* усиливает разделительно-перечислительное значение однородных членов: «Кто не трудится, а только рассуждает, тот *или* пустой болтун, *или* вредный шарлатан» (Писарев).

б) для обозначения *чередования* явлений, обозначенных однородными членами, употребляется повторяющийся союз *то - то*: «Кибитка тихо подвигалась, *то* выез-

жая на сугроб, *то* обрушаясь в овраг и переваливаясь *то* на одну, *то* на другую сторону» (А.С. Пушкин). Особую ритмичность художественному повествованию придаёт соединение этим союзом однородных членов попарно: «Но как несказанно великолепен и ясен становится день, когда свет, наконец, восторжествует и последние волны согретого тумана *то* скатываются и расстилаются скатертями, *то* извиваются и исчезают в глубокой нежно сияющей вышине...» (И.С. Тургенев).

в) при перечислении предметов, признаков, действий, *в отношении которых неясно*, что из них является действительным и что мнимым, однородные члены связываются разделительным союзом *не то - не то*: «С востока нанесло *не то* низкие чёрные тучи, *не то* холодный дым исполинского пожара». (К.Г. Паустовский).

Относительно нечасто употребляется в литературном языке *имеющий разговорную окраску* союз *то ли - то ли* с тем же значением сомнения: «...*то ли* улица, *то ли* площадь с удалым названием «Разгуляй»...» (Л. Кабо).

Ещё больший *оттенок неясности*, затруднительности в установлении реальности понятий можно выразить разделительными союзами *если не - то, не то чтобы (что), а (но)*: «Лицо его странно оживилось – я уже ждал *если не* рассказа, *то*, по крайней мере, одобрительного сочувственного слова». «Вёл он себя *не то что* скромно – в нём вообще не было ничего скромно, – *но* тихо; он жил, словно никого вокруг себя не замечал и решительно ни в ком не нуждался» (И.С. Тургенев).

Противопоставление понятий, выраженных однородными членами, грамматически выражается с помощью *противительных союзов а, но, да, зато, однако* и др.

Резкое, логическое противопоставление однородных членов выражается с помощью союза *но*, имеющего некоторый книжный оттенок: «Огонь в лампе дрогнул, потускнел, *но* через секунду снова разгорелся ровно и ярко» (М. Горький). В таком значении союз *но* чаще употребляется в научной речи: «Все молекулы данного вещества одинаковы, *но* отличаются от молекул других веществ по весу, размеру и многим другим признакам» (А.Д. Смирнов). В художественной речи союз *но* чаще всего вносит оттенок ограничения: «Нужно знать характер русского человека. Это очень добрый человек. Он вспыльчив, *но* отходчив, и нужно много времени, чтобы он озлобился по-настоящему» (Е. Петров).

Противительный союз *а* В.В. Виноградов называет субъективно-противительным, в отличие от объективно-противительного союза *но*. Союз *а* особенно широко употребляется в разговорной речи: «Думай про меня что хочешь, *а* от меня не отставай» (А.С. Пушкин).

Противительный союз *тем не менее* чаще употребляется в научной и деловой речи, реже – в художественной и имеет уступительный оттенок значения: «Это маленькое лирическое стихотворение включает в себе целую повесть, высказанную намёками, но *тем не менее* понятную» (В.Г. Белинский). В экспрессивной речи противительная связь иногда выражается без союзов: «Пришёл невод с одною рыбкой, с непростою рыбкой, золотую» (А.С. Пушкин).

Богатство смысловых связей однородных членов и тонкие стилистические оттенки значений различных средств и способов выражения этих связей служат основой синонимических соответствий разных вариантов конструкций с однородными членами. Задачи

развития речи учащихся требуют сочетать изучение союзной связи однородных членов с работой над синтаксическими синонимами.

Среди однородных членов предложения синонимичными являются синтаксические варианты конструкций, имеющие одну семантическую связь и различающиеся средствами выражения этой связи.

Принцип отбора синтаксических конструкций из того или иного синонимического ряда определяется: 1) различиями в форме речевой коммуникации (диалогическая и монологическая речь, устная и письменная речь и др.); 2) сферой человеческого общения, где большую роль играет «социальная ситуация», характеризующаяся определённой окрашенностью тона; 3) многообразием предметов речевого общения и объективным содержанием общения; 4) индивидуальным подходом говорящего к своему высказыванию. Индивидуальный подход проявляется, прежде всего, в стремлении к выразительности и чёткости речи, а также в выражении оценочного отношения к предмету речи или адресату.

В учебной деятельности формирование синтаксического строя детской речи основывается на анализе смысловых связей слов в пределах сочинительного ряда. Конечной целью является умение правильно, в соответствии с литературной нормой строить предложения с однородными членами (и обобщающими словами) и обогащение речи вариантами построения логически выдержанных однофункциональных рядов слов, объединённых сочинительной связью.

Анализ сочинительных конструкций (при грамматическом разборе) позволяет учащимся осознать строй их собственной речи и открывает перспективу совершенствования её. Грамматический разбор на каждом году обучения должен обеспечить необходимую подготовку для анализа более сложного синтаксического материала; кроме того, определённый порядок грамматического разбора позволяет постепенно наращивать сложность состава предложения с однородными членами, отбираемых для анализа. Усложнение конструкций с однородными членами происходит за счёт распространения однородных членов зависимыми словами, употребления более сложных средств связи, обобщающих слов при однородных членах, нескольких рядов однородных членов в пределах одного предложения. Кроме того, усложнение данных конструкций даёт возможность учащимся при ознакомлении с новым материалом опираться на усвоенные ранее элементы анализа и синтеза, тем самым постоянно повторяя уже изученное.

Важные для совершенствования речи учащихся сведения о морфологическом выражении однородных членов усваиваются в процессе изучения соответствующих частей речи. Для этого некоторые сведения из области морфологии, интересные в плане развития речи, следует преподносить в конструкции с однородными членами – например, сведения о том, что единственное число некоторых имён существительных может иметь обобщающее значение: «*В лес ли заглянешь – сосна да сосна*» (Н.А. Некрасов); «*Всё засыпает: и человек, и зверь, и птица*» (Н.В. Гоголь) или что имена прилагательные среднего рода употребляются иногда для обозначения отвлечённых понятий: «*Сейте разумное, доброе, вечное*» (Н.А. Некрасов). При морфологическом разборе подобных примеров обращают внимание и на особенности структуры предложений, и на способы соединения однородных членов.

Работа над обобщающими словами на уроках изучения морфологии проводится в плане пропедевтики. Само понятие обобщения усваивается задолго до изучения обобщающих слов в 8 классе – вместе с понятием однородных членов, что обусловлено логической природой взаимосвязи данных грамматических явлений. Упражнения, направленные на различение родовых и видовых понятий, проводимые в 6–7 классах при изучении морфологических тем, должны подготовить учащихся к пониманию богатства морфологического выражения обобщающих понятий. В систему работы по каждой части речи включаются специальные упражнения. Например, можно предложить учащимся раскрыть значение собирательных существительных *одежда, обувь, посуда, мебель* и др. с помощью однородных членов, включив их в предложения; раскрыть значение прилагательного *прилежный* с помощью однородных членов, выраженных прилагательными («В нашем классе много прилежных ребят: старательных, упорных, настойчивых») и т.п.

Ценность подобных упражнений не только в том, что учащиеся усваивают правила логического членения понятий, но и в том, что они развивают навык отбора нужных по смыслу слов, а также необходимую в учебном процессе способность к обобщению конкретных понятий.

Расширение сведений о союзах при однородных членах особенно важно в связи с заданиями по пунктуации.

См., например, текст:

«Передо мной сидел мальчик. Ни на один миг он не остановил вёсел. Так же уверенно и легко вёл он своё маленькое судно, и на лице его я не мог прочесть ни страха, ни волнения. Он только посматривал изредка то направо, то налево, то на небо, потом переводил взгляд на своих пассажиров – и усмехался. Да, усмехался» (Л. Пантелеев).

Этот текст, данный без знаков препинания при изучении *местоимений* (здесь 6 местоимений), оказывается по силам учащимся, так как все однородные члены в нём являются нераспространёнными. В то же время учитель получает возможность сообщить дополнительные сведения о способах соединения однородных членов – союзами *ни – ни, то – то*.

См. также текст, использованный при изучении глагола в 5 классе. Текст позволяет обратить внимание учащихся на однородные члены с зависимыми словами, а также на наличие нескольких рядов однородных членов в пределах одного предложения.

«Герасим поглядел на несчастную собачонку, подхватил её одной рукой, сунул её к себе в пазуху и пустился большими шагами домой. Он вышел в свою каморку, уложил спасённого щенка на кровати, прикрыл его своим тяжёлым армяком, сбегал сперва в конюшню за соломой, потом в кухню за чашечкой молока... Бедной собачонке было всего три недели, глаза у неё прорезались недавно;... она ещё не умела пить из чашки и только дрожала и щурилась» (И.С. Тургенев).

После того как в предложениях выделены однородные сказуемые – глаголы – и учащиеся находят зависимые от них второстепенные члены, учитель подчёркивает, что запятые ставятся между распространёнными однородными членами. Во втором предложении помимо однородных сказуемых *вышел, уложил, прикрыл, сбегал* выделяются еще два ряда однородных членов: *(сбегал) в конюшню, в кухню* и *(сбегал) сперва, потом*.

Грамматический анализ предложений с однородными членами в этом тексте даёт учащимся возможность убедиться в стилистической оправданности частого употребления конструкций с однородными членами: с помощью однородных сказуемых передаётся наполненность повествования действиями и смена событий.

Для усвоения характера сочинительных связей особенно полезно сопоставление простых предложений с однородными сказуемыми и сложносочинённых предложений, например: «*Частенько я оступался, срывался, бывало, даже своевольничал, и тогда меня жестоко за это свои же обрывали и одёргивали, но всё это пошло мне только на пользу*» (А. Гайдар).

См., задание:

Продолжите предложение так, чтобы получилось:

1) простое с однородными сказуемыми

2) сложносочинённое предложение: Деревья уже сбросили яркий осенний наряд...

Внезапно подул сильный ветер и... К утру речка замёрзла...

Некоторые морфологические формы речи (например, употребление предлогов, одинаковых по значению, но требующих разных падежных форм (7 класс)) активно отрабатываются только на конструкциях с однородными членами: см., например, задание, для выполнения которого нужно дополнить предложения существительными, указанными в скобках, употребляя их с нужными предлогами: «Выпускники нашей школы работают (*Украина, Сибирь, Урал, Дальний Восток*)». «По туристическим путёвкам можно отдохнуть (*Крым, Кавказ, Карелия, Тянь-Шань*)».

Следует иметь в виду синтаксическое и морфологическое однообразие конструкций с однородными членами (например, употребляются одни однородные подлежащие или однородные дополнения, выраженные только именами существительными, и т.п.), часто встречающееся в текстах ученических работ. Преодоление этого недостатка должно воспитать чувство соразмерности грамматических средств, умение пользоваться богатством морфологического выражения однородных членов, умение подобрать однородный ряд к разным по синтаксической роли членам предложения.

Плодотворным в этом плане является проведение творческих работ с грамматическим заданием и последующий их анализ. Например, при изучении в 5 классе глаголов совершенного и несовершенного вида даётся задание написать о том, как обычно проходят уроки в школе, и подчеркнуть однородные члены:

«Я **учусь** в первую смену, поэтому **прихожу** в школу рано. Задолго до начала уроков я **проверяю** учебники и тетради для сегодняшних занятий и **готовлюсь** к первому уроку. Звенит звонок, и начинается урок русского языка. Учитель **входит** в класс, **раздаёт** тетради для диктанта, затем медленно **читает** трудный текст. Но вот кончается первый урок, и мы высыпаем из класса на перемену. Волнение после диктанта сразу улеглось, и мы уже **рассказываем** смешные истории и весело **хохочем**. Так незаметно проходят все пять уроков. Наш школьный день заканчивается торжественной линейкой, и после линейки мы сразу **расходимся** по домам. Так проходит обычно день учёбы в школе».

Выполнение таких упражнений должно помочь усвоению некоторых требований литературной нормы: (однородные сказуемые не могут быть выражены одновременно гла-

голами совершенного и несовершенного вида), а задание подчеркнуть однородные члены формирует навык самоконтроля.

Как видим, содержание работы над сочинительными отношениями на уроках изучения морфологии определяется, с одной стороны, общими закономерностями употребления конструкций с сочинительной связью в литературной речи, с другой, – характером использования этих конструкций в речи учащихся.

Активное и уместное использование разнообразных вариантов предложений с однородными членами на уроках морфологии не только положительно влияет на формирование грамматических навыков, но и обогащает речь учащихся новыми для них способами выражения сочинительных связей.

Список литературы:

1. *Виноградов, В. В.* Русский язык / В. В. Виноградов // Грамматическое учение о слове. – 2-е изд. – М., 1972.
2. *Еремеева, А. П.* Методика изучения синтаксиса / А. П. Еремеева // Теория и практика обучения русскому языку / под ред. Р. П. Сабаткоева. – М., 2007.
3. *Лидман-Орлова, Г. К.* Основные аспекты развития связной речи учащихся на уроках морфологии / Г. К. Лидман-Орлова // Развитие речи на уроках морфологии / под ред. Г. К. Лидман-Орловой. – М., 1978.
4. *Распопов, И. П.* Строение простого предложения в современном русском языке / И. П. Распопов. – М., 1970.
5. *Чеснокова, Л. Д.* Сочинительные связи слов в школьном курсе синтаксиса / Л. Д. Чеснокова // Проблемы преподавания синтаксиса в школе / под ред. В. В. Бабайцевой. – М., 1976.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 1

УЧЕБНИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ШКОЛЫ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX В.

SCHOOL RUSSIAN LANGUAGE TEXTBOOKS OF THE FIRST THIRD OF THE 20TH CENTURY

Гордиенко О.В.

Заместитель декана филологического факультета по учебной и учебно-методической работе ФГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», доцент кафедры методики преподавания русского языка, кандидат педагогических наук.

E-mail: oxanagord@mail.ru

Gordienko O.V.

Vice Dean of the Philological Faculty of the Moscow State Pedagogical University, Assistant Professor of the Russian Language Teaching Methods Department, Candidate of Sciences (Education).

E-mail: oxanagord@mail.ru

Салтыкова Н.А.

Соискатель ученой степени кандидата наук по кафедре методики преподавания русского языка ФГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»

E-mail: natali_007_90@mail.ru

Saltykova N.A.

Candidate of Sciences degree seeker at the Russian Language Teaching Methods Department of the Moscow State Pedagogical University.

E-mail: natali_007_90@mail.ru

Аннотация. В данной статье прослеживается история школьного учебника русского языка на рубеже XIX – XX вв., анализируется влияние исторических событий на развитие теории школьного учебника.

Annotation. This article explores the history of the school Russian language textbook at the turn of the 20th century, analyzes the influence of historical events on the theoretical development of the textbook.

Ключевые слова: учебник русского языка для школы, программы по русскому языку, комплексные программы, элементарные грамматики, практические грамматики, «рассыпные» учебники, учебные книги.

Key words: the school Russian language textbook, Russian language programs, full programs, basic grammar, practical grammar, «Loose» textbooks, textbooks.

На рубеже XIX – XX вв. наблюдался значительный подъем лингвометодической мысли. К этому времени относится активная творческая деятельность на поприще обучения русскому языку таких выдающихся методистов, как А.Д. Алферов, Н.Ф. Бунаков, Н.С. Державин, Н.К. Кульман, Л.И. Поливанов, В.П. Шереметьевский и др. Разрабатывались новые программы и учебники для разных типов школ и для разных концепций обучения.

Созданные в это время учебники по содержанию и структуре были неоднородны. Одни из них включали только теоретический материал по грамматике с перечислением правил правописания (*учебники К.Г. Говорова (1862), А.И. Кирпичникова и Ф. А Гиллярова (1867), Л.И. Поливанова (1874), К.А. Козьмина (1884), А.Г. Преображенского (1885), П.В. Смирновского (1885–1888)*). Другие давали также тексты для разбора и упражнения, направленные главным образом на выработку у школьников навыков правописания (*учебники П.М. Перевлесского (1854–1855), К.Ф. Петрова (1880, 1882), Ф.Х. Абраменко (1907) и др.*). Среди учебников особое место занимают «*Опыт исторической грамматики русского языка для средних учебных заведений*» (1858) Ф.И. Буслаева, который, принципиально отличаясь от принятых в то время школьных руководств, исторически освещает разные стороны грамматического строя русского языка, а также «*Родное слово. Год третий. Первоначальная практическая грамматика с хрестоматиею*» (1870) К.Д. Ушинского, где основным способом изложения учебного материала является наблюдение над грамматическими законами языка.

Для этого времени характерен поиск возможностей для концентрического построения курса русского языка. Первый *Концентрический учебник русской грамматики* создал в конце 70-х гг. XIX в. Н.Ф. Бунаков. Сама идея концентрических курсов была заимствована у немецкой методической школы. Нужно добавить, что и по другим школьным предметам тоже создавались концентрические учебники, например «*Концентрический учебник физики*» И.И. Косоногова.

В XIX в. учебники для школ печатались с разрешения Министерства народного просвещения, имели гриф «рекомендовано», «одобрено» или «допущено» и строго делились на руководства и пособия. Хотя надо заметить, что четко определить цель такого ранжирования трудно, кроме того, нам не удалось обнаружить документа, который бы регламентировал применение руководств и пособий (можно лишь предполагать, что руководства были основными, а пособия вспомогательными учебными книгами).

Основной перечень учебников, выпущенных в XIX в. и утвержденных Министерством народного просвещения дан в книге «*Систематический обзор русской народно-учебной литературы. Составлен по поручению комитета грамотности, состоящего при вольно-экономическом обществе, специальной комиссией*» (СПб., 1878, доп. I, СПб., 1882) и в «*Истории русской педагогики*» М.И. Демкова в главе «*О старых русских учебниках и руководствах*» (ч. I, Ревель, 1895; ч. II, СПб., 1897).

К началу XX в., по замечанию М.Т. Баранова [1, с.7], возникло новое поколение ученых-педагогов, получивших прекрасное лингвистическое и психологическое образование (изучивших идеи формально-грамматической школы Ф.Ф. Фортунатова, психологической – А.А. Потебни, сравнительно-исторической – А.И. Соболевского, А.А. Шахматова), которое они применяли к решению проблем преподавания русского языка в школе и ко-

торое находило отражение в учебниках, методических руководствах и деятельности методистов того времени (Л.И. Поливанова, Н.Ф. Бунакова, И.П. Плотникова, Н.К. Кульмана и др.).

Сложилась ситуация, когда в одних школах обучали детей по «буслаевским» учебникам русского языка (таким, например, как «Практическая этимология русского языка» Ф.А. Абраменко, «Новая практическая грамматика...» И.Н. Шапошниковой, «Элементарная грамматика русского языка...» В. Сиповского, «Элементарно-практический курс русской грамматики» А. Лаврова, «Практический учебник русской грамматики» И. Ширяева), а в других школах использовали «потебнианские» (например, «Граматику русского языка» Д.Н. Овсяннико-Куликовского, Е.Ф. Будде, В. Харцьева и др.) и «фортунатовские» учебники (в частности, учебные книги А.М. Пешковского «Наш язык», «Первые уроки русского языка» в соавторстве с М.Н. Андреевской, А.П. Губской).

Необходимо отметить, что учебники буслаевской школы не были однотипными по целям, которые авторы ставили перед учащимися, по содержанию и способу изложения материала. Все учебники этой школы следует разделить на три категории: а) элементарные грамматики, б) грамматики, удовлетворявшие требованиям различных ступеней школьного образования (младших и средних классов) и в) грамматики для старших классов.

Соотнесение старых и новых подходов в лингвометодике требовало осмысления и обсуждения в педагогических кругах. Это способствовало тому, что в 1903 г. состоялся Первый съезд преподавателей русского языка военно-учебных заведений России, который, по словам исследователя истории лингвометодики В.Д. Янченко [23, с. 28], определил приоритеты и пути развития отечественного просвещения в XX в.

На съезде особенно бурно обсуждались проблемы преподавания грамматики русского языка в школе, многие высказывались за пересмотр программы курса грамматики русского языка в школе. Так, Н.К. Кульман настаивал на необходимости элементарно-практического курса грамматики, подразумевая, что грамматика для школ «должна быть практичной по целям и элементарной по содержанию» и не должна содержать «методических рассуждений, которые только связывают преподавателя, а ученикам ничего не дают» [10, с. 1]. По мнению Н.К. Кульмана, «учебник грамматики должен быть для учеников справочником по вопросам, предварительно разработанным путем классных бесед» [10, с. 1].

Эти идеи в дальнейшем нашли реализацию в учебниках этого методиста «Элементарно-практическая грамматика русского языка. Этимология» (1913) и «Элементарно-практическая грамматика русского языка: Синтаксис» (1919). В учебниках Н.К. Кульмана, в соответствии с изложенными им задачами, даны отдельно теоретическая часть, раскрывающая теоретические понятия элементарно-практического курса на основе лингвистических представлений, характерных для того времени, и практическая – «Упражнения», – которая сознательно вынесена автором «за пределы грамматического текста, так как материал для упражнений, помещенный в тексте, чрезвычайно мешает ученикам отыскивать то, что им нужно» [10, с. 1]. В качестве приложения дан краткий орфографический словарь и алфавитный список первообразных слов с буквой «ять».

Особым событием в школьном образовании в целом и в преподавании русского языка в частности стал выпуск в 1915 г. книги «Материалы по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки, изданные по распоряжению г. Министра

народного просвещения». Опубликованные программы (часто называемые по фамилии министра народного просвещения того времени графа П.Н. Игнатьева «игнатьевскими») провозгласили русский язык важнейшим образовательно-воспитательным предметом, целью преподавания которого являлись:

«1) выработка в учащихся сознательного отношения к важнейшим особенностям грамматического строя родного языка, как в его настоящем состоянии, так и в историческом его развитии;

2) обогащение собственного языка учащихся новым языковым материалом и развитие в них навыков свободной, правильной и красивой устной и письменной речи;

3) развитие мышления учащихся и воспитание их эстетических чувств на материале, который, в силу своей художественной образности, наиболее доступен для непосредственного восприятия и глубоких переживаний ребенка и юноши...» [13, с. 11].

