

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Министерство образования Ставропольского края
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
"СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ"



ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО
МОДЕЛИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ
ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

СТАВРОПОЛЬ

СТАВРОПОЛЬСКИЙ
издательство
2018

УДК 37.0
ББК 74.0
Т 30

Авторский коллектив:

*Т.Г. Борисова, Н.Г. Глушкова, Т.Б. Кузнецова, Е.А. Луговая,
А.В. Морозова, Н.Н. Рябченко*

*Под общей научной редакцией доктора педагогических наук,
профессора С.В. Бобрышова*

Рецензенты:

*А.А. Фокин, доктор филологических наук, профессор
А.Б. Кизима, директор МБОУ СОШ №21 г. Ставрополя*

Т 30 **Текстоцентрический принцип лингводидактического моделирования в системе обучения русскому языку** : коллективная монография [Текст] / колл. авт.: Т.Г. Борисова, Н.Г. Глушкова, Т.Б. Кузнецова, Е.А. Луговая, А.В. Морозова, Н.Н. Рябченко ; под общей научной редакцией доктора педагогических наук, профессора С.В. Бобрышова. – Ставрополь : Ставрополит, 2018. – 116 с.

ISBN 978-5-903998-98-2

УДК 37.0
ББК 74.0

В коллективной монографии рассматриваются особенности описания и развития текстоцентрического принципа лингводидактического моделирования в системе обучения русскому языку, основанного на изучении и понимании текста как основной единицы обучения видам речевой деятельности.

Издание, посвященное ряду теоретических и прикладных аспектов, предназначено для бакалавров, магистров, аспирантов, преподавателей и исследователей, интересующихся вопросами теории текста, методики преподавания русского языка, общего языкознания.

© Колл. авт., 2018
© Ставропольский государственный педагогический институт, 2018
© Издательство "Ставролит", 2018
© Оформление: Издательство "Возрождение", 2018

ISBN 978-5-903998-98-2

Содержание

Предисловие-----	4
<i>Глава 1. Текстоцентрический принцип в обучении русскому языку</i>	
1.1. Текстоцентрический подход к изучению языковых единиц-----	7
1.2. Текст как дидактическая система развития языковой и коммуникативной компетентности на уроках русского языка-----	21
1.3. Содержательно-функциональные особенности текстов, используемых в обучении-----	40
<i>Глава 2. Лингводидактическое моделирование в системе обучения русскому языку на основе текстоцентрического принципа</i>	
2.1. Психолого-педагогические основы лингводидактического моделирования в обучении русскому языку-----	56
2.2. Средства и приемы лингводидактического моделирования в обучении русскому языку-----	69
2.3. Реализация текстоцентрического принципа в лингводидактическом моделировании в обучении русскому языку-----	88
Заключение-----	100
Приложения-----	103

Предисловие

Лингвистика текста на сегодняшний день – перспективная область современного языкознания. Текст в этой связи является объектом этой новой лингвистической дисциплины. Связный текст – законченная последовательность высказываний, объединенных друг с другом смысловыми связями – является не только объектом исследования, но и целью обучения русскому языку.

К.Д. Ушинский, Ф.И. Буслаев в методику обучения русскому языку заложили основы лингвометодической работы с текстом. Так, Ф.И. Буслаев считал основой филологического образования внимание к текстам изящной словесности (то есть художественной литературы). В соответствии с идеями Ф.И. Буслаева на долгие десятилетия основным языковым материалом школьных учебников стали примеры из текстов художественной литературы.

Современная методика обучения русскому языку привлекает текст и в качестве средства воспитания. Учебники нового поколения стали гораздо больше внимания уделять проблемам развития речи; появились переработанные программы и даже целые учебные курсы ("Риторика", "Культура речи", "Теория и практика сочинений разных жанров" и т.п.), которые преследовали цель обучать языку как средству общения. Однако владение языком предполагает не столько знание правил, сколько умение составлять речь, текст в соответствии с коммуникативными целями и условиями общения. Формирование и развитие таких умений возможно при условии понимания системы организации текста, функционирования его в устной и письменной речи. Так текст из средства обучения превратился в предмет обучения, дидактическую систему.

Организация работы с текстом – одна из важнейших методических задач современного урока, и не только русского языка. От успешности их решения зависит уровень восприятия, осмысления получаемой

информации, а также реализация коммуникативной компетенции обучающегося.

Особое внимание в предметах гуманитарного цикла уделяется изучению текстов художественных произведений. Если раньше язык художественного произведения рассматривался только при изучении литературы, то сегодня все больше заданий подобного типа включается в учебники русского языка (начиная с младших классов). Это один из самых интересных и самых трудных аспектов работы с текстом, потому что текст художественной литературы является, с одной стороны, транслятором культуры, а с другой – образцом языкового употребления.

Немаловажную роль в обучении играют тексты нехудожественной функционально-стилевой принадлежности, так как определяют собой большую часть учебной информации. Таким образом, на современном этапе развития школьного образования текст становится центром внимания при обучении, а в практике преподавания русского языка текстовая деятельность – это цель школьного лингвистического образования. В тексте фокусируются практически все вопросы курса русского языка, приобретая большую глубину и насыщенность.

Актуализируются вопросы, связанные с обращением к текстам на уроках русского языка:

1. Отбор текстового материала для уроков с учетом его дидактического и воспитательного потенциала;
2. Методика работы с текстом на уроках русского языка разных типов и видов;
3. Текст и развитие творческих способностей учащихся;
4. Изучение вопросов организации текста на уроках фонетики, лексики, словообразования, грамматики и др.

Монография знакомит читателя с проблемами лингвистики текста: его композиционно-смысловой структурой, основными категориями, грамматическими связями, стилистикой и прагматикой текста и их отражением в переводе. Материалы монографии сгруппированы в двух главах.

Первая глава охватывает общетеоретические аспекты лингвистики текста: её предмет и задачи, понятия текста и дискурса, основные признаки текста, единиц текста, структуры учебного текста, его композиционно-смысловой организации. Текст здесь рассматривается как дидактическая система развития языковой и коммуникативной компетентности на уроках русского языка.



Вторая касается прикладных вопросов использования текстоцентрического подхода в практике преподавания русского языка. Определение специфики восприятия и понимания обучающимся текста, рассмотрение методики работы с текстом с учетом использования всех видов речевой деятельности позволило спроектировать возможности реализации текстоцентрического принципа в лингводидактическом моделировании в обучении русскому языку и представить экспериментальную апробацию.

Глава 1

ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

1.1. ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ

Текст является одним из важнейших объектов изучения для исследователей различных сфер знаний. Известный современный лингвист Ю.Е. Прохоров справедливо отмечает: "Текст как явление языковой и экстралингвистической действительности представляет собой сложный феномен, выполняющий самые разнообразные функции: это и средство коммуникации, и способ хранения и передачи информации, и отражение психической жизни индивида, и продукт определенной исторической эпохи, и форма существования культуры, и отражение определенных социокультурных традиций и т. д." [Прохоров, 2006: 12]. В связи с этим можно объяснить интерес к тексту литературоведов, языковедов, методистов, культурологов, социологов и многих других ученых.

К изучению и пониманию природы текста ученые обратились давно, и на каждом новом этапе развития науки освещаются новые аспекты этого важнейшего понятия. Но, тем не менее, одним из неоднозначных по своему решению является вопрос о толковании текста, о выработке такой модели его представления, которая позволит совместить лингвистический, философский, методический и коммуникативный подходы.



В современной научной парадигме до сих пор понятие "текст" по-разному трактуется в различных работах и лексикографических источниках (табл. 1).

Таблица 1 – Лексикографическая, лингвистическая и методическая интерпретация понятия и термина "текст"

№ п/п	Источник	Дефиниция: текст
1	2	3
1.	Толковый словарь русского языка Т.Ф. Ефремовой	1. Напечатанная или написанная связная речь, которую можно воспроизвести (содержание какого-л. словесного произведения, словесная часть иллюстрированных изданий, слова к музыкальному произведению и т.п.) // Часть такой записи. 2. Основная часть печатного набора без иллюстраций. 3. Последовательность языковых и иных знаков, образующая единое целое и служащее объектом изучения (в лингвистике, семиотике, информатике и т.п.) [Ефремова, эл. ресурс].
2.	Словарь русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой	1. Всякая записанная речь (литературное произведение, сочинение, документ, а также часть, отрывок из них). 2. В лингвистике: внутренне организованная последовательность отрезков письменного произведения или записанной либо звучащей речи, относительно законченной по своему содержанию и строению. 3. В полиграфии: основная часть печатного набора (без иллюстраций, чертежей, таблиц). * Нотный текст – нотная запись музыкального произведения. прил. текстовой, -ая, -ое и текстовый, -ая, -ое [Ожегов, 2003: 791].
3.	Большой энциклопедический словарь	(от лат. <i>textus</i> – ткань, соединение) 1. Последовательность предложений, слов (в семиотике – знаков), построенная согласно правилам данного языка, данной знаковой системы и образующая сообщение. 2. Словесное произведение; в художественной литературе – законченное произведение либо его фрагмент, составленный из знаков естественного языка (слов) и сложных эстетических знаков (слагаемых поэтического языка, сюжета, композиции и т. д.). 3. Авторское сочинение без комментариев и приложений к нему. 4. В издании – часть текста, выраженная в словесной форме, в отличие от рисунков, чертежей, формул и т.п. 5. Типографский шрифт, кегль (размер) которого равен 20 пунктам (ок. 7,5 мм) [БЭС, 2004: 1187].
4.	Толковый словарь русского языка Д.Н. Ушакова	(латин. <i>textum</i> , букв. сотканное). 1. Всякая запечатленная в письменности или в памяти речь, написанные или сказанные кем-н. слова, которые можно воспроизвести, повторить в том же виде. 2. Тот или иной издаваемый документ, памятник письменности, в отличие от примечаний к нему, комментариев и т.п. (филол.). 3. Только ед. Основная часть печатного набора, в отличие от помещаемых на той же странице выносок, рисунков, чертежей и т.п. (тип.). 4. Только ед. Шрифт размером в 20 пунктов (тип.) [Ушаков, эл. ресурс].