Программа занятий по русскому языку включала курс этимологии и синтаксиса (1–3 классы) и курс истории русского языка (7 класс), а также письменные работы разных видов и характера. В качестве цели обучения грамматике программа выдвигала элементарно-практическое обучение орфографии, пунктуации и основным явлениям стиля. Результатом изучения грамматики должно было быть сознательное отношение учащихся к строю своей устной и письменной речи.

Авторы программы писали: «...самый метод обучения грамматике должен заключать в себе начало сознательности, вследствие чего догматический метод или книжный способ преподавания грамматики, основывающийся только на памяти учеников, должен быть устранен. Никакие грамматические познания не сообщаются ученикам в готовой форме, а добываются ими путем наблюдений над фактами речи, под руководством учителя, который своими вопросами подготавливает их к выводам...Что же касается определенных и формулированных выводов, то они служат только средством закрепления в памяти учащихся знаний в сжатой словесной форме, но отнюдь не должны заменять понимание грамматических явлений...» [13, с. 14–15]. К сожалению, как отмечает А.В. Текучев, «игнатьевские» программы никогда не были реализованы полностью, даже частичное применение их в школьной практике было кратковременным (1915–1916 гг.) [21, с. 17].

В соответствии с идеями Н.К. Кульмана и программой русского языка 1915 г. был создан один из самых популярных учебников по русскому языку для школы – «*Маленькая грамматика*» проф. Н.С. Державина, которая в течение 1918–1919 гг. издавалась четыре раза общим тиражом 40 000 экземпляров. В предисловии к своему учебнику Н.С. Державин писал, что грамматика должна занимать второстепенное место в общей системе занятий родным языком, что «в основе занятий грамматикой должна лежать практическая работа учащихся над текстом» [3, с. 5]. Но в отличие от учебника Н.К. Кульмана, «*Маленькая грамматика*» Н.С. Державина построена на сочетании текстов, заданий к ним и теоретических материалов.

Перечень основных дореволюционных изданий учебников русского языка содержится в книге Н.М. Соколова и Г.Г. Тумима «Кабинет родного языка. Систематический указатель книг и пособий по преподаванию русского языка на 1 и 2 ступени обучения», опубликованной в 1917 г. в Петрограде издательством «Жизнь и знание».

В 1918 г. в связи со сменой политического строя был провозглашен лозунг, в соответствии с которым «школа должна была быть построена на идее общего и одинакового преподавания для всех, на развитии самостоятельности личности и ее природных задатков, на новом понимании школьной дисциплины, на применении новых методов преподавания, цель которых – учить детей не словам, а вещам – и тем будить в них с самого начала самостоятельность мысли и воли, – наконец, на упрощении формальной стороны обучения элементарным навыкам чтения, письма и счета» [14, с. 372].

На Первом съезде по народному образованию, состоявшемся 16 октября 1918 г., было принято «Положение об единой трудовой школе», согласно которому «Основой школьной жизни должен служить производительный труд... не только как метод преподавания, но именно как производительный, общественно необходимый труд. Он должен быть тесно, органически связан с обучением, освещающим светом знания всю окружающую жизнь» [2]. Единая Школа разделялась на две ступени: 1-ю – для детей в возрасте от 8 до 13 лет (5-летний курс) и 2-ю – для детей от 13 до 17 лет (4-летний курс); посещение школы 1-й и 2-й ступеней было объявлено обязательным для всех детей соответствующего возраста. Тем же положением (ст. 19) отменялись все экзамены (вступительные, переходные и выпускные).

Воплощение этих идей потребовало не только создания сети новых школ, но и разработки новых программ по русскому языку и новых учебников.

В это время в стране сложились два противоборствующих лагеря по отношению к обязательности школьного учебника вообще. В августе 1918 г. вышло циркулярное письмо Отдела единой трудовой школы, в котором указывалось, что «учебники вообще должны быть изгнаны из школы». Это письмо было составлено пролеткультовцами, сотрудниками Наркомпроса (Народного комиссариата просвещения – руководящего органа в области образования). Им противостояли Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, П.П. Блонский, А.П. Пинкевич, которые резко отрицательно отзывались об идее упразднения учебников. Ситуация усугублялась тем, что негде было печатать новые учебники, негде взять на них бумагу, краску и т.д. «Оборудование школы было самое жалкое, – писала Н.К. Крупская. – Бумаги не было. Тот крутой перелом, который произошел в жизни страны, создал на фронте учебников полную катастрофу» [8, с. 3]. Ее мысль продолжает А.В. Луначарский: «...Без учебника, который дает фактический материал, дает известную систему, дает возможность ученику навести справку, проверить себя, обновить в памяти раз слышанное, работать учителю было невероятно трудно, а ученикам отсутствие учебника мешало самостоятельности, делало всецело зависимыми от учителя. Становилось все очевиднее, что учебник является таким же орудием труда, как доска и мел, письменные принадлежности, счеты и пр.» [11, с. 20].

Как заметила А.В. Прудникова, исследователь учебников русского языка, в 20-е гг. «каждый автор искал на свой страх и риск новые пути, не доверяя старым, и не было учебника, составители которого пришли бы к согласию между собой хотя бы в основных положениях, не говоря уже о деталях» [19, с. 89]. Т.С. Макарова и В.Г. Безрогов пишут о том, что в 1918–1923 гг. происходила по преимуществу «косметическая перестройка» дореволюционных учебников русского языка, их «советизация» [12, с. 6]. Иногда такая переделка приводила к курьезам: например, вместо слов из дореволюционного учебника «по своей и бо-

жьей воле» авторы нового учебника вставляли «по своей мужичьей воле»; букварь Горбца отличался от дореволюционного издания изображением флага РСФСР и серпа и молота [22, с. 357]. Позднее в усовершенствованных учебниках появился новый дидактический материал, в котором отразились реалии того времени: тексты об избах-читальнях, пионерах, тракторах, бедняках и кулаках.

Исследователи (Ф.А. Фрадкин, Л.И. Богомолова, Т.С. Маркарова, В.Г. Безрогов и др.) обращают внимание на то, что в учебниках этого времени не нашли отражения качественно новые методы и материалы. Только восьмилетие 1924–1931 гг. ознаменовано опытом кардинального изменения структуры преподавания и появлением первых «собственно советских» школьных учебников. Такое положение было связано отчасти и с отсутствием в 20-е гг. обязательных школьных программ по русскому языку.

Первые программы, созданные после революции (программа Наркомпроса 1918 г.; программа для школ Москвы и Московской губернии 1921–1922 гг., составленная Научно-методической секцией Московского отдела народного образования; так называемая петроградская программа 1921 г.), были примерными и необязательными, что было обусловлено демократическими принципами, на которых начало строиться Советское государство.

Учителям и школьным методическим комиссиям предоставлялась полная свобода для создания собственных программ, для творчества на уроках. Более того, первые программы (1918–1922 гг.), очерчивая примерный круг знаний, умений и навыков, которыми должны были овладеть учащиеся, давали возможность учителям самостоятельно определять объем и, отчасти, содержание учебного курса родного языка.

От дореволюционных программы 1918–1922 гг. отличались двумя принципиальными изменениями:

- требованием максимального сближения школы с жизнью общества;
- трудовой основой преподавания: «Трудовая школа должна научить работать, должна привить прежде всего известные методологические и практические навыки. Наука и труд скрещиваются в своих влияниях: наука учит видеть и понимать лучшие, совершенные формы жизни, труд создает эти формы живой действительности, как создал он и современную науку» [18, с. 3].

Эти общепологающие принципы нашли отражение в краткой пояснительной записке к плану занятий по родному языку. В ней указывается, что «труд как метод преподавания... должен быть понимаем применительно к кругозору учащихся в самом широком смысле этого слова, сливаясь, с одной стороны, с областью художественного творчества и, с другой, расширяясь до понятия свободной самодеятельности учащихся к проходимому учебному материалу» [18, с. 3]. По-новому, сравнительно с дореволюционной школой, ставили вопрос о целях и содержании обучения русскому языку. На первое место выдвигалось изучение живого языка, усвоение навыков устной и письменной речи, четко обозначалась практическая направленность занятий, указывалось на необходимость связи их с жизнью; грамматика рассматривалась как учебная дисциплина, имеющая большое образовательное значение, а орфография и пунктуация отодвигались на второй план.

Таким образом, до 1920 г. школа не имела общегосударственной программы изучения русского языка, а с 1922 по 1927 гг. шел поиск новой системы обучения. Государствен-

ный ученый совет при Наркомпросе (ГУС) – единственный центр научно-методической мысли – ежегодно менял программу школьного обучения.

В 1922 г. Государственным ученым советом была принята схема комплексных программ, согласно которой учебные предметы (в том числе и русский язык) не изучались, а все необходимые сведения, которые должна была дать школа учащимся, группировалась в три цикла: 1) природа и человек, 2) труд, 3) общество. В соответствии с этой схемой русский язык как предмет был исключен из учебных планов. Предполагалось, что русскому языку можно обучать попутно, в процессе изучения естествоведческого или обществоведческого материала.

В этот период не создавалось специальных учебников русского языка, в основном преобладали «рабочие книги» (в них задания в максимальной степени были рассчитаны на самостоятельную подготовку учащихся, на самостоятельное решение ими задач, связанных с изучением конкретных тем), учебник-газета, учебник-журнал. Материал в таких учебниках был расположен так, что читать его нужно было не подряд, а отдельными блоками, как газету или журнал, иногда – поворачивать боком или сверху вниз, разрезать на части для выполнения заданий (см., например, Октябрюта на учебе: журнал-учебник для 2-й группы школ I ступени. – М., 1932. – №1). Использовались и так называемые рассыпные учебники (альбомы, состоявшие из отдельных тетрадок, которые были сброшюрованы в соответствии с темами, разделами и которые по мере необходимости можно было группировать в различном порядке) [5, с. 20–22].

При разработке «рассыпных» учебников 20-х гг. стремились по возможности учесть новые требования, согласно которым: «...в каждом советском учебнике должна быть отчетливо выражена классовая партийная позиция автора» [22, с. 353], «...сам по себе материал должен быть ценен с точки зрения развития ученика, уяснения для него окружающей действительности... этот материал должен быть правильно выбран с психологической точки зрения: быть связан с эмоциональными переживаниями учеников, доступен им по содержанию, достаточно конкретен и образен, ясно изложен» [9, с. 179], «...новым учебником может быть лишь такой учебник, который не только дает новое содержание, но и наталкивает на новые методы работы учителя и учеников, вызывает последних на самостоятельность, на исследование, на творчество, связывает знания с трудом, с производством, дает указание относительно творческих навыков и умений» [4, с. 8], «...нужно, чтобы учебник волновал, чтобы он был бодрый, интересный, с шуткой, загадкой, с зовом вперед, чтобы он вызывал желание: «Ну-ка, я попробую, может, что-нибудь выйдет»» [6, с. 40] и др.

Наиболее интересным учебным пособием того времени является книга А.М. Пешковского «Наш язык» (1922–27 гг.). Учебник был высоко оценен лингвистами того времени, например, в рецензии на указанную книгу С.И. Карцевский писал: «Появление учебников А.М. Пешковского является чрезвычайно крупным, прямо революционным событием в истории преподавания родного языка... Автор произвел колоссальную работу... и проделал ее чрезвычайно оригинально, освобождая от всяких шаблонов и традиций. С прошлым покончено, разрыв произведен. Все дальнейшие попытки перестроить преподавание родного языка не только принуждены будут отпираться от трудов Пешковского, но и будут значительно облегчены, так как могут использовать его опыт» [7, с. 24].

Выпуская в свет первое издание «Нашего языка», А.М. Пешковский в предисловии так сформулировал идеи своей методической системы:

«1. Ввести в сознание учащихся определенную сумму научных сведений о родном языке, ни на йоту не искаженных традициями школьной грамматики.

2. Сделать это силами самих учащихся, не давая ни одного готового материала, а лишь... руководя незаметно для самого учащегося процессом грамматического осмысления этого материала.

3. Посильно изодрать на этом процессе мыслительные способности учащихся.

4. Посильно изодрать на том же процессе его сенсорные способности.

5. Прикреплять ко всей этой работе по возможности и работу по приобретению навыков и работу по развитию речи» [17, с. 6].

С учетом идей «Нашего языка» в 1925 г. был создан учебник И.Р. Палея «От станка к книге. Год лабораторной работы по родному языку» – на титуле указано, что вышел он под редакцией А.М. Пешковского.

Структура этих книг включала рубрики с заданиями на толковое чтение (задача – выработать сознательное выразительное чтение путем вопросов и бесед, путем чтения по плану, путем наблюдения над интонацией и т.д.), наблюдение над языком (изучались интонация, ритм, служебные слова), правописание (употребление знаков препинания, прописных букв, служебных слов, в связи с наблюдением над языком, упражнения, направленные на выработку орфографических навыков путем сознательного списывания), развитие речи (составление деловых бумаг, планов, конспектов, тезисов; самостоятельные коллективные работы). Все занятия были «тесно связаны с вопросами обществоведения» [16, с. 5].

В качестве основного метода изучения русского языка в школе в 20-е гг. предлагался метод наблюдения над языком. Так, в *Грамматике русского языка А.В. Миртова* было отмечено, что «оговорка, описка, народная форма, фраза, необычно построенная – все это может быть исходным пунктом для наблюдения над языком» [15, с. 5]. Автор советовал учителям в качестве отправных точек для самостоятельных наблюдений учащихся давать примеры из народной речи, а каждое обобщение закреплять в сознании учащихся длинным рядом примеров (от 10 до 30) и предлагать коллективную работу всему классу, например: подобрать общими силами 50 слов, которые бы иллюстрировали изучаемое явление.

Обучение по комплексным программам привело к тому, что, по свидетельству А.В. Текучева, к 1927 г. «безграмотность учащихся... достигла угрожающих размеров» [20, с. 44]. По данным, приведенным русским политическим деятелем П.Н. Милюковым в книге «Очерки по истории русской культуры», на 17 декабря 1926 г., согласно переписи, предпринятой специально ввиду введения всеобщего обучения, безграмотность населения СССР в целом достигала 60,4%. [14, с. 436–437].

Так как эффективность комплексного метода преподавания вызывала сомнения, сначала было разрешено преподавать «вне комплекса» математику, физику, естествознание, позже – родной язык. После того как метод проектов был признан ошибочным, из пользования были изъяты свыше 200 млн. учебников, вышедших за это время по всей стране [12, с. 7].

В учебных планах и программах 1927 и 1929 гг. было восстановлено предметное обучение (русский язык изучался наравне с математикой, физикой, естествознанием и обществознанием по 4 часа в неделю каждый год обучения) и были сформулированы требования к теоретическим сведениям по грамматике, общему языкознанию и истории языка.

В 1928 г. выходят в свет «Первые уроки русского языка. Грамматика, правописание, развитие речи, стиль» А.М. Пешковского, М.Н. Андреевской, А.П. Губской, «Учебная книга по русскому языку. Грамматика и правописание» Д.Н. Ушакова и др. В указанных учебниках на первом плане оказались теоретические сведения. Выступая на Всероссийской конференции преподавателей русского языка и литературы, профессор Д.Н. Ушаков в своем докладе говорил о том, что выдвигание на первый план теоретических сведений по языку было вызвано желанием авторов показать учителям то новое, что несет с собой новая программа.

Особенностью программ 1929 г. было увеличение количества часов по русскому языку и выделение в особый раздел перечня навыков учащихся.

Утилитарная направленность программ ГУСа была обусловлена трудностями становления новой политической системы в разоренной стране, широкой ликвидацией безграмотности. Это естественно привело к резкому снижению теоретического уровня учебников.

Таким образом, анализ учебников периода конца XIX – первой трети XX вв. дает богатый материал для понимания культурно-исторической ситуации в России того времени, а также имеет несомненную ценность для истории дидактики и методики преподавания русского языка.

Список литературы:

1. Баранов, М. Т. Первый съезд преподавателей русского языка военно-учебных заведений России (1903 год) и его место в истории методики преподавания русского языка / М. Т. Баранов // Истоки методики русского языка и литературы в XX веке: к 90-летию Первого съезда преподавателей русского языка военно-учебных заведений России (1903–1993) / сост. проф. М. Т. Баранов. – М., 1993.
2. Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских Социалистических Республик. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.libussr.ru>.
3. Державин, Н. С. Маленькая грамматика / Н. С. Державин. – Изд. 2-е. – М.; Пг., 1922.
4. Есипов, Б. П. О новом учебнике / Б. П. Есипов // На путях к новой школе. – 1924. – № 3.
5. Записка А. Стецкого и К. Николаевой в Политбюро ЦК ВКП(б) от 9.12.1932 // Вестник Архива Президента Российской Федерации. Историю – в школу: создание первых советских учебников. – М., 2008.
6. Зеленко, А. У. Об учебниках, приспособленных к работе по методу проектов / А. У. Зеленко // На путях к новой школе. – 1931. – № 1.
7. Карцевский, С. И. Еще к вопросу об учебниках А.М. Пешковского / С. И. Карцевский // Родной язык и литература в трудовой школе. – 1928. – № 1.

8. *Крупская, Н. К.* К вопросу о новых учебниках / Н. К. Крупская // На путях к новой школе. – 1924. – № 3.
9. *Крупская, Н. К.* Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 10 / Н. К. Крупская. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962.
10. *Кульман, Н. К.* Элементарно-практическая грамматика русского языка. Этимология. Для учащихся / Н. К. Кульман. – СПб., 1913.
11. *Луначарский, А. В.* Вопросы народного образования / А. В. Луначарский. – М., 1926.
12. *Маркарова, Т. С.* Партийное возвращение к чистой человечности / Т. С. Маркарова, В. Г. Безрогов // «Букварь – это молот». Учебники для начальной школы на заре советской власти, 1917–1932 гг.: сб. науч. тр. и материалов / под ред. Т. С. Маркаровой, В. Г. Безрогова. – М., 2011.
13. Материалы по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки, изданные по распоряжению г. Министра Народного Просвещения. – Пг., 1915.
14. *Миллюков, П. Н.* Очерки по истории русской культуры : в 3 т. Т. 2: Вера, творчество, образование (ротапринтное издание). – М., 1994.
15. *Миртов, А. В.* Грамматика русского языка / А. В. Миртов. – Полтава, 1924.
16. *Палей, И. Р.* От станка к книге. Год лабораторной работы по русскому языку / И. Р. Палей ; ред. грамматич. части А. М. Пешковского. – М., 1925.
17. *Пешковский, А. М.* Наш язык / А. Пешковский. – М. – Пг., 1923.
18. Примерная программа по русскому языку. – М.: Наркомпрос, 1918.
19. *Прудникова, А. В.* О методах изложения теоретического материала в учебниках русского языка для средней школы / А. В. Прудникова // Проблемы школьного учебника. – М., 1974. – Вып. 1.
20. *Текучёв, А. В.* Знаменательные вехи в истории методики преподавания русского языка в средней школе / А. В. Текучёв // Русский язык в школе. – 1967. – № 5.
21. *Текучёв, А. В.* Из истории создания программ и определения содержания предмета «Русский язык» / А. В. Текучёв // Методика русского языка в средней школе. – М., 1980.
22. *Фрадкин, Ф. А.* Первые концепции советского школьного учебника и их воплощение / Ф. А. Фрадкин, Л. И. Богомолова // Проблемы школьного учебника. – М., 1990. – Вып. 19.
23. *Янченко, В. Д.* Научное наследие в области методики преподавания русского языка последней трети XX века – учителям-словесникам / В. Д. Янченко. – М., 2011.

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ПОНИМАНИЯ УЧАЩИМИСЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

DIAGNOSING THE LEVEL OF LITERARY TEXT COMPREHENSION IN RUSSIAN LANGUAGE STUDENTS

Левушкина О.Н.

Докторант кафедры методики преподавания русского языка ФГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент.

E-mail: levushkinaon@mail.ru

Levushkina O.N.

Doctor of Sciences degree seeker at the Russian Language Teaching Methods Department of the Moscow State Pedagogical University, Candidate of Sciences (Education), Associate Professor.

E-mail: levushkinaon@mail.ru

Аннотация. В данной статье обосновывается актуальность проблемы понимания текста для современного школьного обучения русскому языку и описывается методика диагностики понимания текста учащимися 5–11 классов, разработанная автором на основе типологии понимания. Результаты апробации данной диагностики представлены в диаграммах.

Annotation. This article explores the significance of understanding text for teaching Russian language in modern schools. The author describes the methodology of diagnosing text comprehension in students (grades 5 through 11), which was developed on the basis of the typology of comprehension. The results of the diagnostic testing are presented in diagrams.

Ключевые слова: понимание текста; типы понимания; умения, свойственные каждому типу понимания; методика диагностики понимания текста учащимися.

Keywords: text comprehension; types of comprehension; skills specific to each type of comprehension; methodology of diagnosing text comprehension in students.

Проблема понимания учащимися текста в настоящее время является одной из наиболее насущных в школьном обучении русскому языку. Умение понимать текст, вычленять из него информацию различного типа в образовательных стандартах нового поколения отнесено к метапредметным умениям, носящим универсальный характер и являющимся залогом успешности не только обучения, но и всей жизни человека в современном информационном обществе. Г.И. Богин, основатель филологической герменевтики, подчеркивал, что «в социальной действительности от человека постоянно требуют понимания текста. Значение этого требования трудно переоценить. В постоянно возникающих ситуациях «общения человека с текстами» процесс отражения оказывается непосредственно направленным на значение и смысл» [3, с. 8–9].

Теоретические концепции понимания как результата мыслительного процесса разработаны, прежде всего, в психологии (А.А. Смирнов, А.Н. Соколов, Г.С. Костюк и др.), в основе их – методологические труды по проблемам психической деятельности вообще, созданные Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым и др. В русле этого методологического подхода понимание трактуется как один из видов аналитико-синтетической деятельности сознания.