Продолжение табл. 1

1	2	3
5.	Толковый словарь живого великорусского языка В.И. Даля	Лат. подлинник, подлинные, буквальные речи писателя [Даль, эл. ресурс].
6.	Словарь русского языка (МАС)	1. Слова, предложения в определенной связи и последовательности, образующие какое-л. высказывание, сочинение, документ и т. д., напечатанные, написанные или запечатленные в памяти. Отрывок из какого-л. произведения словесности, предназначенный обычно для учебных целей. 2. Основной материал какого-л. сочинения, документа и т.п., в отличие от примечаний, комментариев к нему; основная часть набора без выносок, подстрочных примечаний, рисунков и т.п. 3. Слова к музыкальному сочинению. 4. Типогр. Название размера одного из крупных шрифтов. [От лат <i>textum</i> – связь, соединение] [МАС, 1982: 346].
7.	Лингвистический энциклопедический словарь (ЛЭС)	(от лат. <i>textus</i> – ткань, сплетение, соединение) – объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами к-рой являются связность и цельность. В семиотике под текстом понимается осмысленная последовательность любых знаков, любая форма коммуникации, в т. ч. обряд, танец, ритуал и т. п.; в языкознании текст – последовательность вербальных (словесных) знаков (см. Знак языковой). Правильность построения вербального текста, который может быть устным и письменным, связана с соответствием требованию «текстуальности» – внеш. связности, внутр. осмысленности, возможности своевременного восприятия, осуществления необходимых условий коммуникации и т. д. Для обоих видов текста – письменного и устного – существенным является вопрос о его идентичности, о так называемой канонической форме, исследуемый особой отраслью филологии – текстологией. Языкознание описывает специфические средства, обеспечивающие смысловые установки, передаваемые в тексте: лексические средства типа частиц, вводных слов и т. п., тектонические средства – изменение порядка слов в зависимости от текстовой установки, интонационные средства (для звуковых текстов), особые графические средства – подчеркивания, шрифтовые выделения, пунктуация (для письменных текстов). Правильность восприятия текста обеспечивается не только языковыми единицами и их соединениями, но и необходимым общим фондом знаний, коммуникативным фоном, поэтому восприятие текста связывается с пресуппозициями. Дискуссионным является вопрос о минимальной протяженности текста (напр., может ли считаться текстом одна коммуникативная реплика). Возможность детального анализа текста (в особенности художественного текста) обеспечивается значительными достижениями в области собственно языковой системы (кода) для текста; т.о., он изучается как «язык в действии». Изучение текста в разных странах осуществляется под разными названиями: лингвистика Т., структура Т., герменевтика Т. (т.е. выявление системы не-



1	2	3
		очевидных смысловых связей и оппозиций), грамматика Т.; онтологический статус каждой из этих дисциплин определен нечетко, и в целом можно говорить о более общей дисциплине – теории текста [ЛЭС, 1990: 507].
8.	БСЭ	[от лат. <i>textus</i> – ткань, соединение (слов)]. 1. Словесное произведение, напечатанное, написанное или бытующее в устной форме; произведение литературы, фольклора, любое произведение письменности (см. Текстология). 2. В языкознании – последовательность из нескольких (или многих) предложений, построенных согласно правилам языка. Связность текста обеспечивается грамматическими средствами (согласование времён или наклонений глагола в смежных предложениях, личные местоимения 3-го лица вместо повторяющихся существительных, расстановка артиклей, которые выделяют существительные, уже известные из предыдущего изложения) и смысловыми соотношениями (в каждом следующем предложении используется смысловая информация предыдущего Т.). Порядок слов и интонация отдельных предложений могут зависеть от их роли в целом Т., в частности в пределах короткого отрезка Т. (абзаца), следующее предложение может начинаться тем знаменательным словом (существительным), которым кончилось предыдущее. Для Т. художественной литературы важны способы разграничения или соединения авторской речи и речи персонажей (несобственно прямая речь и др.). Языковые правила построения Т., размеры которого превышают предложение (в пределах предложения замыкалось ранее лингвистическое исследование), изучаются развивающейся в 60-70-е гг. «металингвистикой» (термин советского филолога М. М. Бахтина), «транслингвистикой» (термин французского семиотика Р. Барта), «лингвистикой текста» (австрийский языковед В. Дреслер, западно-немецкий учёный В. Штемпель) или «анализом речи» (американский языковед З. Харрис). Лингвистика Т. развивает идеи, заложенные, с одной стороны, ещё в античной и средневековой риторике, с др. стороны, в теории актуального членения предложения. Исследование Т. – промежуточное звено между филологией – наукой о толковании Т., литературоведением, в том числе текстологией, и языкознанием. В более широком смысле под Т. в лингвистике понимается любая последовательность слов (а в семиотике – любая последовательность знаков), построенная по правилам данной системы языка. При таком понимании правила построения Т., отвечающего заданному смыслу (модель «смысл – текст»), составляют основную цель лингвистического исследования. 3. Авторское сочинение без комментариев и приложений к нему. 4. Словесная часть произведения печати (иллюстрированного издания, альбома и т. п.). 5) Типографский шрифт, кегль (размер) которого равен 20 пунктам (7,52 мм) [БСЭ, эл. ресурс].
9.	Новый словарь методических терминов и понятий	(от лат. <i>textum</i> – связь, соединение). Результат говорения или письма, продукт <i>речевой деятельности</i> ; основная единица <i>коммуникации</i> , которой человек пользуется в процессе речевого общения. Т., как правило, обладает единством темы и замысла, отсылительной законченностью, связностью, внутренней струк-



1	2	3
	Азимова Э. Г., Щукина А. Н.	турой – синтаксической (на уровне сложного синтаксического целого и предложения), композиционной и логической. Т. всегда характеризуется отнесенностью к тому или иному стилю – разговорному, публицистическому, научному и др. По объёму Т., как правило, больше предложения. В курсе современного русского языка проблемы текста рассматриваются в рамках раздела «Лингвистика текста», обобщающего лингвистические знания о единицах разных уровней языка. Учащимся даются сведения о Т.: само понятие «Т.», типы Т. (<i>повествование, описание, рассуждение</i>), а также понятия <i>абзаца, темы, средств связи предложений</i> в Т. и др. Отдельные сведения по теории Т. сообщаются в курсе литературы (раскрываются понятия темы, композиции). На занятиях по практике языка учащиеся овладевают умениями в области создания различных Т. (<i>изложение, сочинение, реферат, курсовая работа, доклад</i>). Теория Т. в лингвистике связана с проблемой языка и речи, теорией <i>актуального членения предложения</i> , теорией коммуникации, изучением структуры абзаца. С методической точки зрения Т. бывают <i>неучебными (аутентичными)</i> , которые в учебных целях могут подвергаться сокращениям, и учебными. Последние предусматривают упрощение, <i>адаптацию</i> содержания и структуры с учетом языковой подготовки учащихся. Учебным текстом может быть «любой факт культуры иностранного языка, целесообразный для учебной коммуникации и имеющий знаковую функцию» (Арутюнов, 1990, с. 76). Текст в учебнике иностранного языка выступает: 1) как основной источник социокультурной информации о стране изучаемого языка, 2) как материал для развития разных видов речевой деятельности, содержательная основа речи, 3) как объект иллюстрации функционирования языковых единиц [Азимова, 2009: 303].
10.	С.Х. Жумагазиева	Текст как явление языковой и экстралингвистической действительности представляет собой сложный феномен, выполняющий самые разнообразные функции: это и средство коммуникации, и способ хранения и передачи информации, и отражение психической жизни индивида, и продукт определенной жизненной эпохи, и форма существования культуры, и отражение определенных социокультурных традиций [Жумагазиева, 2002: 29-35].
11.	И.А. Гальперин	Текст – произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовков) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющие определённую целенаправленность и прагматическую установку [Гальперин, 1981: 18-19].
12.	О.И. Москальская	Высшая единица синтаксического уровня; текст надо считать не только единицей речи, но и единицей языка [Москальская, 1983: 16].
13.	Л.М. Лосева	Сложнейший объект лингвистического исследования, это сообщение в письменной форме, характеризующееся смысловой и