Видение в понимании «компонента только мышления как обобщенного и опосредованного отражения существенных свойств и связей между предметами и явлениями» [6, с. 76] принято называть узким взглядом на него. В широком смысле понимание – это «такая универсальная характеристика интеллектуальной деятельности человека, которая оказывается неперенным атрибутом любого уровня познания и общения, каждого психического процесса (А.А. Смирнов, А.А. Бодалев)» [7, с. 18]. Педагогическая психология рассматривает понимание как одно из важнейших интеллектуальных умений, которое обеспечивает успешное обучение. Актуальной сегодня является точка зрения, которая относит понимание к репродуктивному процессу с элементами субъективного творчества (Л.С. Выготский, П.И. Иванов, И.Ф. Неволин, В.И. Каролина, Л.И. Каплан и др.).

Взгляд на понимание как на процесс, направленный, прежде всего, на тексты, мы считаем наиболее близким методике обучения русскому языку. Поэтому за основу нашего исследования мы принимаем определение понимания, данное Н.В. Якимовичем: «Понимание текста – это интеллектуальное действие, посредством которого достигается адекватное отражение в сознании читающего смыслов отдельных понятий и системы их смысловых взаимосвязей, содержащихся в текстовом сообщении («адекватное» отражение означает здесь – соответствующее замыслу автора текста)» [15, с. 5].

В методике преподавания русского языка *понимание текста* является базовым по умолчанию, поскольку работа с текстом с истоков зарождения методики лежала в основе процесса обучения русскому языку и всегда была связана с понятием «развитие связной речи учащихся». Одним из направлений развития речи явилось обучение учащихся различным видам речевой деятельности. Так, Т.А. Ладыженская отмечает, что «при обучении умению создавать устный текст ученики анализируют звучащие образцы; при этом учитель развивает у детей умение слушать (определять тему, основную мысль устного текста)» [11, с. 232].

Важным шагом в методическом осмыслении проблемы понимания текста стало введение М.Т. Барановым в программу школьного курса русского языка раздела «Лексика», который позволил осмыслить необходимость глубокой работы, способствующей пониманию учащимися значений слов, обогащению их речи как важнейшей задачи школьного курса русского языка. «Владение большим запасом слов обеспечивает учащемуся лучшее понимание читаемого...», – пишет М.Т. Баранов [2, с. 234].

С появлением данного раздела в школьной программе методистами все глубже осознается проблема семантизации слов учащимися, поскольку данное умение является основой процесса понимания. Многогранность методической работы со словом как основы любой текстовой деятельности подчеркивает А.Д. Дейкина, отмечая, что школьникам необходимо показать «соотношение между представлениями о ценности слова в родном языке и знаниями тех словарных единиц, которые имеют ментальную природу; между суждениями о лексическом богатстве русского языка и умениями извлекать информацию о слове из словарей; между убеждением о связи языка и культуры и умениями правильно и уместно пользоваться богатым и разнообразным словарем русской речи» [4, с. 14]. Проблемам понимания текста посвящены работы современных методистов Т.М. Пахновой, Н.А. Ипполитовой, Е.С. Антоновой и др.

Свидетельством того, что процесс *понимания* стал предметом изучения методики преподавания русского языка, являются отдельные статьи, посвященные пониманию, в методических словарях. Так, М.Р. Львов в «Словаре-справочнике по методике преподавания русского языка» (1999) поясняет: «Понимание при чтении предполагает, что учащимися уяснено значение каждого слова, оттенки значений, переносные значения, понято каждое предложение, общий смысл прочитанного текста, его тема и главная мысль» [12, с. 163–164]. Ученый формулирует методический взгляд на критерии понимания текстов: «а) выполнение практических действий на основе понятого материала; б) умение словесно передать понятый материал, логически его построить и перестроить, доказать и обосновать» [12, с. 164].

В «Новом словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина (2009) понимание толкуется не только как «способность личности осмысливать, постигать содержание, смысл, значение чего-л.» [1, с. 203], как «когнитивный процесс постижения содержания, смысла» [1, с. 203], но и как «одна из целей познания и обучения» [1, с. 203]. Авторы отмечают, что «понимание представляет собой необходимое условие и вместе с тем продукт общения людей. Путем понимания раскрываются мотивы, цели и содержание действия другого человека. Весь процесс обучения психологически базируется на формировании понимания, его углублении и уточнении. Без понимания учащимися целей, задач обучения невозможна активная учебная деятельность. Понимание того, что и как надо делать, должно предшествовать практической работе» [1, с. 203].

В некоторых современных учебниках русского языка реализована четко выстроенная и глубоко проработанная система обучения пониманию текста. Так, в учебниках Е.И. Никитиной «Русская речь. Развитие речи» для 5–9 классов, входящих в УМК под ред. В.В. Бабайцевой [13, 14] на протяжении всего учебного цикла многочисленный и разнообразный, но всегда тщательно отобранный текстовый материал рассматривается и с точки

зрения языковых особенностей, и с точки зрения языковых и смысловых способов связи предложений, частей текста, и с точки зрения выразительных особенностей, и с точки зрения содержания, понимать которое помогает методическая система, нацеливающая на формирование умения задумываться над смыслом текста, задавать вопросы по ходу чтения текста, вести диалог с текстом.

Для старших классов четкая ориентация на работу с текстом, на обучение пониманию его смыслов, на формирование умения вычленять информацию различных типов реализуется в УМК А.Д. Дейкиной, Т.М. Пахновой «Русский язык. 10–11 классы» [5]. Абсолютное большинство упражнений учебника построены на текстовом материале и предполагают не только работу с текстом как дидактическим материалом, но всегда имеют методическое сопровождение, которое посредством анализа языковой формы способствует проникновению в смысловые глубины текста.

Особенно ценно в контексте приоритетов современного образования стремление авторов содержательной стороной текстов и методическим обеспечением каждого упражнения помочь учащимся ощутить вкус русского слова, его смысловую глубину и насыщенность. Несмотря на текстоориентированность учебника и специальное методическое сопровождение каждого упражнения, проблеме понимания текста как проблеме творческой посвящен специальный раздел, в котором отдельные аспекты рассмотрены на основе работы с текстами. В данном УМК на решение проблемы понимания текста направлена система обучения школьников умению вести диалог с текстом, которое алгоритмизируется с помощью памяток и реализуется в содержании текстов упражнений и в их методическом сопровождении.

Установки современного образования ориентируют на еще более глубокую методическую проработку вопросов, связанных с пониманием текста. В связи с этим становится необходимым внедрение в практику учителя методик определения уровня понимания текстов учащимися. Существующие в психологии методики диагностики уровня понимания текста требуют от исследователя определенных знаний в области психологии, владения психологическими техниками и являются чрезвычайно трудоемкими в обработке данных. Поэтому они мало используются современными учителями русского языка.

Для разработки методики, доступной каждому учителю-словеснику, нами взята за основу типология понимания текста, созданная Г.И. Богиним, который на основе описанных типов понимания выстроил модель языковой личности, исходя из того, что «модель языковой личности является одновременно и моделью развития готовности к пониманию текста» [3]. Основатель филологической герменевтики наиболее четко сформулировал и описал типы понимания, о которых и раньше писали разные ученые, но, самое главное, его типология понимания системна и отражает этапы развития языковой личности ребенка. Ученый подчеркивал, что все типы понимания свойственны человеку, но от степени развитости каждого из них зависят особенности восприятия текстов индивидом. Следовательно, с точки зрения методики преподавания русского языка является чрезвычайно важной возможность учителя диагностировать особенности понимания текста каждым ребенком, степень развитости у него разных типов понимания, отследить как индивидуальную траекторию развития типов понимания, так и групповую (всего класса).

Простейшим типом понимания является «понимание смысла слов и их соединений» (Ю.Н. Караулов), **«семантизирующее понимание»** (Г.И. Богин). В психологии советского периода этот тип понимания называли «констатирующим» пониманием (В.И. Лейбсон), и характерной его чертой называли усвоение «предметного содержания речи» (Н.Г. Морозова).

Как отмечает Г.И. Богин, этому типу понимания свойственна концентрация на предельно малом фрагменте дискурса с небольшим количеством грамматических и интонационных связей. При данном типе понимания в фокусе внимания реципиента находятся значения слов. Понимание целого текста на этом уровне затруднено. Естественно, что за пределами понимания оказываются культурные смыслы текста, индивидуальность автора, реципиент не допускает мысли о существовании индивидуальных особенностей восприятия данного текста, о вариативности его понимания [3, с. 40].

Понимание на этом уровне служит только одной жизненной задаче языковой личности: «приобщиться к принятым в обществе значениям, то есть семантизировать для себя то, что семантизировано для других» [3, с. 40]. Для более яркой характеристики личности, чье понимание находится на этом уровне, Г.И. Богин использует слова Ж.-Ж. Руссо: «человек адекватно говорит о множестве предметов, поскольку приобщился к значению обозначающих эти предметы слов, но не может сказать ничего нового или полезного, поскольку оперирует лишь общими представлениями, но не понятиями» [3, с. 42].

Не случайно этот тип понимания назван семантизирующим: его носителем усваивается значение, семантика слов, но в сознании не формируются соответствующие им понятия. Об этом свидетельствуют приведенные ниже факты. По Богину, основной рефлексивный материал на этом этапе – «память о значении слов» [3, с. 48]; вопрос, который возникает в ходе прочтения текста – «Что означает?» [3, с. 46]; на этом этапе, говоря словами П.Я. Гальперина, значение характеризует вещь в ее отношении к другим вещам, поэтому «даже энциклопедическая информация воспринимается как словарная» [3, с. 48]. За гранью этого типа понимания остается индивидуальное восприятие, следовательно, невозможно говорить о смысле, характеризующем ту же вещь в отношении к индивиду (в толковании П.Я. Гальперина). Этот тип понимания текста характеризуется константностью, негибкостью, не допускает вариативности.

Второй тип понимания называют «анализирующим» (В.И. Лейбсон), **«когнитивным пониманием»** (Г.И. Богин). Его результатом является «мысль-вывод» (Н.Г. Морозова), «понимание концепции текста» (Ю.Н. Караулов). Когнитивное понимание возникает при «преодолении трудной в освоении содержательной познавательной информации» [3, с. 14–15] и позволяет субъекту усваивать действительные (отражающие объективную реальность) знания [3, с. 14–15]. Субъект не только усваивает информацию, заключенную в тексте, обладая этим типом понимания, он также способен разделить содержание коммуникации и средства коммуницирования, способен заменить объективно-реальностную ситуацию знаковой [3, с. 45], так как этот тип понимания отличает «понимание знаков в снятом виде» [3, с. 46]. На данном этапе развития понимания становится возможным обобщение усвоенной информации, формирование понятий, читатель может ответить на вопрос: «Почему происходит?».

Именно этот тип понимания начинает характеризоваться как смысловой: по Богину, основным рефлектируемым материалом являются «знания о смысле» [3, с. 48], которые выступают в качестве средства, «организирующего процессы всякого понимания» [3, с. 48]. При этом типе понимания коммуникация осуществляется между «реципиентом и культурой, реципиентом и накопленным знанием» [3, с. 46]. При перефокусировке на культуру «даже словарная информация начинает восприниматься как энциклопедическая» [3, с. 46].

Г.И. Богин отмечает, что «когнитивное понимание достигается тогда, когда «понимание теряет тождество с коммуникативным актом, то есть когда реципиент находит позицию вне акта коммуникации. В этой позиции производятся смыслы как результат фиксации процессов понимания текста» [3, с. 47]. В результате на данном этапе начинает осознаваться полисемия единиц текста, реципиент начинает понимать, что об одном и том же можно сказать по-разному, что, говоря об одном и том же, можно сказать разное, то есть начинает осознавать вариативность понимания текста.

Второй и третий тип понимания Г.И. Богин называет смысловыми и подчеркивает, что без оперирования смыслами «понимание ситуации, зафиксированной в тексте, превращается в фикцию», то есть последние два типа понимания можно называть пониманием в полном смысле слова. Ученый отмечает, что когнитивный тип понимания очень важен, но его универсализация невозможна, так как настрой только на этот тип понимания текста ведет в школе, например, к работе, прежде всего, с содержанием, к недооценке художественного способа усвоения действительности, что ведет к его непониманию [3, с. 51–52].

Когнитивное понимание текста формируется таким образом, что в основе механизмов функционирования сознания, мышления, ему свойственных, оказываются механизмы семантизирующего понимания. Понимание слов, входящих в текст, фрагментов текста при развитии механизмов, обеспечивающих когнитивное понимание, дает возможность понимать целый текст. Уровни развития языковой личности, соответствующие этим типам понимания (по Караулову – «вербально-семантический» и «когнитивный») являются основой формирования языкового сознания, состоящего на этом этапе из ассоциативно-вербальной сети, базы знаний и языковой картины мира [9, с. 286]. Однако целостная картина мира, как отмечает Ю.Н. Караулов, формируется лишь на основе установления иерархии смыслов и ценностей для отдельной языковой личности [8, с. 36–37]. Это становится возможным лишь при развитии третьем типе понимания.

Третий тип понимания называют «личностным» (В.И. Лейбсон), он позволяет понимать смысл «выраженный в подтексте» (Н.Г. Морозова) и характеризуется «пониманием замысла автора текста» (Ю.Н. Караулов). Данный тип понимания, который Г.И. Богин назвал «**распредмечивающим пониманием**», является высшим, он формируется на основе предыдущих двух.

Как отмечает Г.И. Богин, языковая личность, развиваясь, последовательно овладевает всеми типами понимания текста, которые в ее когнитивной деятельности начинают функционировать кооперированно. Читатель, «готовый к использованию всех типов понимания, одновременно следует и за значением единиц текста, и за содержанием как со-

ставом частей сообщения, и за представленным смыслом в ходе его растягивания» [3, с. 53]. Семантизирующее понимание при этом «сворачивается» в своеобразный навык и существует как автоматизированная деятельность.

Рефлексия над образом объективно-реальностной ситуации, репрезентующей культуру (знание) и воспринимаемой при когнитивном типе понимания, дополняется рефлексией над образом субъективной ситуации. Рефлексивной реальностью становятся не только знания о смыслах, но и переживание смыслов [3, с. 56–57]. Когнитивное и распредмечивающее понимание позволяют постоянно перефокусироваться «с культурного аспекта содержания на индивидуально-субъективный и наоборот» [3, с. 53]. «Распредмечиванием» Г.И. Богин называет процесс «восстановления ситуации мыследействия продуцента», которое происходит «не как лишь простое декодирование знаковых образований, а как воспроизводство процессов смыслообразования силой рефлексии реципиента над всем своим опытом отражения действительности и над всем своим опытом коммуникации» [3, с. 53].

Объектом «распредмечивания» становятся «не смыслы (идеальное), а их превращенная предметная форма (средства построения текста)» [3, с. 59]. «Распредмечивающее понимание является способом усмотрения сущности человека как совокупности общественных отношений, представленных индивидуализированно» [3, с. 59]. Именно благодаря этому типу понимания становится возможным извлечь подтекстовую информацию.

Названный тип понимания свойствен высшему уровню развития языковой личности – «уровню адекватного синтеза» (Г.И. Богин), «мотивационному уровню» (Ю.Н. Караулов), – на котором происходит выявление жизненных или ситуативных доминант языковой личности, «установок, мотивов, находящихся отражение в процессах порождения текстов и их содержания, а также в особенностях восприятия чужих текстов» [8, с. 43].

Методика диагностики понимания текста, основанная на описанной типологии, направлена на определение уровня развития каждого типа понимания и позволяет отследить динамику их развития как у каждого отдельно взятого ученика, так и на уровне класса, школы и т.п. При проведении диагностики ежегодно можно получить общую картину того, как меняется уровень понимания текста, и при желании выстроить индивидуальную траекторию развития типов понимания у каждого школьника. Методика является экспертной, то есть обрабатывается экспериментатором «вручную», и ориентирована на то, чтобы ее могли применять учителя-филологи.

Для диагностики были использовали тексты-миниатюры М.М. Пришвина: для 5–8 классов – «Начало осени», для 9–11 – «Мёд». Приведем эти тексты.

НАЧАЛО ОСЕНИ

Сегодня на рассвете одна пышная береза выступила из леса на поляну, как в кринолине, и другая, робкая, худенькая, роняла лист за листиком на темную елку. Вслед за этим, пока рассветало больше и больше, разные деревья мне стали показываться по-разному. Это всегда бывает в начале осени, когда после пышного и общего всем лета начинается большая перемена, и деревья по-разному начинают переживать листопад.

Так ведь и у людей: на радости все похожи друг на друга, и только от горя, в борьбе за лучшее все начинают выступать лично. Если смотреть по-человечески, то осенью лес изображает нам рождение личности.

А как же иначе смотреть? Это мелькнувшее сравнение настроило меня радостно, и весь собрался и с родственным вниманием оглянулся вокруг себя.

Вот кочка, расчесанная лапками тетеревей. Раньше, бывало, непременно в ямке такой кочки находишь перышко тетерева или глухаря, и если оно рябое, то знаешь, что копалась самка, если черное – петух. Теперь в ямках расчесанных кочек лежат не перышки птиц, а опавшие желтые листики. А то вот старая-престарая сыроежка, огромная, как тарелка, вся красная, и края от старости завернулись вверх, и в это блюдо налилась вода, и в блюде плавает желтый листик березы. (М. Пришвин)

МЕД

Кончились майские холода, стало тепло, и зажухла черемуха. Зато наметились бутоны рябины и расцветает сирень. Зацветет рябина, и кончится весна, а когда рябина покраснеет, кончится лето, и тогда осенью мы откроем охоту и до самой зимы будем на охоте встречаться с красными ягодами рябины.

Сказать, какой именно запах у черемухи, невозможно: не с чем сравнить, и не скажешь. В первый раз, когда весной я понюхаю, мне вспоминается детство, мои родные, и я думаю о них, что ведь и они тоже нюхали черемуху и не могли, как и я сказать, чем она пахнет. И деды, и прадеды, и те, что жили в то время, когда пелась былина о полку Игореве, и много еще раньше, и совсем забытые времена – все была черемуха, и пел соловей, и было множество разных трав, и цветов, и певчих птиц, и связанных с ними разных чувств и переживаний. В запахе одной только черемухи соединяешься со всем прошлым. И вот она отцветает. В последний раз я хочу поднести цветы к себе – в последней и напрасной надежде понять наконец-то, чем все-таки пахнет черемуха. С удивлением чувствую, что цветы пахнут медом. Да, вот я вспомнил, перед самым концом своим, цветы черемухи пахнут не собой, как мы привыкли, а медом, и это говорит мне, что не даром были цветы... Пусть они теперь падают, но зато сколько же собрано меду! (М. Пришвин)

Нами были составлены опросники, состоящие из 10–12 вопросов (разное количество вопросов определяется возрастом учащихся) и ориентированные на выявление умений, свойственных тому или иному типу понимания. Результаты ответов на каждый вопрос были рассмотрены отдельно, а затем объединены в группы, и на основе усредненной шкалы был определен уровень развития каждого типа понимания у учащихся: низкий уровень развития – 1–33%; средний уровень – 34–66%; высокий уровень – 67–100%.

В апробации данной диагностики приняли участие учащиеся 5–11 классов школ г. Москвы, всего – 1372 человека.

Первая группа вопросов ориентирована на оценку уровня развития **семантизирующего типа понимания**. С этой целью выявляется, все ли слова и описанные в тексте факты понятны учащимся. (*Какие слова в этом тексте для вас непонятны, интересны? Выпишите их и объясните их значение. Все ли в этом тексте вам понятно?*) Проверяется спо-

способность ориентироваться в целом тексте, видеть, в каком его месте содержится определенная информация. (*Рассказывает ли автор о том, как разные деревья по-разному переживают листопад? Если рассказывает, то в каком месте текста и как? (по миниатюре «Начало осени») В каком месте текста автор говорит о мёде? (по миниатюре «Мед»)*). Уровень развития семантизирующего типа понимания позволяет оценить вопрос о теме произведения (*Как вы думаете, о чем данный текст?*), так как варианты ответов на него были ориентированы либо на предметный уровень понимания темы (по ним мы оценивали семантизирующий тип понимания), либо на обобщенно-смысловой (по ним оценивался уровень развития когнитивного понимания).

На основе проанализированных нами данных о *семантизирующем типе понимания* мы сформулировали характерные для него умения:

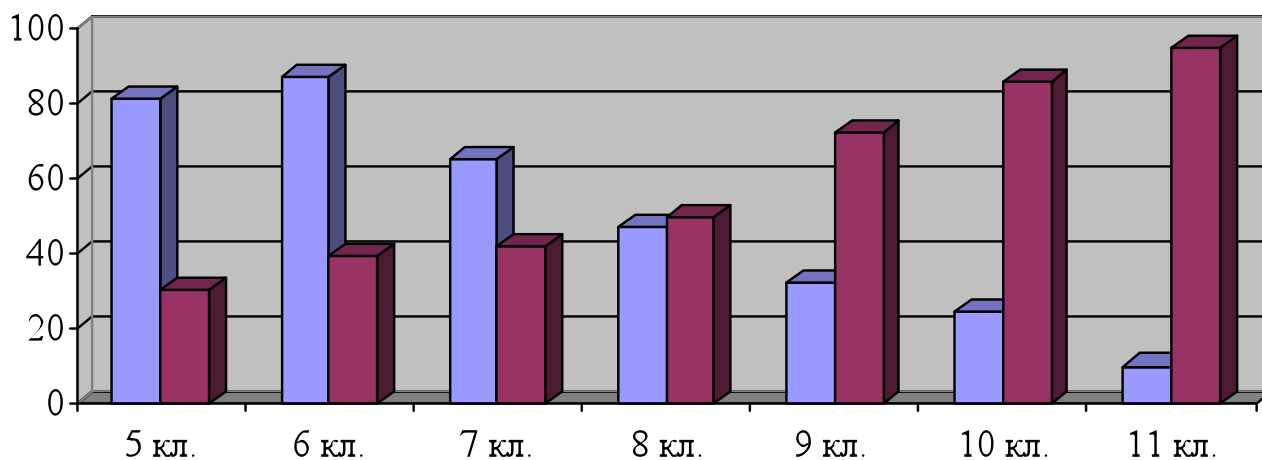
- умение понимать тему текста на предметном уровне;
- умение видеть необычное слово или словосочетание;
- умение правильно толковать необычное слово или словосочетание;
- умение ориентироваться в информационном пространстве текста;
- умение правильно отвечать на предметные вопросы по тексту.

Опишем результаты, полученные в ходе проведенного исследования и свидетельствующие о сформированности названных умений у школьников.

1. Вопрос «*Как вы думаете, о чем данный текст?*» был использован для диагностики семантизирующего и когнитивного типов понимания. Оценивая ответы на этот вопрос, мы опирались на определения *предметного* (или *предметно-ситуативного*) и *глубинного* смыслов текста. Под *предметным* принято понимать смысл, который «соответствует ситуации (фрагменту действительности), которая отражена в тексте» [10, с. 42]. На этом основании мы определили как *предметное определение темы* тип ответа, в котором обозначаются предметные категории, о которых идет речь в тексте. Для миниатюры «Начало осени» это были ответы: *Об осени в лесу. О листопаде;* по миниатюре «Мед»: *О меде. О том, что черемуха пахнет медом. О детстве автора.* Ответы обобщенно-смыслового типа мы выделили на основании определения *глубинного смысла* текста как «обобщенного содержания, не привязанного к отдельным речевым составляющим, но являющегося произведением многочисленных поверхностных смыслов, преломленных в речевой ткани целого текста» [10, с. 42]. Поэтому, если учащийся, выходил в ответе на вопрос обозначение категорий смыслового плана, этот ответ был расценен как ответ обобщенно-смыслового типа. В нашей диагностике это свидетельствовало о развитии когнитивного типа понимания. К ответам такого типа были отнесены следующие ответы по миниатюре «Начало осени»: *О том, что все в этом мире индивидуально. О том, что индивидуальность рождается только тогда, когда пережиты не только радость, но и горе;* по миниатюре «Мед»: *О том, что все в жизни имеет свои плоды, как мед – результат весеннего цветения. О разных чувствах и переживаниях.* Данные, полученные при анализе ответов на этот вопрос, отражены на диаграмме 1.

Полученные ответы на первый вопрос свидетельствуют о том, что учащимся младшего возраста (5–6 классы) более свойствен предметный уровень понимания темы художественного произведения. По мере взросления школьников, по мере развития их текстовых умений повышается уровень обобщенно-смыслового восприятия ими темы. Диаграмма 1

Диаграмма 1. Диагностика восприятия темы текста на предметном и обобщенно-смысловом уровнях.



■ Предметный уровень понимания темы ■ Обобщенно-смысловой уровень понимания темы

наглядно показывает, что по мере взросления школьников восприятие темы на предметном уровне уступает место обобщенно-смысловому восприятию темы, которое в старших классах достигает наиболее высокого уровня.

2. Второй вопрос, с помощью которого определяется уровень семантизирующего понимания, сформулирован следующим образом: *Какие слова в этом тексте для вас непонятны, интересны? Выпишите их и объясните их значение.*

Выполняя задание, учащиеся 5–8 классов при работе с миниатюрой М.М. Пришвина «Начало осени», выписывали слово *кринолин*. Пятиклассники толковали его как «пышная юбка», «пышный наряд», «пышное платье», «старинное пышное платье», «ткань», «легкая, воздушная ткань», «ткань, легкая одежда», «красивая одежда из листвы» – эти толкования правильными назвать нельзя. Учащиеся 6 класса писали, что кринолин – это «подъюбник для пышности», «рама для пышного платья», «пышное платье с карнизом под ним», «подъюбник для красоты», «опора для платья, чтобы оно было большим», «подъюбник клетчатый для пышности» и др. Правильными толкованиями, которые дали шестиклассники, мы сочли следующие: «каркас, который надевают под юбку», «приспособление, чтобы юбка была пышной». Слово *каркас* в своих пояснениях активно использовали семиклассники. Однако их толкования данного слова также выявляли непонимание его значения или неточное его понимание: «ткань», «пышное платье», «пышное платье (придает форму юбке)», «решетка для пышной юбки», «стальной каркас для юбок», «железный каркас для пышных платьев» и др. Учащиеся 8 класса писали, что кринолин – это «пышное платье», «пышная юбка», «юбка», «пышное платье», «пышные юбки», «объемная юбка», «пышность, возвышенность». Правильными мы посчитали следующие толкования: «пышный подъюбник на каркасе», «жесткая структура для придания нужной формы юбке», «каркас пышной юбки», «жесткий каркас для платья», «платье на каркасе для пышности», «вставка в юбку для объема».

Кроме слова *кринолин*, учащиеся выписывали из миниатюры «Начало осени» слова *пестрый*, поясняя его как «яркий» (неверно), *робкий*, поясняя его как «застенчивый» (в целом допустимо); обращали внимание на словосочетания *родственное внимание*, толкуя его как «внимание очень тщательное, такое, как когда ты заботаешься об очень близком человеке», «большое внимание, с огромным интересом» (достаточно точно), а также *рождение индивидуальности*, объясняя его как «проявление чего-то не похожего на других, в связи с обстоятельствами» (тоже допустимо). Учащиеся отмечали и форму слова *тетеревей*, поясняя, что в тексте речь идет о птице тетереве.

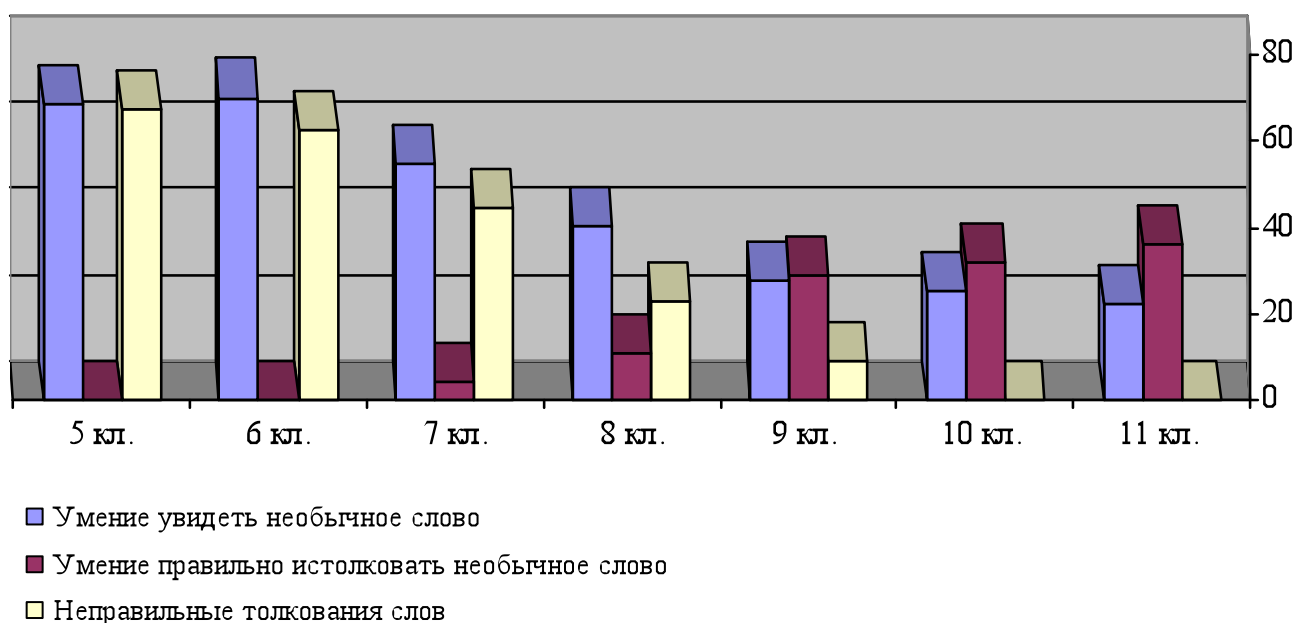
Учащиеся 9–11 классов, работавшие с миниатюрой М.М. Пришвина «Мед», выписали из текста слово *зажухла*, поясняя его как «засохла, завяла», «засохла», «высохла», «поблекла», «завяла, отцвела».

Отметим, что многие учащиеся с 5-го по 11-й класс писали, что в тексте все слова им понятны, однако это скорее говорит о неумении видеть и объяснять (хотя бы для себя) непонятное или заинтересовавшее их слово, нежели о полном понимании всех слов в тексте.

По результатам выполнения этого задания мы посчитали возможным оценить умения учащихся увидеть необычное слово и правильно его истолковать. Кроме того, мы посчитали количество неправильных толкований. Полученные в ходе эксперимента данные мы отразили на диаграмме 2.

Приведенные данные показывают, что способность увидеть незнакомое слово, активно демонстрируемое учащимися 5–6 классов, не подкреплено умением правильно его истолковать. Количество неправильных толкований в 5–6 классах практически равно количеству выделивших незнакомое слово в тексте. Естественно, это объясняется недостаточно развитым словарным запасом школьников. В 7–8 классах уровень демонстрируемого умения увидеть незнакомое слово снижается, но начинает подкрепляться знаниями о вер-

Диаграмма 2. Диагностика умения семантизировать при восприятии текста.

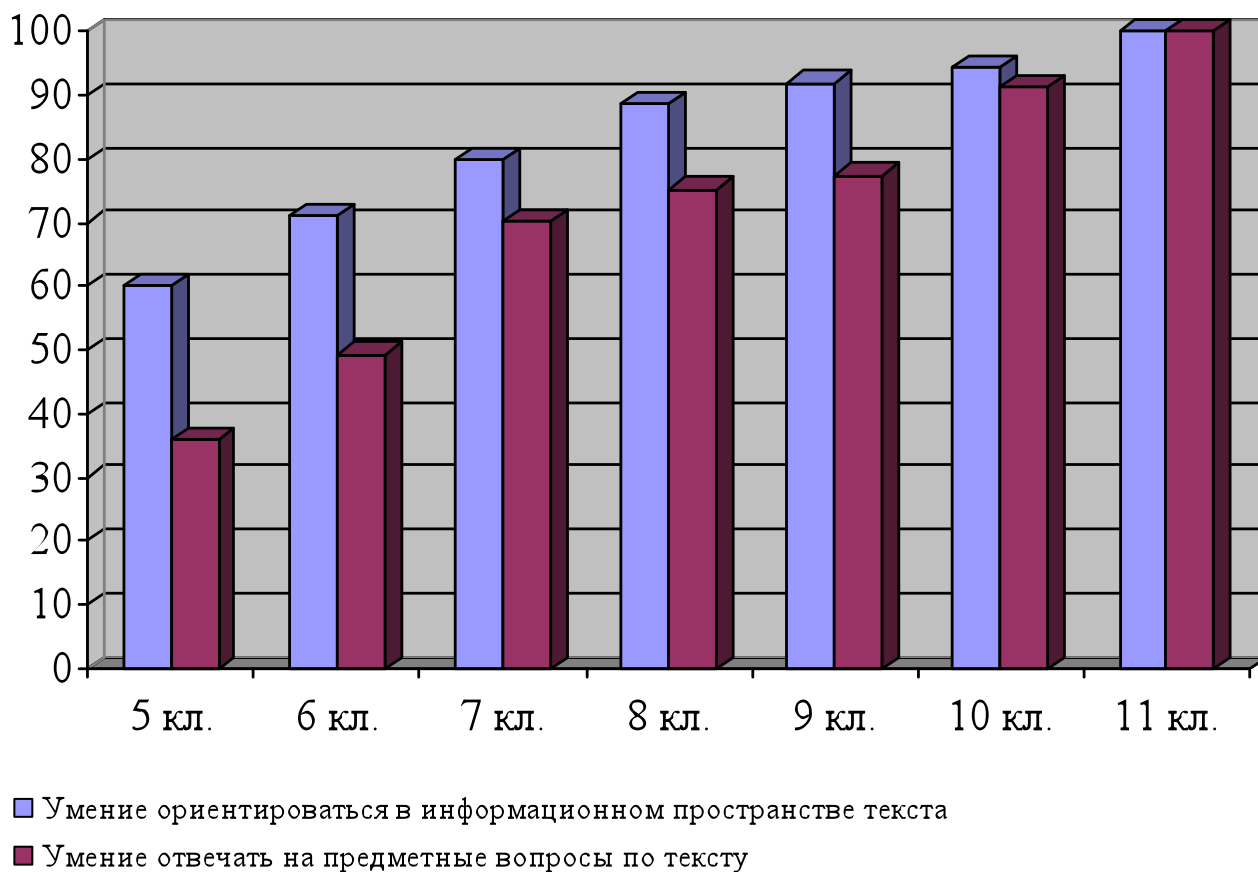


ном значении такого слова, и неправильных толкований становится значительно меньше. Снижение уровня «видения» незнакомых слов объясняется просто: развивается словарный запас учащихся, незнакомые слова становятся знакомыми, школьники способны правильно объяснить их значение (что показывают полученные ответы).

3. Умение ориентироваться в информационном пространстве текста, то есть умение определить, в каком месте текста дается необходимая информация, мы проверяли, задав учащимся 5–8 классов (по миниатюре «Начало осени») вопрос: *Рассказывает ли автор о том, как разные деревья по-разному переживают листопад? Если рассказывает, то в каком месте текста и как?* Были предложены следующие варианты ответов: *Рассказывает в первом абзаце. Рассказывает во втором абзаце. Рассказывает в третьем абзаце. Рассказывает во всем тексте. Не рассказывает.* Учащимся 9–11 классов (по миниатюре «Мёд») был задан вопрос: *В каком месте текста автор говорит о мёде?* И предложены варианты ответов: *Автор рассказывает о мёде в начале текста. Весь текст посвящен мёду. О мёде идёт речь в середине текста. Автор вспоминает о мёде в конце текста. Автор не говорит о мёде.* Полученные данные приведены в диаграмме 3.

Полученные результаты показывают, что умение ориентироваться в информационном пространстве текста развивается последовательно от класса к классу: от 59–62% в 5-м

Диаграмма 3. Диагностика умения ориентироваться в информационном пространстве текста и отвечать на предметные вопросы по тексту.



до 100% в 11 классе. Мы связываем развитие этого умения с общим развитием учащихся (психическим, интеллектуальным, речевым, общекультурным и т.п.) и с развитием их текстовых умений.

4. Умение правильно отвечать на предметные вопросы по тексту в 5–8 классах проверялось вопросом: *О каких деревьях рассказывается в тексте?* Мы посчитали правильными ответы «береза (-ы)», «березка (-и)», «две березы», «ели», «березы и другие деревья». Для старших классов (9–11 классы) вопрос был сформулирован следующим образом: *Какое произведение древнерусской литературы упоминается в миниатюре М.М. Пришвина «Мед»?* Ответ: «Слово о полку Игореве».

Данные, приведенные в **диаграмме 3**, показывают, что умение правильно отвечать на предметные вопросы также развивается постепенно: от 31–40% в 5 классе до 100% в 11 классе. Мы видим, что умение отвечать на вопросы, касающиеся предметного смысла текста, совершенствуется у учащихся с каждым годом и к старшим классам достигает 100%.

На выявление уровня **когнитивного типа** понимания текста учащимися была нацелена **вторая группа вопросов**. Для того чтобы установить факт владения этим типом понимания, прежде всего, были составлены списки слов, входящих в текст, из которых предлагалось выбрать ключевые. Мы предположили, что, если названный тип понимания является смысловым, то учащиеся, владеющие им, должны суметь правильно истолковать концептуальные для данного текста понятия. Так, мы задали учащимся следующие вопросы: *В чем проявляется «рождение личности» у деревьев (вообще растений) и у людей?* – к миниатюре «Начало осени», *Какие мысли вызывает у автора первый весенний запах черёмухи? Как связано словосочетание «недаром были цветы», появляющееся в конце текста, со словом «мед»?* – к миниатюре «Мед».

На диагностику когнитивного типа понимания направлены и два варианта ответа на первый вопрос о теме произведения – они позволяли оценить умение воспринимать тему произведения на обобщенно-смысловом уровне (см. диаграмму 1).

Мы предположили также, что способность осмысливать содержание текста в связи с языковой формой его выражения на данном этапе позволит учащимся назвать и прокомментировать языковые и изобразительно-выразительные средства, использованные автором для выражения своих мыслей. Исходя из этого, мы предложили им ответить на следующие вопросы: *Какими средствами (языковыми, изобразительно-выразительными) пользуется автор, чтобы доказать свою мысль?* (для 5–8 классов) *Какими средствами (языковыми, изобразительно-выразительными) пользуется автор, чтобы реализовать эти смыслы?* (для 9–11 классов).

Учитывая описанные выше характеристики **когнитивного типа понимания**, мы сформулировали умения, свойственные ему:

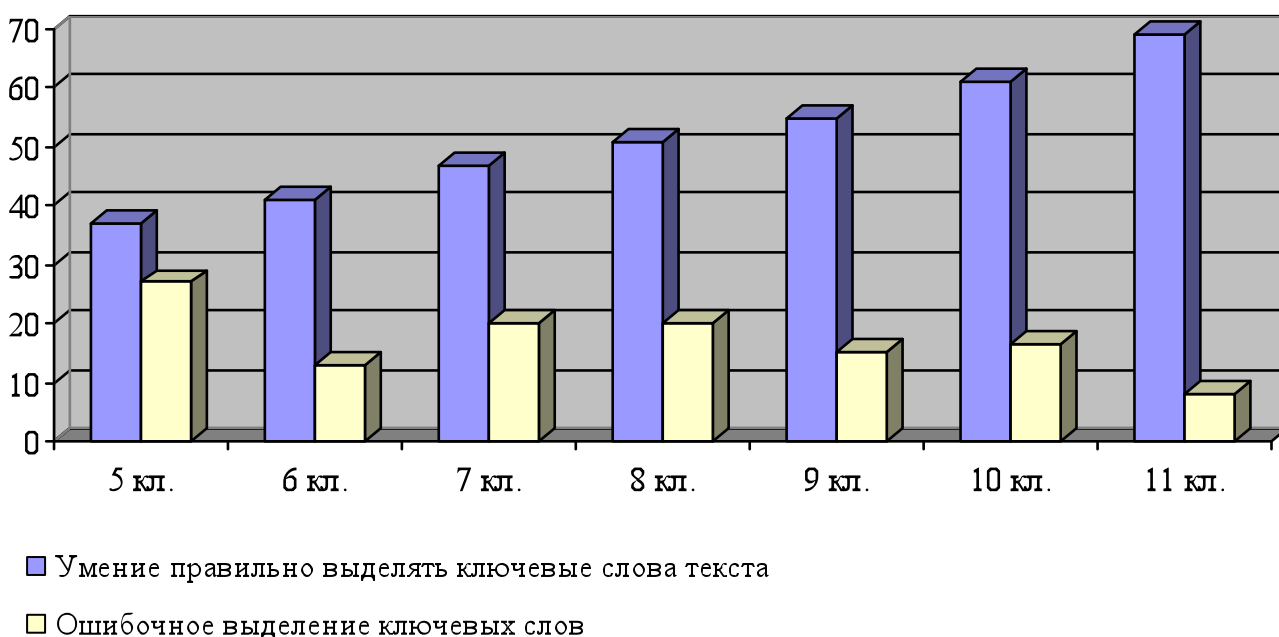
- умение правильно выделять ключевые слова текста;
- умение понимать и определять смысл концептуальных для текста понятий;
- понимание темы на обобщенно-смысловом уровне;
- умение устанавливать взаимосвязь плана содержания и плана выражения.

Для выявления уровня сформированности умений, свидетельствующих о развитии **когнитивного типа понимания**, мы использовали следующие четыре задания.

1. Задавая вопрос о теме произведения, при анализе когнитивного типа понимания мы учитывали обобщенно-смысловые определения темы (см. диаграмму 1).

2. Для выявления умения учащихся выделять ключевые слова мы предложили школьникам выбрать из предложенного к каждому тексту списка слов те, что, по их мнению, являются ключевыми. На диаграмме 4 приведены данные, демонстрирующие уровень умения выделять ключевые слова у учащихся 5–11 классов.

Диаграмма 4. Диагностика умения определять ключевые слова текста.



Полученные данные свидетельствуют о том, что выделение ключевых слов текста представляет собой сложное для школьников умение на протяжении всего школьного обучения. Несмотря на то что это умение от класса к классу развивается, оно остается в рамках среднего уровня (если применить заданную нами шкалу определения уровней развития типов понимания): от 37% в 5 классе до 69% в 11 классе.

3. Умение понять и определить смысл концептуальных для данного текста понятий оценивалось в 5–8 классах вопросом: *В чем проявляется «рождение личности» у деревьев (вообще растений) и у людей?* Были даны варианты ответов, среди которых только в одном упоминалось сравнение деревьев и людей (обозначенное в вопросе). Именно этот ответ (*Деревья, как и люди, одинаково переживают радость (лето) и по-разному переживают горе (осень, листопад)*) являлся верным в отличие от других ответов (*Все деревья переживают листопад. Все деревья по-разному выглядят. Березки осенью отличаются от елок.*)

Для старших классов вопрос был сформулирован следующим образом: *Как связано словосочетание «недаром были цветы», появляющееся в конце текста, со словом «мед»?* Концептуальным толкованием этого соотношения мы сочли следующий ответ: *Цветение соотносится с человеческими жизнями на протяжении веков, а мёд – с тем, что остается*

в памяти потомков как результат этих жизней. Ответы «Никак не связано. Пчелы, собирая нектар с цветов, делают мед. Цветы черемухи пахнут медом» как правильные не засчитывались.

Полученные данные отражены на диаграмме 5.

Как показало исследование, названное умение также оказалось сложным для школьников: в 5 классе оно соответствует низкому уровню, с 6 по 10 класс развивается в рамках от 34 до 67% (средний уровень), и лишь в 11 классе достигает нижней границы высокого уровня (69,7%).

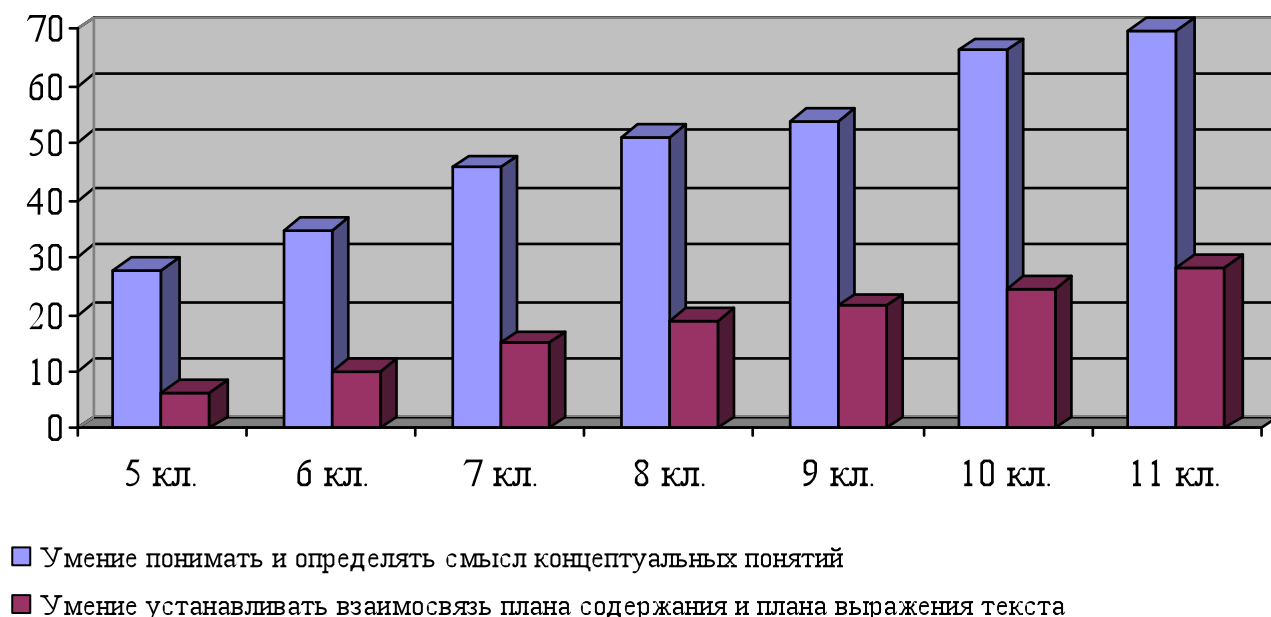
4. Умение устанавливать взаимосвязь плана содержания и плана выражения оценивалось в 5–8 классах с помощью вопроса: *Какими средствами (языковыми, изобразительно-выразительными) пользуется автор, чтобы доказать свою мысль?*

Приведенные данные убедительно показывают, что умение учащихся соотносить план содержания текста с планом его выражения (его языковыми особенностями) развито слабо. И если в 5 классе это очень низкий уровень – 6,5–10%, то в старших классах данное умение находится просто на низком уровне (28,2% в сравнении с 33% – верхней границей низкого уровня).

Для выявления уровня владения **третьим типом** понимания текста, **распредмечивающим**, мы использовали последнюю группу вопросов, которые были ориентированы на обнаружение подтекстовой информации, на понимание глубинных смыслов текста.

В связи с этим учащимся предлагалось определить, почему миниатюра была именно так названа автором, и, если они не согласны с авторским названием, дать ей собственное наименование. Поскольку для третьего типа понимания характерно «распредмечивание»

Диаграмма 5. Диагностика умений понимать и определять смысл концептуальных для данного текста понятий и устанавливать взаимосвязь плана содержания и плана выражения текста.



не только подтекстовой информации, но и информации, связанной с личностью автора, мы включили в диагностику следующий вопрос: *Какие выводы о личности автора вы можете сделать после знакомства с данным произведением?* Допустимость нескольких ответов на вопросы хоть и усложнила обработку результатов, но позволила выявить еще один параметр сформированности распредмечивающего понимания текста: осознание того, что в художественном тексте заложено множество смыслов, что он многозначен и многогранен, что каждый человек что-то в нем может понять по-своему, что смысловая однозначность художественному произведению не свойственна. При анализе мы оценивали способность учащихся давать вариативные ответы на смысловые вопросы.

На основе приведенных выше характеристик **распредмечивающего понимания** текста мы сформулировали, какие умения свидетельствуют о его сформированности:

- умение понимать заголовки художественного произведения на обобщенно-смысловом уровне;
- умение видеть вариативность смысла названия художественного произведения;
- умение давать художественному произведению собственный заголовок на обобщенно-смысловом уровне;
- умение видеть вариативность ответов на смысловые вопросы по тексту;
- умение давать вариативные ответы на вопросы о личности автора.

1. С помощью следующего вопроса проверялось наличие двух важных умений, характеризующих распредмечивающее понимание: умение понимать смысл названия художественного произведения на обобщенно-смысловом уровне и осознание того, что смысл художественного произведения всегда вариативен.

Вопрос для учащихся 5–8 классов звучал так: *Как вы думаете, почему автор назвал свою миниатюру «Начало осени»? Какие смыслы могут быть заложены в этом названии?* Было предложено выбрать один или несколько ответов: *Автор описывает начало осени. Автор описывает, как деревья в лесу «переживают листопад». Начало осени имеет для автора символический смысл. Березки и ели переживают начало осени по-разному. Начало осени в природе и в человеческой жизни похоже.* Учащимся 9–11 классов был задан вопрос: *Как вы думаете, почему автор так назвал свою миниатюру? Какие смыслы могут быть заложены в этом названии?* Были предложены такие варианты ответов: *Мед – это то, что остается после весеннего цветения. Мед символизирует совокупный результат труда многих поколений, который остается в культуре. Черемуха пахнет медом.*

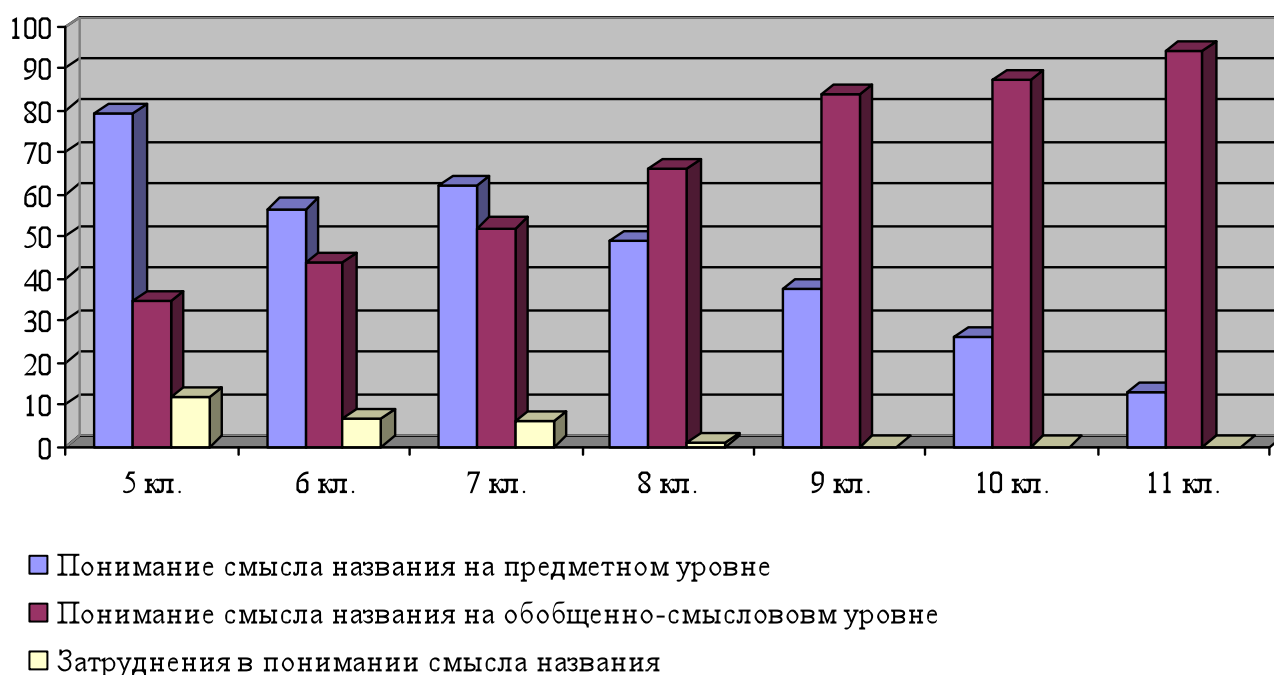
Оба названия («Начало осени» и «Мед») включают в себя ключевые слова текста и допускают различные варианты осмысления на основе понимания всего текста. Поэтому, если бы учащиеся выделили сразу все варианты ответов, то оказались бы правы, так как все сформулированные смыслы заложены в названиях миниатюр и реализуются в тексте.

При оценивании предложенные варианты ответов были распределены на две группы: *предметные* (связанные с наименованиями «предметного мира», описанного в текстах) и *обобщенно-смысловые* (обозначающие глубинные смыслы произведений, связанные с их идеей). Для миниатюры «Начало осени» предметными мы сочли ответы: *Автор описывает начало осени. Автор описывает, как деревья в лесу «переживают листопад».*

Березки и ели переживают начало осени по-разному. Для миниатюры «Мед»: Мед – это то, что остается после весеннего цветения. Черемуха пахнет медом. Обобщенно-смысловыми для миниатюры «Начало осени» являлись ответы: Начало осени имеет для автора символический смысл. Начало осени в природе и в человеческой жизни похоже. Для миниатюры «Мед» – Мед символизирует совокупный результат труда многих поколений, который остается в культуре.

Полученные результаты отражены на диаграмме 6.

Диаграмма 6. Диагностика умения определять смысл названия на предметном и обобщенно-смысловом уровнях.



Полученные данные наглядно демонстрируют, что восприятие названия произведения схоже с восприятием его темы (см. диаграмму 1). Большинство учащихся 5–6 классов воспринимают и тему, и название произведения на предметном уровне. Большинство старшеклассников (9–11 классов) определяют тему и заголовок произведения на обобщенно-смысловом уровне. Учащиеся 7–8 классов воспринимают и комментируют их и на том, и на другом уровне примерно одинаково.

2. Это же задание было использовано для диагностики умения видеть вариативность смысла названия художественного произведения, которое мы оценивали по количеству учащихся в классе, давших более одного ответа на вопрос о смысле названия. Полученные данные приведены на диаграмме 7.

Наше исследование показало, что учащиеся 5 класса не смогли отразить вариативность смысла названия миниатюры, а у учащихся 6 класса это умение проявилось очень слабо (4–5%). С 7 по 11 класс это умение развивается с 12% (7) до 19% (11). В целом такие

результаты свидетельствуют о крайне слабом умении школьников воспринимать и комментировать вариативность названия художественного произведения.

3. Похожее умение работать со смысловым планом текста (умение видеть вариативность ответов на смысловые вопросы) мы проверяли в 5–8 классах с помощью вопроса: *Как вы думаете, какую мысль вложил автор в слова «осенью лес изображает нам рождение личности»? Как вы понимаете эти слова автора?* Среди вариантов ответов были взаимодополняющие друг друга, только все вместе дающие более или менее полное представление о том, какой смысл автор вкладывает в слова «осенью лес изображает нам рождение личности»: *Летом все деревья одинаково зеленые, а осенью они сбрасывают листья каждое по-своему. Личность рождается только тогда, когда переживает не только радость, успех, но и горе. Каждое дерево по-своему «переживает листопад».* Эти ответы в своей совокупности как бы объединяют предметный и обобщенно-смысловой план миниатюры, что позволяет увидеть многогранность ее смыслов.

В старших классах указанное умение проверялось с помощью вопроса: *Какие мысли вызывает у автора первый весенний запах черёмухи?* Учащимся предлагались варианты ответов: *Автор наслаждается этим запахом. Автор вспоминает, ощущая запах черёмухи, о своих родных и близких. Автор понимает, что в запахе черёмухи можно соединиться со всем прошлым.* Только все эти ответы в совокупности позволяют отразить многогранность смыслов, реализованных в предложенном тексте.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у учащихся 5–9 классов умение работать со смысловым планом текста развито чрезвычайно слабо и в 9 классе достигает только 23,5%. В старших классах показатели резко возрастают и составляют в 10-м – 37,5%, в 11-м – 55,1%, что уже соответствует среднему уровню по принятой нами шкале. Полученные данные отражены на диаграмме 7.

Диаграмма 7. Диагностика умений видеть вариативность смысла названия художественного произведения и давать вариативные ответы на смысловые вопросы.

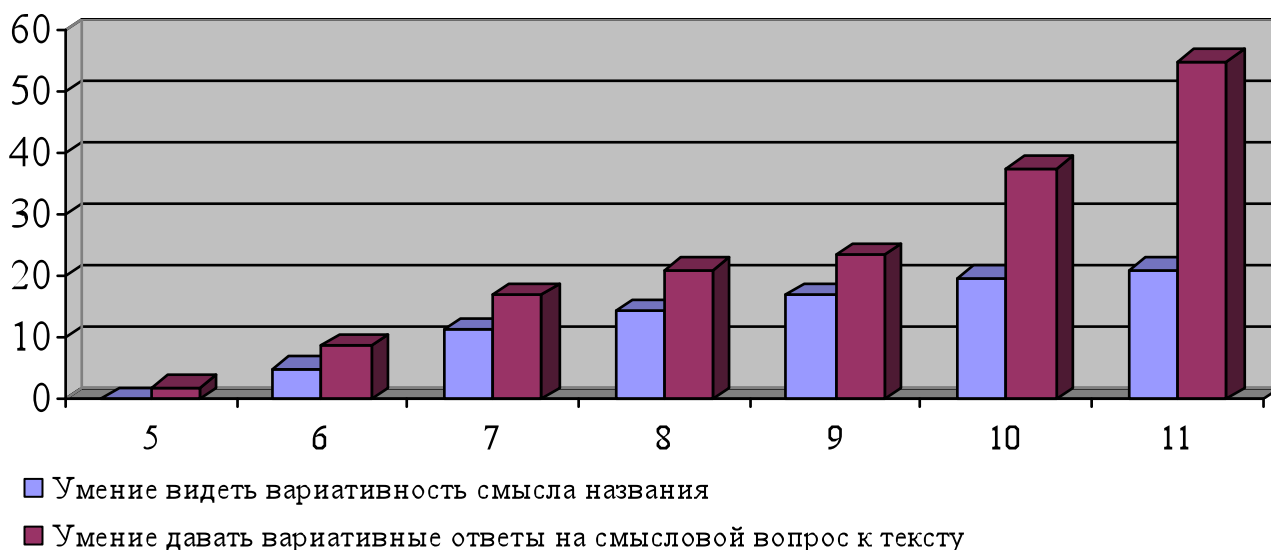


Диаграмма наглядно демонстрирует, как названные умения развиваются относительно друг друга: умение осмысливать вариативность заголовка на протяжении всего обучения развито слабо; умение давать вариативные ответы на смысловой вопрос к тексту (т.е. выбирать не один, а несколько вариантов ответов) развивается активнее и быстрее, достигая среднего уровня развития в старших классах..

4. Далее мы проверяли умение учащихся давать тексту собственный заголовок, оценивая, на какой уровень осмысления информации при этом выходят учащиеся: предметный (отражают в заголовке только предметно-ситуативные реалии текста) или обобщенно-смысловой (отражают его глубинные смыслы). Вопрос – *Как бы вы сами ее назвали этот текст и почему?* – был задан к обеим миниатюрам М.М. Пришвина. Наименования, которые учащиеся давали миниатюрам, мы условно разделили на *предметные*, в которых отразился *предметный* мир, изображенный в произведении, и *обобщенно-смысловой* – отражающий общий смысл произведения. Так, миниатюре «Начало осени» учащиеся 5–8 классов на предметном уровне давали следующие наименования: *Листопад. Осень. Осенний лес. Осень в лесу. Ранняя осень. Время осени. Березы. Грустная осень. Осенняя жизнь деревьев. Деревья и люди. Человек и осень. На обобщенно-смысловом – Рождение личности. Осенние переживания. Выражение личности. Личность человека. Все переживают осень. Переживание листопада. Настроение осени. Осеннее переживание. Деревья, как люди. Схожесть человека и природы. Осень – как человек. Осень – пора проявления своей личности. Деревья в начале осени – как люди. Соотношение человека с природой. Перемены. Большая перемена. Все мы в этом мире разные. Двойная осень.*

Миниатюру «Мед» учащиеся 9–11 классов предлагали назвать на предметном уровне следующим образом: *Запах черемухи. Необыкновенный аромат черемухи. Черемуха. Цветение черемухи. Запах. Запах меда. Чем пахнет черемуха?* На обобщенно-смысловом были такие варианты наименований: *Цветение жизни. Связь поколений. Недаром были цветы. Культурные накопления. Удивительное чувство единения с прошлым. Вспоминая прошлое. Запах времени. Запах черемухи – запах времени. Недаром были цветы. Мое последнее лето. Связь с прошлым. Запах из прошлого. Прошлое в цветах. Детство.*

Результаты анализа предложенных учащимися заголовков мы представили на диаграмме 8.

Приведенные данные демонстрируют ту же тенденцию, что и при формулировке темы, при осмыслении авторского заглавия: учащиеся чаще дают собственное наименование тексту в соответствии с предметным пониманием его смыслов в 5 классе (около 54%). К старшим классам количественный показатель, отражающий эту особенность, снижается (в среднем до 34%). Способность дать тексту наименование, отражающее его восприятие на обобщенно-смысловом уровне, наоборот, почти нулевая в 5 классе и достигает 77,5% к 11 классу. Думается, эта тенденция объясняется, прежде всего, возрастными особенностями восприятия предметных и глубинных смыслов текстов.

5. С помощью вопроса: *Какие выводы о личности автора вы можете сделать после знакомства с данным произведением?* – мы оценивали способность учащихся давать характеристику автору произведения. Однако полученные результаты отражать в таблицах и на диаграммах мы не стали, так как эту способность (при тестовом построении диагностики

с вариантами ответов), выбрав тот или иной ответ, проявило абсолютное количество учащихся, принявших участие в исследовании.

6. Глубина осмысления художественного произведения, его распредмечивающее понимание предполагает осознание того факта, что в произведении заложено множество смыслов, а следовательно, и личность автора реализована многогранно. С помощью предыдущего вопроса мы также оценили способность учащихся давать вариативные ответы на вопросы о личности автора.

Вопрос для 5–8 и 9–11 классов был сформулирован одинаково, варианты ответов были разными (в зависимости от текста, с которым работали школьники). Учащимся 5–8 классов, работавшим с миниатюрой «Начало осени», мы предложили такие варианты ответов: *Автор – писатель-философ, он сопоставляет явления природы с явлениями человеческой жизни. Автор любит наблюдать, как деревья «переживают листопад». Автор испытывает радость от общения с осенним лесом.* Учащиеся 9–11 классов, работавшие с миниатюрой «Мед», выбирали из следующих вариантов ответов: *Автор любит природу. Автор любит наблюдать, как цветут растения весной. Автор – писатель-философ, он познает себя, человеческое общество, культуру через сопоставление с явлениями природы.*

Учащиеся могли выбрать каждый из предложенных вариантов ответов – все они были бы правильными. В идеале все эти ответы в совокупности могли бы составить общий ответ на вопрос. Однако, имея возможность выбрать несколько ответов для характеристики собственного восприятия личности автора, учащиеся 5–9 классов не воспользовались ею, давая односложные ответы. В старших классах также лишь 1,4% (в 10 классе) и 10,3% (в 11 классе) школьников смогли отметить многогранность личности автора на основе работы с его произведением.

Диаграмма 8. Диагностика умения учащихся давать художественному произведению заголовки на предметном и обобщенно-смысловом уровне, умения видеть многогранность личности автора.

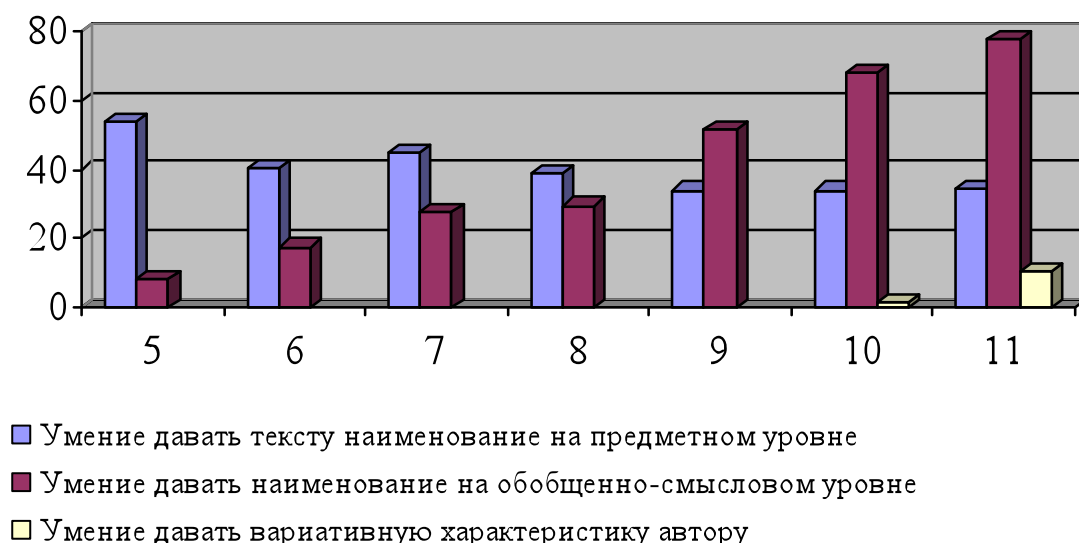
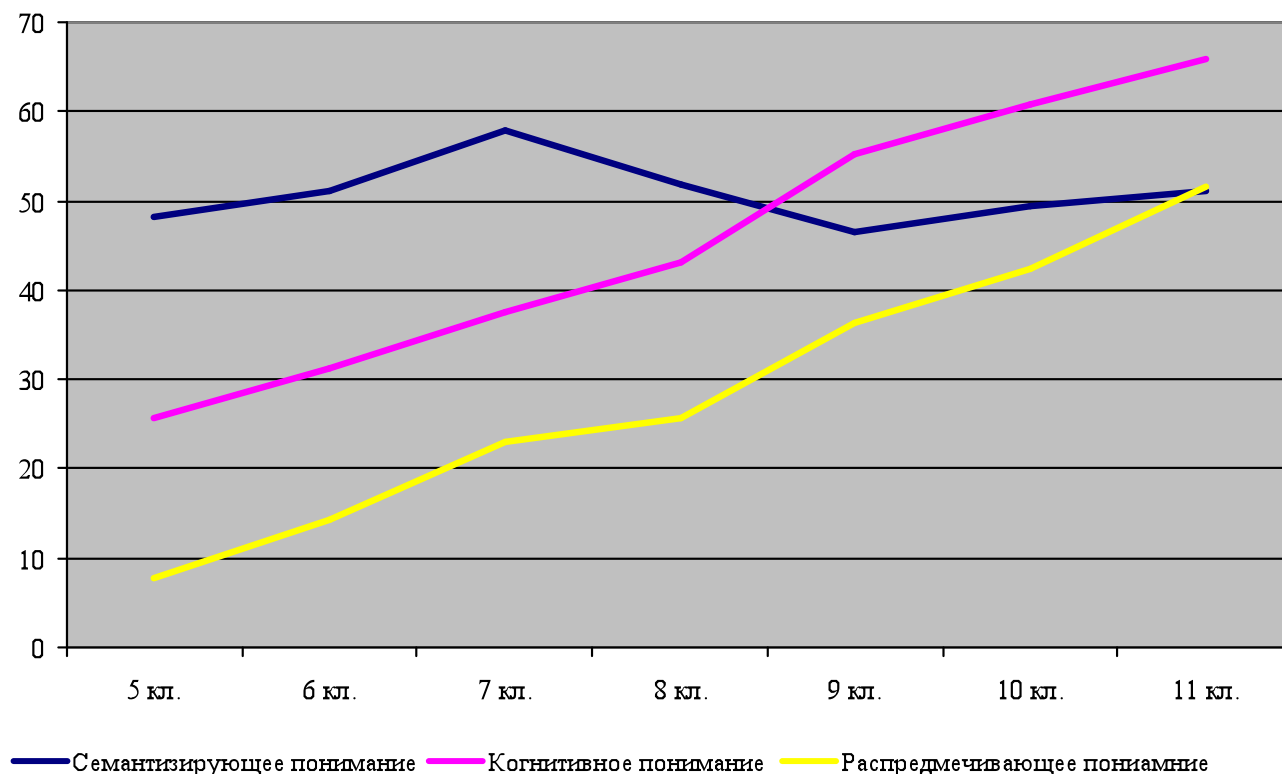


Диаграмма 9. Средний уровень развития семантизирующего, когнитивного и распредмечивающего типов понимания у учащихся 5-11 классов.



Мы обобщили полученные в ходе исследования данные и получили представление о среднем уровне развития каждого типа понимания у учащихся с 5 по 11 классы. Общее представление об уровне владения типами понимания отражено на диаграмме 9 в виде графиков.

Применив условную шкалу для определения уровня развития понимания (низкий – 1–33%, средний – 34–66%, высокий – 67–100%) к данным проведенного эксперимента, мы обнаружили, что **семантизирующее понимание** на протяжении всего школьного возраста находится примерно на одном и том же – среднем – уровне: от 48–51% в 5–8 классах до 51–55% в 11 классе. В то же время относительно других типов понимания семантизирующий тип наиболее характерен для учащихся 5–7 классов – в этом возрасте именно он является преобладающим. Детям этого возраста свойственно умение замечать непонятные слова в тексте, однако оно не подкрепляется умением правильно их объяснять. По мере развития словарного запаса учащихся развивается умение правильно толковать значения слов, привлечших их внимание, однако к старшим классам уровень сформированности этого умения оказывается чуть выше низкого. Полученные данные позволяют констатировать, что семантизирующее понимание, являясь базой всех когнитивных процессов, на сегодняшний день не получает развития в ходе школьного обучения.

Когнитивное понимание последовательно развивается на протяжении всего школьного возраста: к началу обучения в средней школе оно уже достаточно развито, хотя в 5–6 классах еще не преодолевает верхней границы низкого уровня (25–32%), а далее возрастает

от нижней границы среднего уровня в 7 классе (37–39%) до его верхней границы в 11 классе (66%). Составленные диаграммы наглядно показывают, что к 11 классу когнитивное понимание становится наиболее развитым типом понимания, свойственным старшеклассникам. Подчеркнем, что при этом показатели не выходят за пределы среднего уровня развития. При диагностике когнитивного понимания было выявлено, что для учащихся трудность составляют умение правильно находить ключевые слова текста (к 11 классу это умение остается на нижней границе высокого уровня), умение определять смысл концептуальных для данного текста понятий (данные практически такие же, как и для предыдущего умения). Чрезвычайно слабо развито умение устанавливать взаимосвязь плана содержания и плана выражения текста (к 11 классу это умение не достигает даже верхней границы низкого уровня).

Третий тип понимания – *распредмечивающий* – представляет самую большую проблему. Этот тип понимания наименее свойствен учащимся 5–6 классов: они обладают соответствующими умениями в крайне слабой степени (7–15%). Начиная с 7 класса этот тип понимания развивается (от 23% в 7-м до 36% в 9 классе), преодолевая нижнюю границу среднего уровня, а в старших классах поднимается на средний уровень (42–44% в 10-м и 51–52% в 11 классе) и достигает уровня развития семантизирующего понимания. Диагностика этого типа понимания показала, что учащиеся слабо владеют умением давать вариативные ответы на смысловые вопросы к тексту, не умеют воспринимать и отражать вариативность смыслов, заложенных в его заглавии, не умеют видеть при работе с текстом многогранную личность его автора.

Подводя итоги, подчеркнем, что созданная нами методика диагностики понимания текста учащимися позволила выявить наиболее характерные для современных школьников особенности понимания художественных текстов. Это позволяет наметить пути реализации текстовой деятельности в школьном обучении, которые бы способствовали формированию умений, характерных для каждого типа понимания.

Список литературы:

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009.
2. Баранов, М. Т. Обогащение словарного запаса учащихся / М. Т. Баранов // Методика преподавания русского языка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / М. Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов [и др.]; под ред. М. Т. Баранова. – М.: Просвещение, 1990. – С. 232–259.
3. Богин, Г. И. Типология понимания текста / Г. И. Богин. – Калинин, 1986.
4. Дейкина, А. Д. Работа над семантикой слова как задача школьного курса русского языка / А. Д. Дейкина // Проблемы современного филологического образования : межвузовский сб. науч. ст. Вып. 7. Памяти профессора Н.А. Демидовой и профессора С.А. Леонова / сост. и ред. А. Д. Дейкина [и др.]. – М.-Ярославль: МПГУ-РЕМДЕР, 2007. – С. 12–20.
5. Дейкина, А. Д. Русский язык. 10–11 кл.: учебн. для общеобразоват. учреждений : базовый и профильный уровни : 2 ч. / А. Д. Дейкина, Т. М. Пахнова. – М.: АСТ: Астрель, 2011.

6. *Доблаев, Л. П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Доблаев. – М., 1982.
7. *Знаков, В. В.* Понимание как проблема психологии мышления / В. В. Знаков // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 18–26.
8. *Караулов, Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Едиториал УРСС, 2004.
9. *Караулов, Ю. Н.* Структура языковой личности и место литературы в языковом сознании / Ю. Н. Караулов // Русская литература в формировании современной языковой личности. Материалы конгресса. Санкт-Петербург, 24–27 октября 2007 г. Литература в формировании языковой личности: этапы и варианты / под редакцией П. Е. Бухаркина, Н. О. Рогожиной, Е. Е. Юркова : в 2 ч. Ч. 1. – СПб.: МИРС, 2007. – С. 286–293.
10. *Купина, Н. А.* Глубинный смысл текста / Н. А. Купина // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной ; члены редколлегии: Е. А. Баженова, М. П. Котюрова, А. П. Сковородников. – М.: Флинта: Наука, 2003. – С. 42–43.
11. *Ладыженская, Т. А.* Овладение нормами русского языка / Т. А. Ладыженская // Методика преподавания русского языка : учеб. пособие для студентов пед. интов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов [и др.] ; под ред. М. Т. Баранова. – М.: Просвещение, 1990. – С. 228–232.
12. *Львов, М. Р.* Словарь-справочник по методике преподавания русского языка : пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / М. Р. Львов. – М.: Академия: Высшая школа, 1999.
13. *Никитина, Е. И.* Русская речь. Развитие речи. 6 кл., 7 кл., 8 кл., 9 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / Е. И. Никитина. – М.: Дрофа, 1999–2000.
14. *Русский язык. Русская речь. 5 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / Е. И. Никитина. – М.: Дрофа, 2012.*
15. *Якимович, Н. В.* Процесс понимания текста и диагностика его развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Надежда Владимировна Якимович. – М., 1996.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 1

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

A COMPETENCE-BASED APPROACH TO TEACHING IN MODERN SCHOOLS

Сальникова О.А.

Доцент кафедры риторики и культуры речи
ФГОУ ВПО «Московский педагогический
государственный университет», кандидат
педагогических наук.

E-mail: oa_s06@mail.ru

Salnikova O.A.

Associate Professor of the Department of
Rhetoric and Culture of Speech of the Moscow
State Pedagogical University, Candidate of
Sciences (Education).

E-mail: oa_s06@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются причины перехода к компетентностной парадигме образования, отличия компетентностного подхода от традиционного (знаниевого), рассматриваются основные трудности внедрения компетентностного подхода и намечаются пути их преодоления.

Annotation. This article analyzes the causes of the transition to the competence-based paradigm of education, differences between the competence-based approach and the traditional, knowledge-based one. General problems of the competence-based approach implementation are considered and ways of their negotiation are proposed.

Ключевые слова: компетентностный подход, метафоры знания, содержание образования, организация образовательного процесса, личностные качества учащихся.

Keywords: competence-based approach, knowledge metaphors, subject-matter of education, organization of the educational process, student personal skills.

Любая система образования должна отвечать требованиям времени. Общество XXI в. сталкивается с серьезными проблемами. Наиболее очевидны и важны для осмысления, на наш взгляд, два момента.

1. *Быстро меняющееся общество и его запросы.* За последние десятилетия исчезло и появилось несколько десятков профессий, расширились границы мира, кардинально изменился рынок труда. Чтобы быть успешным, надо быть готовым к переменам, вплоть до смены профессии, быть мобильным, динамичным, инициативным. Работодатель предпочитает универсального сотрудника, а не хорошего узкого специалиста. Следовательно,

способность и готовность к постоянному самообразованию – основное требование к работнику. Школа должна не просто вооружить знаниями, а научить эти знания извлекать, присваивать и использовать в практической деятельности.

2. *Неограниченный доступ к информации.* Активное развитие средств информации, особенно появление и распространение Интернета, доступность гаджетов позволяют любому человеку находить и использовать в своих интересах полученную информацию. Школа утратила монополию на знание. Учитель как источник информации не может конкурировать, например, с Интернетом. Следовательно, учитель востребован как координатор учебного процесса (тьютор), интерпретатор информации, а также как личность – носитель знания в его непреходящем ценностном значении.

Реагировать на вызовы времени можно двумя способами: экстенсивным и интенсивным. Экстенсивный подход выражается, в частности, в увеличении объёма знаний, в том числе в постоянном добавлении в школьную программу новых предметов (обществоведение, мировая художественная культура, искусствоведение, экономика, валеология, основы православной культуры и т.п.). С другой стороны, в учебный процесс внедряются новые средства обучения: наряду с традиционным учебником – практикумы, рабочие тетради, тренажёры, наряду с доской – интерактивная доска, не говоря уже о компьютерах, ноутбуках, электронных книгах и прочих гаджетах.

Очевидно, что наращивание объёма неэффективно, так как ни психологические, ни физические возможности современных школьников не соответствуют тем задачам, которые ставятся перед ними. Закономерно, что общество ищет другой путь.

В культуре выделяют 4 **метафоры знания** [2, с. 19]:

- 1) метафора восковой таблички, на которой отпечатываются внешние впечатления;
- 2) метафора сосуда, который наполняется либо внешними впечатлениями, либо текстом, несущим информацию об этих впечатлениях;
- 3) метафора родовспоможения (предложена Сократом): наставник (учитель) маевтическими методами может помочь родить знание, которое есть у каждого человека;
- 4) метафора выращивания зерна: знание вырастает в сознании человека, возникает как результат познающего воображения, которое стимулируется сообщением, посредником.

Первые две метафоры иллюстрируют экстенсивный путь развития образования, где знание уподобляется информации, а главное средство учения – память.

Последние две метафоры иллюстрируют интенсивный путь: знание присуще всем и каждому от рождения, ученик не «приёмник», а источник знания, учитель – посредник между знанием и учеником. Знание и информация дифференцируются: знание ценно само по себе и обогащает знающих, а информация, становясь всеобщим достоянием, обесценивается.

Интенсивный путь развития образования сегодня связан с так называемым компетентностным подходом. Приведем несколько трактовок данного понятия.

«Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [4, с. 3].

«Компетентностный подход является усилением прикладного, практического характера всего школьного образования (в том числе и предметного обучения). <...> Ключевая мысль <...> состоит в том, что для обеспечения «отдаленного эффекта» школьного образования все, что изучается, должно быть включено в процесс употребления, использования» [2, с. 20].

Содержание образования в рамках компетентностного подхода определяется четырьмя компонентами: знаниями, умениями, опытом деятельности и опытом ценностного отношения (личностными качествами).

Принципиальные **отличия** компетентностного подхода от традиционного, знаниевого, подхода заключаются в следующем.

1. Главный результат образования – не отдельные знания, умения, навыки (ЗУНы), а способность и готовность человека к эффективной деятельности в различных социально значимых ситуациях.

2. Соединение интеллектуальной, навыковой и эмоционально-ценностной составляющих образования [3].

3. Нацеленность на рефлексивную оценку учащимися своих возможностей, осознание границ компетентности и некомпетентности.

4. Становление личностной позиции учащегося, формирование у него ценностного отношения к знанию, к своей деятельности вследствие осмысления образовательного процесса.

5. Возможность индивидуализированной оценки ученика, в частности выявление его собственного образовательного приращения, вне сравнения с едиными нормами оценки.

Реализация компетентностного подхода имеет ряд черт [3; 5].

На уровне **содержания образования:**

- ✓ отбор заданий, лично значимых для учеников;
- ✓ использование открытых заданий, не имеющих однозначных правильных ответов, заданий с неопределенным результатом, заданий с избыточными данными и противоречивыми условиями;
- ✓ использование практико-ориентированных ситуаций (направленных на овладение реальным практическим опытом), которые имеют социальное значение.

На уровне **организации процесса обучения:**

- ✓ преобладание самостоятельной познавательной деятельности учащихся;
- ✓ реализация индивидуальной образовательной траектории каждого ученика;
- ✓ возможность создания учениками собственного образовательного продукта;
- ✓ организация презентации и защиты учениками своих достижений, полученных результатов;
- ✓ расширение образовательного пространства за счет информационных технологий (в первую очередь Интернета);
- ✓ развитие познавательной, социальной, психологической, индивидуальной и коллективной рефлексии учащихся;
- ✓ персонализированная система оценивания, учитывающая возможности и цели каждого ученика.

На уровне формируемых **личностных качеств**:

- ✓ развитие положительной самооценки, толерантности и эмпатии;
- ✓ развитие навыков кооперации (сотрудничества), а не конкуренции;
- ✓ развитие умения работать в группе;
- ✓ поощрение творчества и инициативности.

При несомненных плюсах компетентностного подхода его внедрение сопровождается рядом трудностей. Причины этого связаны не только с особенностями организации учебного процесса, консервативностью педагогического сообщества, недостаточной осведомленностью родительской общественности. Как справедливо отмечает А.Г. Бермус, «несмотря на видимую общность некоторых элементов компетентностного подхода и традиционных для российской педагогики представлений об умениях и навыках, эти феномены концептуально различны» [1, <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>]. На философском уровне теория и практика российского профессионального образования связаны с классической университетской традицией, тогда как компетентностный подход базируется на неклассических представлениях позитивизма и прагматизма. На экономическом и социальном уровне заказ на образовательные услуги в России делает профессиональное научное образовательное сообщество, в то время как на Западе – в первую очередь работодатели.

Можно выделить и частные противоречия, проистекающие из философских и экономических факторов.

1. Предметная организация обучения и метапредметная ориентация компетентностного подхода.
2. Научоцентричный принцип отбора содержания учебных предметов и практико-ориентированный подход.
3. Традиционная ценность знаний и приоритет действий, операций с некой ситуацией, проблемой.
4. Объективность оценивания ЗУН и неразработанность системы оценивания личностных результатов обучения.

Как можно разрешить эти противоречия? Попытаемся наметить некоторые пути, которыми могут пойти учителя в повседневной практике преподавания.

Во-первых, понятие «метапредметные умения» хорошо известно педагогам. Несколько десятилетий назад эти умения назывались «общеучебными». **Метапредметные умения** реализуются на уровне общего для всех предметов содержания. В свете компетентностной парадигмы можно говорить о **ключевых компетенциях**, которые обеспечивают учащихся тем минимумом знаний, умений и опыта деятельности, который необходим и для самообразования, и для успешного обучения в школе, и для будущей профессиональной деятельности. К ключевым А.В. Хуторской относит ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, коммуникативную, информационную, социально-трудовую компетенции и компетенцию личностного самосовершенствования [5].

Возможности формирования ключевых компетенций есть у всех учителей-предметников – важно уделять этому должное внимание. Например, изучение нового материала

может осуществляться по-разному: чтение учебника, слово учителя, эвристическая беседа и т.п. В целях совершенствования метапредметных умений у учеников учитель может обучать разным способам чтения (просмотровому, медленному, аналитическому), приёмам чтения (выделению ключевых слов, постановке вопросов к тексту, составлению плана), способам слушания (глобальному, выборочному, детальному), приёмам диалогизации общения. Главное – системность и последовательность обучения.

Во-вторых, практико-ориентированный подход требует актуализации **функционального аспекта** каждой учебной дисциплины. По сути это ответ на вопрос «зачем?». Зачем изучать грамматику родного языка, если ты и так свободно на нём говоришь? Зачем читать художественную литературу, если современная жизнь выглядит иначе? Зачем изучать математику, если арифметические действия можно выполнить с помощью калькулятора, а более сложные операции в повседневной жизни не востребованы?

Эти и другие вопросы задают себе (а иногда и учителям, что хорошо) многие ученики. Ответить на них можно, только осознавая практическую ценность накопленного человечеством знания. Например, изучение формы повелительного наклонения глагола можно связать с изучением жанра инструкции и опытом составления инструкций для младших школьников («Как правильно переходить дорогу», «Как общаться без ссор», «Как вести себя в театре» и т.п.). В этом случае на одном уроке ученики осваивают грамматику русского языка, речевой жанр делового стиля, способы взаимодействия с другими людьми, принципы кооперативного общения. Таких примеров множество в методической копилке учителя.

В-третьих, не умаляя ценности знания, следует уделять больше внимания **практическим умениям** учащихся. Мало знать правила – надо грамотно писать. Мало знать теорему – надо уметь решать задачи. Несмотря на очевидность этих и других подобных примеров, приходится констатировать, что до сих пор у школьников максимально загружается память. Все источники информации (учебник, словари, Интернет-ресурсы) должны быть доступны ученику в процессе обучения, в том числе и во время контрольных мероприятий. В последнем случае не будет противоречия, если контрольные задания будут ориентированы на диагностику умений. Например, в целях контроля освоения орфографических правил полезно вместо диктанта предложить подчеркнуть в тексте слова, в которых можно допустить ошибку, затем подчеркнутые слова сгруппировать по правилам и привести свои примеры на эти же орфограммы.

Наконец, необходимо разрешить проблему оценивания личностных результатов обучения. Составление портфолио ученика – один из возможных вариантов. Но портфолио собирается долго и кропотливо – это скорее форма итогового контроля, – а оценивание должно быть постоянным и выполнять обучающую, развивающую и воспитательную функции. Для этого лучше всего обратиться к рефлексии как практике постоянного самоанализа. Вопросы, предлагаемые ученикам, должны варьироваться в зависимости от целей и задач урока. Уроки-объяснения закономерно завершить вопросом: «Что нового я узнал на уроке?», урок-практикум – «Чему я сегодня научился?», работу в группах – «Как я оцениваю работу группы и свой вклад в общее дело?», ответ у доски – «Доволен ли я собой? Что получилось, а что нет и почему?». Перечень при-

мерных вопросов бесконечен. Главное – создать условия для развития ученика, сделать процесс обучения осознанным.

Безусловно, внедрение компетентного подхода в образование сопряжено и с другими трудностями. Но общее стремление к повышению качества школьного образования поможет преодолеть все препятствия.

Список литературы:

1. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании // Дистанционное образование: курсы, олимпиады, конкурсы, конференции : сайт центра дистанционного образования «Эйдос». – Режим доступа: <http://www.eidos.ru>.
2. Иванов, Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. – М.: Чистые пруды, 2007.
3. Иванова, Е. О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим // Дистанционное образование: курсы, олимпиады, конкурсы, конференции : сайт центра дистанционного образования «Эйдос». – Режим доступа: <http://www.eidos.ru>.
4. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5.
5. Хуторской, А. В. Общепредметное содержание образовательных стандартов. – М., 2002.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 1

РАБОТА УЧАЩИХСЯ С ПОРТАЛОМ «НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОРПУС РУССКОГО ЯЗЫКА» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ВАРИАНТНОСТИ В ШКОЛЕ

STUDENT WORK WITH THE «RUSSIAN NATIONAL CORPUS» PORTAL AS PART OF A SCHOOL
GRAMMATICAL VARIANCE STUDY

Сковородкина М.А.

Методист Окружного методического центра
Центрального окружного управления
образования Департамента образования
г. Москвы.

E-mail: maskovna@mail.ru

Аннотация. В статье представлен опыт ознакомления учащихся с явлением грамматической вариантности в современном русском языке на примере глаголов наподобие «обуславливать» – «обуславливать». При проведении исследования были проанализированы данные «Национального корпуса русского языка». В статье описываются возможные формы работы с порталом, позволяющие учащимся проследить движение грамматической нормы, познакомиться со сложными случаями словоупотребления, закрепить навыки пользования поисковыми системами, а также значительно расширить словарный запас. Материалы данного исследования могут быть использованы также на уроках литературы.

Skovorodkina M.A.

Methodologist of the Regional Methodological
Center of the Central Regional Educational
Administration of the Moscow Board of
Education.

E-mail: maskovna@mail.ru

Annotation. This article presents the experience of students' acquaintance with the phenomenon of grammatical variance in modern Russian language through the example of such verbs as «obuslovlivat» and «obuslavlivat». The study analyzes data from the «Russian National Corpus». The article also describes possible ways of working with the Portal to enable students to trace the movement of the grammatical norms, find out about complicated cases of usage, improve skills in using search systems and expand their vocabulary. The materials of this study can be used not only in Russian but also in literature classes.

Ключевые слова: вариантность глагольных форм, грамматическая норма, активная стадия вариантности, портал «Национальный корпус русского языка».

Keywords: variance of verb forms, grammatical norms, active stage of variance, «Russian National Corpus».

Анализ школьной литературы, проводимый в течение последних нескольких лет, показывает, что тема вариантности глагольных форм в учебных изданиях разработана недостаточно глубоко. При наличии нескольких типов заданий и информации, носящей запретительный или, наоборот, рекомендательный характер («Говори *поезжай*, а не *ехай*»), практически во всех изданиях отсутствует материал, где вариантность рассматривалась бы как один из самых активных процессов в русском языке, а изменение норм – как неизбежное и закономерное явление языкового развития.

Выполняя упражнение, ученики не всегда могут объяснить движение грамматической нормы (почему было так, а стало иначе), выбрать правильную форму из пары семантических или стилистических вариантов. Тем не менее задания выпускных, итоговых, экзаменационных работ, направленные на проверку сформированности речевых умений учащихся, часто предлагают вопросы такого характера (выбрать верную форму в зависимости от контекста, указать неправильный вариант).

В одном из выпусков широко известной телевизионной передачи «Умницы и умники» (ОРТ, 13.05.2007) старшеклассники должны были образовать форму инфинитива несовершенного вида от инфинитивов совершенного вида *уполномочить*, *удостоить*, *опорочить* и *оспорить*. Правильными ответами, по мнению редакционной группы и членов жюри, явились инфинитивы несовершенного вида *уполномочивать*, *удостаивать*, *опорочивать* и *оспаривать*. Вполне объяснимо, что предложенное в телепередаче задание вызвало значительные затруднения у всех участников.

Ниже представлен опыт ознакомления учащихся с явлением грамматической вариантности на примере образования парных форм кратных глаголов на *-ывать* (*-ивать*) с чередующимися корневыми гласными *-о-/-а-* под ударением. *Обуславливать* или *обуславливать*? *Сосредоточиваться* или *сосредотачиваться*? Как понять говорящему, особенно школьнику, какой из двух возможных вариантов верен? На что ориентироваться в своём выборе: на интуицию или научные знания?

На эти вопросы постарались ответить учащиеся 7–9 классов, проведя небольшое исследование по ортологии. Думается, что пропедевтическую работу по изучению грамматических вариантов следует начинать уже на стадии знакомства учащихся с частями речи. Затем, в средней школе, когда количество часов позволяет чаще обращаться к дополнительному материалу, можно продолжить более детальное изучение.

Произведения, анализируемые в средних классах (поэзия и проза XVIII, XIX, XX вв., такие жанры устного народного творчества, как пословицы, поговорки, былины, песни), содержат интересные примеры грамматической вариантности в области образования глаголов несовершенного вида: «Предосторожностью *успокоивал* он свою недоверчивость

ко всем» (А.С. Пушкин. Дубровский); «Иван Петрович *удостоивал* их своим посещением» (А.С. Пушкин. Барышня-крестьянка) и др.

Следует отметить, что материалы исследования могут быть использованы не только на уроках русского языка, но и непосредственно на уроках литературы, так как многие глагольные формы, понятные учителю, нередко вызывают вопросы со стороны учеников. Объясняя употребление той или иной формы, преподаватель раскрывает явление вариантности или как языковую примету времени, или как особый приём стилизации, версификации, или же как средство речевой характеристики персонажа.

Одним из возможных заданий, позволяющих проследить динамику изменения нормы в современном русском языке, является анализ таблиц, составленных на основе данных Национального корпуса русского языка (<http://www.ruscorpora.ru>).

Национальный корпус русского языка представляет собой информационно-справочную систему, объём которой составляет более 300 миллионов слов и постоянно увеличивается. За время существования Корпуса (с 2004 г.) общедоступными стали не только письменные прозаические тексты, но и статьи из СМИ, расшифровки устных записей, мультимедийные фрагменты, позволяющие учителю существенно разнообразить иллюстративный материал на уроке.

На первом этапе исследования учащиеся анализировали таблицы частотности употребления вариантов, составленные преподавателем. Школьники отмечали активность перехода некоторых слов с корневой гласной *-а-* в разряд литературных, прослеживали динамику изменения нормы, определяли специфику использования вариантов в официальной и неофициальной речи и т.д.

Разработка материалов силами самих учащихся относится к заданиям более высокого порядка. Самостоятельный поиск вариантов, знакомство с примерами из современной публицистики, устных и мультимедийных текстов, художественной литературы XVIII, XIX, XX и XXI вв. помогли учащимся осознать масштабность и актуальность проводимого ими исследования, проявить навыки работы с электронными справочными системами.

Рассмотрим подробнее одну из таблиц, составленную учащимися средних классов на базе данных Национального корпуса и отражающую частоту употребления глагольных вариантов в современном русском языке.

Анализ полученных статистических данных позволяет учащимся самостоятельно сделать некоторые выводы, например определить группу слов, в которых устоялся один из вариантов (*вырабатывать, дотрагиваться, заготовливать* или, наоборот, *подзадоривать, подытоживать, приурочивать*). Как правило, интерес школьников вызывают примеры нестандартного, ненормативного употребления: «Ветерок едва колыхался по верхушкам травы и чуть *дотрагивался* к щекам» (Н.В. Гоголь. Тарас Бульба); «Что мне еще *заработывать*, когда я и так могу быть богачем?» (Л.Н. Толстой. В чем моя вера?); «По неимению подножного корма *отсрачивается* продовольствие сухого фуража как артиллерийским, так и подъемным лошадям впредь до повеления» (Н.И. Лавров. Приказы по 1-й Западной армии. 1812); «Да и незачем ехать: Сусаковские ярманки, где и конь бывало, и пряник, и серп, и рукомойник, и ситец, и дуга, – *приурочивались* к Покрову» (Л.М. Леонов. Барсуки).

Таблица 1 (статистика на апрель 2012 г.)

Словоформа	Количество контекстов	
	- о -	- а -
Выбраб*тыва -	О-90, Г-0, У-0 **	О-6062, Г-4510, У-232
Выхлоп*тыва -	О-2, Г-0, У-0	О-27, Г-0, У-0
Дотр*гива- ся	О-106, Г-0, У-0	О-469, Г-108, У-5
Забол*чива -	О-1, Г-1, У-0	О-13, Г-12, У-0
Загот*влива -	О-0, Г-0, У-0	О-697, Г-359, У-20
Зад*брива -	О-16, Г-0, У-0	О-62, Г-36, У-2
Зак*нчива -	О-3, Г-3, У-1	О-7342, Г-10446, У-594
Зараб*тыва -	О-11, Г-1, У-0	О-4112, Г-9456, У-623
Зас*рива -	О-6, Г-0, У-0	О-30, Г-2, У-0
Застр*ива -	О-3, Г-0, У-0	О-122, Г-356, У-3
Затр*гива -	О-71, Г-0, У-0	О-1898, Г-1970, У-99
Нам*рщива -	О-40, Г-0, У-0	О-4, Г-0, У-0
Обезв*жива -	О-42, Г-88, У-0	О-0, Г-0, У-0
Обест*чива -	О-28, Г-50, У-4	О-0, Г-0, У-0
Обусл*влива -	О-2052, Г-102, У-0	О-244, Г-153, У-4
Од*лжива -	О-0, Г-0, У-0	О-187, Г-224, У-9
Озаб*чива -	О-131, Г-3, У-0	О-2, Г-0, У-0
Ознак*млива -	О-11, Г-0, У-0	О-9, Г-1, У-1
Оп*шлива -	О-7, Г-0, У-0	О-0, Г-0, У-0
Опоз*рива -	О-5, Г-0, У-0	О-0, Г-0, У-0
Осв*ива -	О-5, Г-0, У-0	О-1667, Г-3107, У-80
Осп*рива -	О-87, Г-5, У-0	О-1627, Г-2123, У-40
Отср*чива -	О-47, Г-7, У-0	О-1, Г-0, У-0
Подзад*рива -	О-185, Г-37, У-3	О-1, Г-0, У-0
Подыт*жива -	О-97, Г-159, У-3	О-1, Г-0, У-0
Принев*лива -	О-48, Г-0, У-0	О-1, Г-0, У-0
Приох*чива -	О-14, Г-0, У-0	О-1, Г-0, У-0
Приспос*блива -	О-3, Г-1, У-0	О-762, Г-599, У-52
Приур*чива -	О-173, Г-73, У-2	О-1, Г-0, У-0
Пришп*рива -	О-49, Г-6, У-1	О-0, Г-0, У-0

Словоформа	Количество контекстов	
	- о -	- а -
Разраб*тыва -	О-24, Г-0, У-0	О-4540, Г-6965, У-176
Растам*жива -	О-14, Г-68, У-0	О-0, Г-7, У-0
Сосредот*чива -	О-1453, Г-144, У-0	О-237, Г-166, У-25
Удв*ива -	О-30, Г-0, У-0	О-329, Г-409, У-12
Удост*ива -	О-237, Г-0, У-0	О-551, Г-388, У-5
Узак*нива -	О-58, Г-112, У-2	О-1, Г-2, У-0
Укор*чива -	О-0, Г-0, У-0	О-324, Г-201, У-8
Унав*жива -	О-18, Г-2, У-0	О-12, Г-0, У-0
Уполном*чива -	О-112, Г-45, У-0	О-23, Г-1, У-1
Упр*чива -	О-77, Г-10, У-0	О-0, Г-0, У-0
Успоk*ива -	О-315, Г-0, У-0	О-5185, Г-3127, У-82

** Индекс «О» – Основной корпус, «Г» – Газетный корпус (современные СМИ), «У» – Корпус устной речи

Тщательное изучение подобных примеров удерживает учащихся от соблазна идентифицировать тот или иной вариант исключительно как языковую примету времени. Как показывают последние два примера, наличие корневой *-а-* не всегда свидетельствует о «современности» варианта, а «устаревшие» варианты с корневой *-о-* могут встречаться и в литературе XX в.: «Вы понимаете, ведь только что купил лекарство, ведь специально сюда шел за ним, в такую даль, у нас, знаете, его нельзя достать, никто не привозит, и попросить некого, а у меня как раз *закончивалось...*» (Дмитрий Глуховский. Метро 2033).

Закономерно возникает вопрос: можно ли на основе статистических данных, приведённых в таблице, делать вывод о том, что нормативно, а что нет? Не получится ли так, например, что некое слово, бывшее некогда чрезвычайно употребительным, внесёт значительную погрешность в статистику и создаст видимость широкого употребления слова в современном русском языке? Конечно, от подобного рода погрешностей никто не застрахован. Но есть приёмы, которые позволяют учащимся сделать исследование более объективным.

Очевидно, что необходимо сравнивать примеры словоупотребления XVIII, XIX, XX, XXI вв., что осуществить весьма затруднительно, просматривая все документы Национального корпуса, учитывая его объём. В случае поможет выборка, а также акцент на анализе Газетного корпуса и Корпуса устной речи. Именно они делают картину наглядной, поскольку фиксируют примеры конца XX – начала XXI вв. По мере расширения информационно-справочной системы увеличивается и число «доказательного материала».

Так, анализируя статистику по употреблению словоформ с компонентами *удостоива-* (О-237, Г-0, У-0) и *удостаива-* (О-551, Г-388, У-5), учащийся делает вывод о том, что в сред-

ствах массовой информации победа безоговорочно отдаётся варианту с корневой *-а-*. Та же ситуация прослеживается в Корпусе устной речи, и, хотя здесь количество примеров пока невелико, при расширении базы теория об изменении нормы найдёт подтверждение.

Ярким маркером развития грамматической вариантности в группе глаголов несовершенного вида являются соотношения наподобие *обусловлива-* (О-2052, Г-102, У-0) – *обуславлива-* (О-244, Г-153, У-4); *сосредоточива-* (О-1453, Г-144, У-0) – *сосредотачива-* (О-237, Г-166, У-25). На первый взгляд, наиболее распространёнными являются первые компоненты пар, поскольку количество примеров с корневой *-о-* превалирует. Однако, если следовать последним данным (тексты Газетного корпуса и Корпуса устной речи), окажется, что современные носители языка предпочитают, хоть и с небольшим перевесом, отдавать вариантам *обуславливать* и *сосредотачивать*. В целом же такие соотношения отражают активную стадию грамматической вариантности в языке и предполагают дальнейшее исследование.

Говоря о подвижности нормы, следует обратить внимание на такие примеры, которые, казалось бы, невозможны. Так, наряду с закономерными образованиями *озабочива-* и *приневолива-* в Корпусе зафиксированы варианты с корневой гласной *-а-*: «А о чем-нибудь *озабачиваетесь?*» (Беседа с Дмитрием Приговым. 2003), «Я не *приневаливаю*, только не дело так болтаться, как ты» (Василий Белов. Привычное дело. 1967). Данные примеры свидетельствуют о том, что иногда действию аналогии подвергаются даже наиболее устойчивые формы.

Следующую особенность материалов Корпуса учащиеся отметили, когда разбирали примеры на основе компонента *оспорива-*. Конечно, варианты с корневой *-о-* в настоящее время используются гораздо реже, чем формы с корневой *-а-*, хотя возможность такого словоупотребления не исключена: ««Великость» он *оспоривать* не стал» (Ольга Новикова. Мужской роман. 1999), «Диалог – это когда один высказывает некую идею, а другой ее *оспоривает*» (Семен Лунгин. Виденное наяву. 1998). Интересно другое: во многих контекстах с искомым компонентом идёт отсылка к стихотворению А.С. Пушкина «Памятник»: «Она знает, что нельзя *оспоривать* глупца» (Галина Щербакова. Актриса и милиционер. 1999); «Конечно, не надо *оспоривать* глупца; «Памятник» этому учит» (Сергей Небольсин. Русью пахнет // «Наш современник», 2002) и т.д. Следовательно, в данном случае целесообразнее говорить об аллюзиях и интертекстуальности, а не об отражении современной языковой нормы.

Анализируя данные Корпуса, учащиеся неизменно сталкиваются с рядом вопросов. Что следует учитывать: количество документов или контекстов, в которых отмечено словоупотребление? Можно ли предъявлять одинаковые требования к глаголам, причастиям и деепричастиям? Необходимо ли включать в статистику отглагольные существительные?

В ходе исследования мы пришли к следующему выводу: необходимо учитывать количество контекстов, а не документов (это позволяет отследить частотность употребления слова, его «популярность» в конкретный период времени); причастия и деепричастия включать в анализ нужно (хотя, безусловно, они не всегда укладываются в рамки, задаваемые глаголом), отглагольные существительные при поиске учитывать не обязательно. Последнее правило было введено школьниками «для чистоты эксперимента», однако, как не-

трудно заметить, существительные дают не меньшую пищу для размышления. Возьмём примеры с компонентом *растам*жива-*:

Словоформа	V	S
Растамажива –	Г-7	Г-3
Растаможива –	О-14, Г-68	О-7, Г-58

В современном русском языке отглагольные существительные с компонентом *растам*жива-* используются довольно широко, при этом сам глагол *растаможить* стал активно употребляться сравнительно недавно, в 90-е гг. XX в.

В соответствии с существующим правилом при образовании форм несовершенного вида чередований быть не должно, поскольку в формах совершенного вида корневая *-о-* ударная. Наблюдения показывают, что эта закономерность всё чаще и чаще нарушается вследствие аналогического влияния одних глаголов на другие в разговорной речи. Затем изменения проникают в публицистику: «Но, если нет всех документов, *растамаживать* их будут, высчитывая пошлину от цены в 1 доллар за кг» (Ксения Новожилова. Бананы и персики подешевеют? // «Комсомольская правда», 24.06.2009); «Переоформлять весь автопарк, *растамаживать* фуры на Россию?» (Ирина Смирнова. Дальнобойщикам не до смеха // «Труд-7», 31.03.2006).

Более того, в СМИ стали встречаться варианты, нарушающие даже орфографические нормы: «Сейчас вопрос о *растОможивании* оборудования решается для каждого комбината отдельно» (Маргарита Парфененкова, Даниил Шабашов. Государство пошло в лес // РБК Daily, 19.10.2005); «По сравнению с обычным порядком *растОмаживания* эта норма меньше обычной примерно в два раза» (Сергей Любимов. Цена комфорта // «Богатей», 06.11.2003) и т.д. Последний вариант чрезвычайно распространён в интернет-пространстве, но это уже предмет для отдельного разговора.

В заключение хочется сказать, что развитие Национального корпуса русского языка даёт большие возможности для многочисленных исследований. Появившийся в 2010 г. мультимедийный раздел позволяет, например, сопоставить в классе две видеозаписи и услышать, как герои произносят разные варианты слова. Подобные приёмы помогают развить внимание и лингвистическое чутьё учащихся, актуализировать исследования в области русского языка.

Кроме того, интересной может показаться информация разделов «Распределение по годам» (1) и «Статистика» (2).

Результаты поиска в основном корпусе

Объём всего корпуса: 85 996 документов, 19 362 746 предложений, 229 968 798 слов.

обулавлива*

Найдено 229 документов, 260 вхождений.

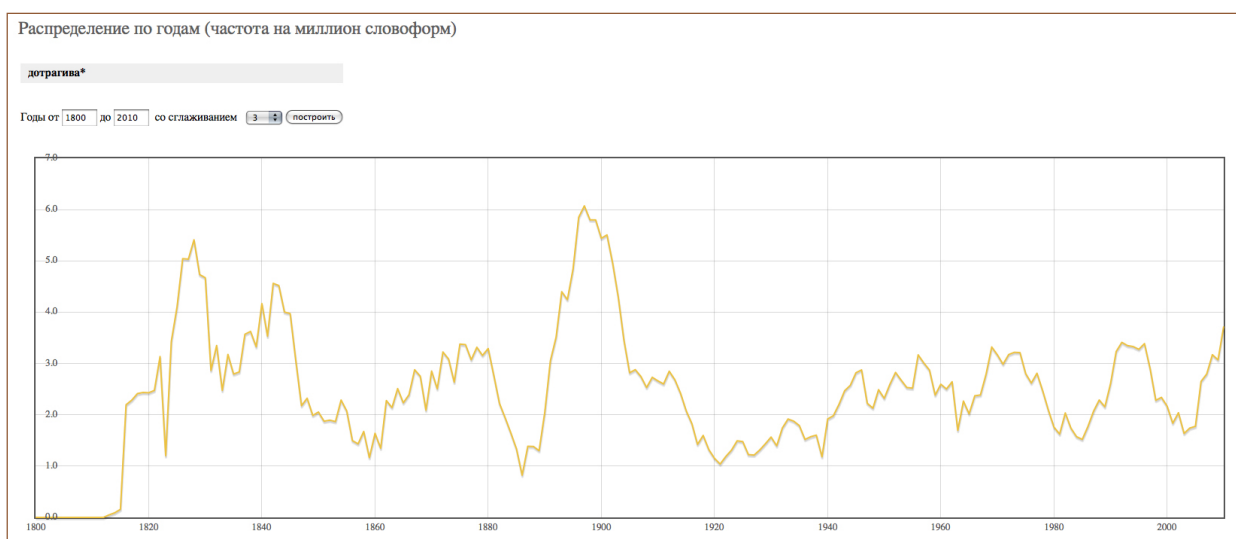
[Распределение по годам](#) [Статистика](#)

1 **2**

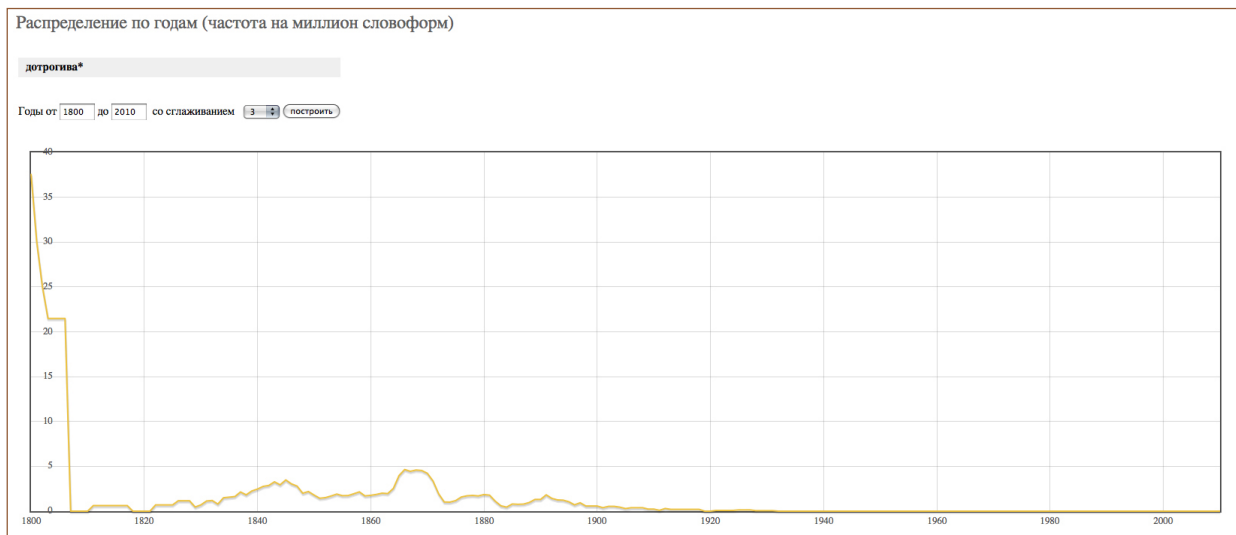
Статистика по метаатрибутам даёт представление о том, какова преимущественная сфера функционирования искомых словоформ, в текстах какой тематики, каких жанров и каких авторов они наиболее часто встречаются. Зная же авторов и количество словоупотреблений в разные периоды времени, всегда можно проследить динамику развития вариантности.

Последнее существенно упрощает раздел «Распределение по годам», который содержит графики, построенные на основе соотношения количества искомых словоформ к миллиону других слов в определённый период времени. Сравним два графика:

1)



2)



Очевидно, что первый график отражает картину непрерывного словоупотребления, в то время как второй свидетельствует об исчезновении некоего слова из современного языка.

За образец были взяты пары вариантов с компонентами *дотрагива-* // *дотрогива-*. И если глаголы с корневой гласной *-а-*, согласно графику, в большей или меньшей степени

активно, но постоянно употреблялись в языке (с 20-х гг. XIX в. по наше время), то количество словоформ с корневой гласной -о- резко сократилось уже в начале XIX в.

Итак, анализ данных Национального корпуса русского языка свидетельствует о том, что группа кратных глаголов на *-ывать (-ивать)* с чередующимися корневыми гласными *-о-/-а-* под ударением находится в стадии вариантности. Постепенный сдвиг в формообразовании в сторону всё большего распространения глаголов с корневой *-а-* и последовательного вытеснения закономерных вариантов с *-о-* (при ударном *-о-* в параллельных формах совершенного вида) происходил на протяжении всего XIX в. и стал особенно заметным уже в XX в.

Подбор материала и поиск статистических данных, как правило, не занимает у учащихся много времени. А благодаря работе с Национальным корпусом у школьников появляется возможность проследить движение нормы, познакомиться со случаями употребления слов, вызывающих наибольшее количество вопросов, закрепить навыки пользования поисковыми и справочными системами, а также значительно расширить словарный запас и овладеть нормами современного русского языка.

Список литературы:

1. Валгина, Н. С. Активные процессы в современном русском языке : учеб. пособие для студентов вузов / Н. С. Валгина. – М.: Логос, 2003.
2. Граудина, Л. К. Вопросы нормализации русского языка. Грамматика и варианты / Л. К. Граудина. – М.: Наука, 1980.
3. Грамматическая правильность русской речи. Стилистический словарь вариантов / Л. К. Граудина, В. А. Ицкович, Л. П. Катлинская ; Ин-т. рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 3-е изд., стер. – М.: Астрель : АСТ, 2004.
4. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru>.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 1

ИСТОЧНИКИ ИНФОРМАЦИИ ПО ИСТОРИИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

HISTORY OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING METHODS – INFORMATION SOURCES

Янченко В.Д.

Доцент кафедры методики преподавания русского языка ФГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», доктор педагогических наук.

E-mail: v.d.yanchenko@gmail.com

Аннотация: Исследователю в области истории методики преподавания русского языка необходимо знать и уместно использовать в научной работе многообразные источники научной информации. В статье дается обзор возможных источников, в качестве которых могут выступать историзированные учебники и учебные пособия, архивные материалы, сборники тезисов, статей, коллективные монографии, словари и справочники, хрестоматии, авторефераты диссертационных исследований, ресурсы сети Интернет и пр.

Ключевые слова: научные источники, источниковедение, список источников, критерии отбора источников.

Yanchenko V. D.

Associate Professor at the Russian Language Teaching Methods Department of the Moscow State Pedagogical University, Doctor of Sciences (Education).

E-mail: v.d.yanchenko@gmail.com

Annotation. A scientific researcher working in the field of history of Russian language teaching methods needs to have access to multiple sources of scientific information for a productive research process. This article provides a review of possible information sources, which can include historicized textbooks and study aids, archive materials, thesis and article compilations, collective monographs, dictionaries, reading books, abstracts, dissertations and sources from the internet.

Keywords: scientific sources, source study, source list, source selection criteria.

Изучение истории развития научной мысли опирается на обширную и многообразную источниковедческую базу. Видное место среди научных источников занимают учебники и учебные пособия, содержащие исторические экскурсы¹. Высокой достоверностью отличаются биографии, прижизненные и посмертные издания трудов ученых, воспоминания свидетелей эпохи. Весьма ценными историческими источниками являются архивные материалы, достоверные свидетельства современников, прижизненные юбилейные статьи об ученых², некрологи и воспоминания³. Изучение подобных материалов позволяет глубже понять научную концепцию каждого крупного методиста-русиста.

Приведем составленный нами список источников информации в сокращённом виде.

1. ИСТОРИЗИРОВАННЫЕ УЧЕБНИКИ И УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ:

- а) *Палей, И. Р.* Очерки по методике русского языка / И. Р. Палей. – М., 1965;
- б) *Текучёв, А. В.* Очерки по методике обучения русскому языку / А. В. Текучёв. – М., 1980 /Именной указатель. (Основные имена. Методические труды. XIX–XX вв.), стр. 390–410/; Очерки по истории методики русского языка (М., 2008);
- в) Методика преподавания русского языка : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов ; под ред. М. Т. Баранова. – М., 2000. /Приложение, стр. 332–360/;
- г) *Львов, М. Р.* Русский язык в школе. История преподавания : курс лекций для студентов педвузов и педколледжей / М. Р. Львов. – М., 2007;
- д) Теория и практика обучения русскому языку / Е. В. Архипова, А. Д. Дейкина, Т. М. Воителева [и др.] / под ред. Р. Б. Сабаткоева. – М., 2008;
- е) *Донская, Т. К.* Краткие очерки по истории методики русского языка / Т.К. Донская. – СПб., 2003.

2. АРХИВНЫЕ МАТЕРИАЛЫ (например личные дела Баранова М.Т., Бархина К.Б., Напольновой Т.В., Палея И.Р., Текучёва А.В., Ушакова М.В. из архива Московского педагогического государственного университета; личное дело Позднякова Н.С. (ЦИАМ Фонд 418, Опись 323, Дело 1569); личное дело Ломизова А.Ф. из архива ГОУ СОШ № 208 г. Санкт-Петербурга, личное дело Московкиной Р.А. из архива Кубанского государственного университета, личное дело Потихи З.А. из архива Волгоградского государственного социально-педагогического университета и т. п.).

¹ См.: Текучёв, А. В. Очерки по методике обучения русскому языку. [Текст] / А. В. Текучёв. – М., 1980; Методика преподавания русского языка : учебник для студентов высших педагогич. учеб. Заведений. [Текст] / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов ; под ред. М. Т. Баранова. – М.: Академия, 2000. – Прилож., с. 332–360; Теория и практика обучения русскому языку. [Текст] / Е. В. Архипова, А. Д. Дейкина, Т. М. Воителева [и др.] ; под ред. Р. Б. Сабаткоева. – М.: Академия, 2008.

² Например: Михаил Трофимович Баранов (к 60-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 1984. – № 2. – С. 120–121; Михаил Трофимович Баранов (к 70-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 1994. – № 2. – С. 127–128.

³ Например: Михаил Трофимович Баранов: Ученый и человек / сост. А. Д. Дейкина [и др.]. – М.: МПГУ, 2005.

3. ПРИЖИЗНЕННЫЕ ЮБИЛЕЙНЫЕ СТАТЬИ ОБ УЧЕНЫХ:

- а) Михаил Трофимович Баранов (к 60-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 1984. – № 2. – С. 120–121;
- б) Михаил Трофимович Баранов (к 70-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 1994. – № 2. – С. 127–128;
- в) Ковалёв, В. И. Жизнь, посвященная нашей речи (к юбилею Т.А. Ладыженской) / В. И. Ковалёв // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – 2005. – № 1. – С. 52–57;
- г) Алевтина Дмитриевна Дейкина (к юбилею ученого) // Русский язык в школе. – 2009. – № 2. – С. 99;
- д) Городилова Галина Георгиевна (к 90-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 2012. – № 4. – С. 83.

4. ПЕРСониФИЦИРОВАННЫЕ СБОРНИКИ ТЕЗИСОВ И СТАТЕЙ, КОЛЛЕКТИВНЫЕ МОНОГРАФИИ:

- а) Исследовательский поиск молодых ученых (к юбилею проф. Л.А. Тростенцовой) / науч. ред. А. Д. Дейкина // Сб. (М., 1999);
- б) Николай Андреевич Пленкин. Воспоминания об ученом и человеке / сост. Л. К. Иванова, Ю. Г. Илларионова. – СПб., 2001;
- в) Исследовательский поиск молодых ученых (к юбилею проф. Г.Г. Городиловой) / науч. ред. Т. В. Напольнова // Сб. (М., 2002);
- г) Исследовательский поиск молодых ученых (к юбилею проф. Л.А. Ходяковой) / науч. ред. А. Д. Дейкина // Сб. (М., 2002);
- д) Исследовательский поиск ученых современной педагогической науки (к юбилею проф. Е.Г. Шатовой) / науч. ред. А. Д. Дейкина // Сб. (М., 2002);
- е) Михаил Трофимович Баранов: Ученый и человек. / сост. А. Д. Дейкина [и др.]. – М., 2005;
- ж) Современное русское языкознание и лингводидактика : сб. науч. трудов, посвященных 85-летию со дня рождения академика РАО Н. М. Шанского. Вып. 2. – М., 2007;
- з) Опередившая время: Лидия Прокофьевна Федоренко / авт.-сост. Т.М. Воителева, Л. П. Денисова, Т. М. Зыбина ; под общ. ред. академика РАО Ю. Г. Круглова. – М., 2008;
- и) Учитель, ученый и человек Алевтина Дмитриевна Дейкина / сост. Г.М. Кулаева, В. Д. Янченко. – М.; Оренбург, 2009;
- к) Тростенцова, Л. А. Избранные методические статьи / Л. А. Тростенцова ; сост. А. Ю. Устинов. – Анапа, 2009;
- л) Исследовательский поиск современной методической науки (к юбилею М.Б. Успенского) : сб. избранных науч. тр. / сост. И. В. Кулагина, О.Н. Куликова, И. Э. Абдрахманова ; под ред. проф. А. Д. Дейкиной. – М.; Казань, 2009;
- м) Современная риторика в кругу идей : коллективная моногр. (к юбилею проф. Н. А. Ишполитовой) / под ред. Ю. В. Щербининой. – М., 2010;
- н) Вопросы лингвометодики в трудах профессора Веры Васильевны Бабайцевой (к юбилею ученого) // науч. ред. и сост.: д.п.н., проф. А. Д. Дейкина, к.п.н., доц. В. Д. Янченко. – М.; Ярославль, 2010;

о) Традиции и новаторство: К юбилею профессора Галины Георгиевны Городиловой / Сост. Н.Н. Романова. – М., 2012;

п) Научно-методические идеи Н.М.Шанского в развитии и перспективе: К 90-летию со дня рождения ученого: коллективная монография / Сост. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко. – М.: МПГУ, Ярославль: РЕМДЕР, 2012.

Изучение указанных источников позволяет понять научную концепцию каждого крупного методиста-русиста.

5. СТАТЬИ ИСТОРИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА В НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЯХ

Богатейшим арсеналом источников по истории методики русского языка располагает журнал «Русский язык в школе». в целом в статьях по истории методики, опубликованных в разные годы на его страницах, можно выделить следующие направления:

1) Статьи, посвященные общим вопросам развития методики преподавания русского языка. Например:

а) Баранов, М. Т. Русский язык в школе. К 210-летию включения в учебные планы / М. Т. Баранов // Русский язык в школе. – 1996. – № 4. – С. 59–65;

б) Баранов, М. Т. От риторики к развитию речи в школах России / М. Т. Баранов // Русский язык в школе. – 1998. – № 4. – С. 50–57;

в) Дейкина, А. Д., Ходякова, Л. А. Методика преподавания русского языка в развитии отечественного образования // Русский язык в школе. – 2011. – № 3. – С.3-7;

г) Дейкина, А. Д., Янченко, В. Д. Тенденции в отечественной методике преподавания русского языка (период последней трети XX века) // Русский язык в школе. – 2011. – № 6. – С.3-8.

2) Статьи, освещающие определенный этап развития науки в XX в. Например:

а) Текучѳв, А. В. Знаменательные вехи в истории развития советской методики русского языка в средней школе (1917–1967). Ст. 1 и 2 / А. В. Текучѳв // Русский язык в школе. – 1967. – № 4. – С. 18–33; № 5. – С. 43–60;

б) Текучѳв, А. В. Становление и развитие методики русского языка как науки после Октября 1917 года / А. В. Текучѳв // Русский язык в школе. – 1977. – № 5. – С. 33–42;

в) Баранов, М. Т. Методика преподавания русского языка на страницах журнала «Русский язык в школе» (1914–1994 гг.) / М. Т. Баранов // Русский язык в школе. – 1994. – № 5. – С. 60–68;

г) Янченко, В. Д. История преподавания русского языка на страницах журнала «Русский язык в школе» (1970-е – 2000-е гг.) // Русский язык в школе. – 2010. – № 7. – С.107–109.

3) Статьи, посвященные анализу учебников. Например:

а) Рыжик, Т. А. Пробный учебник русского языка для VII класса / Т. А. Рыжик // Русская речь. – 1974. – № 5. – С. 134–137;

б) Львов, М. Р. в поисках нового типа учебника / М. Р. Львов // Русский язык в школе. – 2002. – № 3. – С. 96–98.

4) Статьи, посвященные жизни и деятельности конкретных методистов-русистов, опубликованные в последней трети XX в. и в первое десятилетие XXI в. в рубриках «Методическое наследство» и «Лингвистическое наследство».

4.1) Статьи, опубликованные в разделе «Лингвистическое наследство» в журнале «Русский язык в школе»:

а) *Букчина, Б. З., Клюев, Е. В.* Степан Григорьевич Бархударов (К 100-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 1994. – № 1. – С. 93–96;

б) *Фигуровский, В. И., Фигуровская, Г. Д.* Иван Александрович Фигуровский (К 100-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 1999. – № 6. – С. 48–51;

в) *Фурашов, В. И. Н.Н. Прокопович* (К 100-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 2001. – № 1. – С. 88–93;

г) *Кадькалова, Э. П., Кадькалов, Ю. Г.* Николай Максимович Шанский (К 90-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 2012. – № 11. – С. 73–78.

4.2) Статьи, опубликованные в разделе «Методическое наследство» в журнале «Русский язык в школе»:

а) *Тростенцова, Л. А.* Алексей Васильевич Текучев (К столетию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 2003. – № 1. – С. 43–46;

б) *Дейкина, А. Д.* Методическое наследие Михаила Трофимовича Баранова (1924–1999) // Русский язык в школе. – 2004. – № 4. – С. 47–50;

в) *Антонова, Е. С.* Михаил Семенович Лапатухин (К 100-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 2005. – № 3. – С. 50–53, 72;

г) *Янченко, В. Д. Н.С. Поздняков* (К 130-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 2005. – № 6. – С. 40–44;

д) *Денисова, Л. П.* Лидия Прокофьевна Федоренко (К 95-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 2007. – № 7. – С. 48–53.

е) *Банищикова, Г. И., Янченко, В. Д.* Анатолий Федорович Ломизов (К столетию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 2011. – № 6. – С.50–54;

ж) *Янченко, В. Д.* Уроки З.А. Потихи (К столетию со дня рождения ученого) // Русский язык в школе. – 2012. – № 9. – С. 41–45;

з) *Денисова, Л. П., Еремеева, А. П., Зыбина, Т. М.* Лидия Прокофьевна Федоренко (К столетию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 2012. – №12. – С. 34–39.

4.3) Статьи, опубликованные в разделе «Наши учителя» в журнале «Русский язык в школе»:

а) *Ипполитова, Н. А.* Школа профессора Т. А. Ладыженской / Н. А. Ипполитова, О. Ю. Князева // Русский язык в школе. – 2010. – № 7. – С. 40–41;

б) *Шульгина, Н. П.* Татьяна Михайловна Пахнова // Русский язык в школе. – 2012. – № 3. – С. 45–46.

4.4) Статьи, опубликованные в журнале «Русский язык» (приложение к изданию «Первое сентября»):

а) *Власенков, А. И.* Вопросы методики орфографии в трудах академика АПН СССР А.В.Текучёва / А. И. Власенков // Русский язык. – 2003. – № 23 (383);

б) *Ладыженская, Т. А.* Самый известный ученый-методист / Т. А. Ладыженская // Русский язык. – 2003. – № 23 (383) и др.

6. СЛОВАРИ И СПРАВОЧНИКИ.

а) *Булахов, М. Г.* Восточнославянские языковеды : биобиблиографический словарь : в 3 ч. / М. Г. Булахов. – Минск, 1976–1978;

б) Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. Т. 1: М., 1993; Т. 2: М., 1999;

в) *Щукин, А. Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М., 2008. в этом издании содержатся словарные статьи о виднейших лингвистах и методистах в области русского родного языка и РКИ рубежа XX–XXI вв., среди них: В.И. Аннушкин, М.Т. Баранов, Е.А. Быстрова, О.Я. Гойхман, Г.Г. Городилова, В.В. Данилов, А.Д. Дейкина, Э.Д. Днепров, Г.А. Золотова, В.В. Иванов, В.Д. Кудрявцев, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, В.И. Максимов, Л.Ю. Максимов, Е.И. Пассов, М.М. Разумовская, Д.Э. Розенталь, Р.Б. Сабаткоев, А.В. Текучёв, М.Б. Успенский, Г.А. Фомичёва, Н.И. Формановская, Л.А. Ходякова, Н.М. Шанский и др. в словаре наряду с лингвистами и методистами указаны виднейшие психологи (В.В. Давыдов, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.); педагоги-теоретики (Ю.К. Бабанский, Э.Д. Днепров, Г.И. Щукина и др.); педагоги-новаторы (С.Н. Лысенкова – использование алгоритмизации учебного материала в виде опорных сигналов, прием «комментированного управления»; В.Ф. Шаталов – применение опорных сигналов и опорных конспектов и др.).

7. ХРЕСТОМАТИИ:

а) *Текучёв, А. В.* Хрестоматия по методике русского языка: Русский язык как предмет преподавания : пособие для учителей / А. В. Текучёв. – М., 1982;

б) Хрестоматия по методике русского языка. Преподавание орфографии и пунктуации в общеобразовательных учебных заведениях : пособие для учителя / авт.-сост. В. Ф. Иванова, Б. И. Осипов – М., 1995;

в) Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / сост. Л. В. Московкин, А. Н. Щукин – М., 2010; и др.

8. СБОРНИКИ МАТЕРИАЛОВ, ИЗДАННЫЕ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИХ КОНФЕРЕНЦИЙ:

а) Русский язык в профильном обучении // Материалы Всероссийской научно-практической конференции : в 2 ч. / сост. А. Д. Дейкина, О.В. Гордиенко, В. Д. Янченко. – М.: МПГУ, 2005;

б) Совершенствование современных средств обучения и развития учащихся: научные концепции учебников и учебных пособий русского языка для общеобразовательных учреждений : м-лы Всероссийской научно-практической конференции (15–16 марта 2007 г.) / сост.: А. Д. Дейкина, А.П. Еремеева, В. Д. Янченко. – М.; Ярославль, 2007;

в) Реализация современных подходов к преподаванию русского языка с учетом традиций отечественной методики (к 190-летию со дня рождения Ф. И. Буслаева) : материалы Всероссийской научно-практической конференции (20–21 марта 2008 г.) / сост. и ред. А. Д. Дейкина, А. П. Еремеева, В.Д. Янченко. – М.; Ярославль, 2008;

г) Аксиологические аспекты методики преподавания русского языка (профессиональный и общеобразовательный уровни) // Материалы Международной научно-практической конференции (19–20 марта 2009 г.) / сост. и науч. ред. А. Д. Дейкина, Л. А. Ходякова, А. П. Еремеева, В. Д. Янченко. – М.; Ярославль, 2009;

д) Преподавание русского языка в школе и вузе в контексте межкультурной коммуникации : материалы Международной научно-практической конференции (18–19 марта 2010 г.) / сост. и науч. ред. А. Д. Дейкина [и др.]. – М.; Ярославль, 2010;

е) Язык, культура, личность: развитие творческого потенциала учащихся средствами русского языка : материалы Международной научно-практической конференции (17–18 марта 2011 г.) / сост. и науч. ред. А. Д. Дейкина [и др.]. – М.; Ярославль, 2011;

ж) Полифония методических подходов к обучению русскому языку : материалы Международной научно-практич. конференции (15–16 марта 2012 г.) / сост. и науч. ред. А. Д. Дейкина [и др.]. – М.; Ярославль, 2012; и др.

9. НАУЧНО-ПОПУЛЯРНАЯ ЛИТЕРАТУРА ПО ИСТОРИИ ЛИНГВОМЕТОДИКИ:

а) *Смирнов, С. В.* Ф.И. Буслаев : кн. для учащихся / С. В. Смирнов. – М., 1978;

б) *Чурмаева, Н. В.* Ф.И. Буслаев : кн. для учащихся / Н. В. Чурмаева. – М., 1984;

в) *Колесов, В. В.* Л.В. Щерба : кн. для учащихся / В. В. Колесов. – М., 1987.

10. АВТОРЕФЕРАТЫ ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК:

а) *Лапатухин, М. С.* Из истории преподавания русского языка в средних учебных заведениях России (дореволюционный период) : доклад на заседании Ученого совета о дис. ... д-ра пед. наук / М. С. Лапатухин. – Калинин, 1970;

б) *Беньковская, Т. Е.* Научные школы и направления в методике преподавания литературы XX века : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т. Е. Беньковская. – СПб., 2007; и др.

11. СВЕДЕНИЯ ПО ИСТОРИИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА, СОДЕРЖАЩИЕСЯ В ЭЛЕКТРОННЫХ БАЗАХ ДАННЫХ СЕТИ ИНТЕРНЕТ: WWW.RUS.1SEPTEMBER.RU, WWW.RIASH.RU, WWW.GRAMOTA.RU И ДР.

Среди разнообразных материалов периодики можно выделить следующие источники как приоритетные: научно-методический журнал «Русский язык в школе»; научно-методический журнал «Русский язык» (приложение к изданию «Первое сентября»); библиографические обзоры (ссылки, в которых приводятся хронологические детали, аннотации); авторефераты диссертаций по методике преподавания русского (родного) языка и литературы в части истории и методологии вопроса.

В качестве критериев отбора публикаций следует указать такие, как доступность источника, познавательная ценность, высокая информативность, высокий индекс цитирования.