1	2	3
		структурной завершенностью и определённым отношением автора к сообщаемому [Посева, 1980: 90].
14.	Н.Д. Зарубина	Письменное по форме речевое произведение, принадлежащее одному участнику коммуникации, законченное и правильно оформленное [Зарубина, 1981: 54].
15.	К.С. Кожевникова	Идеальная высшая коммуникативная единица, тяготеющая к смысловой замкнутости и законченности, конституирующим признаком которой, однако, является связность, проявляющаяся каждый раз в других параметрах, на разных уровнях текста и в разной совокупности частных связей [Кожевникова, 1979: 66].
16.	Н.А. Мете	Связный текст – это не только (и не столько) иллюстрированный материал, но и важнейшее средство углубленного изучения закономерностей употребления соответствующих языковых явлений разных уровней речи. Он оказывается материалом, содержащим нужные методисту факты, и может выступать самостоятельной единицей обучения [Мете, 1979: 25].
17.	Н.А. Ипполитова	1. Текст – это основная коммуникативная единица, результат (продукт) речевой деятельности; 2. Текст – это единица речи, так как представляет собой конкретное речевое произведение, проявляющееся чаще всего в письменной форме, но также и в устной (текст устного выступления); 3. Текст – коммуникативная единица, обладающая такими признаками, как связность, цельность, тематическое единство, членность, композиционная оформленность [Ипполитова, 1998: 6].

Как видно из приведенных интерпретаций, в науке определения понятия и термина "текст" различны, что свидетельствует не только о разном понимании текста учеными, но и о том, что текст есть сущность многофакторная и многоаспектная, а также о его важности и необходимости в научной, культурной и языковой сферах.

Воспитание личности, которая в наибольшей степени может реализовать свои способности, быть открытой для восприятия новых знаний, способной на осознанный и ответственный выбор в различных жизненных ситуациях – главная задача в настоящее время. Следовательно, изучению русского языка в школе отводится одно из центральных мест. Это обусловлено, прежде всего, функциями, которыми обладает язык. Главными из них являются коммуникативная (язык – средство общения между людьми), когнитивная (средство познания), эмотивная (средство выражения эмоций).

Чтобы обеспечить деятельностный подход к обучению, учителю следует использовать педагогические методы и приёмы, основанные на работе с художественным текстом, которые позволяют воздействовать на нравственно-этические качества личности ребёнка, совершен-



ствуя его знания об окружающем мире, а предлагаемые к ним задания связываются с изучаемыми темами русского языка, направляются на стимулирование активной мыслительной деятельности детей [Воителева, 2006: 7].

Итоговая цель обучения русскому языку – это формирование речевой и языковой компетентности, практической грамотности. Достичь этой цели в большинстве случаев позволяет работа с текстом как основной дидактической единицей.

Отечественный философ, исследователь языка, культуролог М.М. Бахтин подчеркивал: "Где нет текста, там нет объекта для исследования и мышления" [Бахтин, 1997: 306]. Текст является именно тем методическим средством, которое служит основой создания на уроках русского языка не только обучающей, но и развивающей речевой среды. Работа с текстом формирует условия для осуществления функционального подхода при изучении таких уровней языка, как фонетика, лексика, морфология, синтаксис; для формирования представления о языковой системе; для личностно ориентированного преподавания русского языка; для формирования языковой личности; для духовно-нравственного воспитания учащихся; для развития их творческих способностей [Антонова, Воителева, 2013: 9]. Поэтому одним из принципов обучения русскому языку признается в настоящее время принцип текстоцентризма, или изучения языка на текстовой основе, т.е. принцип признания текста в качестве одной из важнейших единиц обучения русскому языку.

По мнению Е.С. Антоновой и Т.М. Воителевой, принцип текстоцентризма "выдвигает требование изучать родной язык на основе образцового речевого произведения – текста. Вне речевой ситуации невозможно определить верные критерии для построения собственного речевого произведения, так как только функционирование словоформ в речи дает основание относить их к тому или иному стилю речи, правильно оформлять содержание, используя адекватные языковые средства. Анализ чужого текста позволяет освоить нормы культурного речевого поведения" [Антонова, Воителева, 2013: 12].

Изучение текста уже давно вошло в практику учителей русского языка и литературы. Современная организация учебного процесса предусматривает такое структурирование учебного материала, которое дает возможность перехода от репродуктивного к преимущественно продуктивному обучению, без чего не может быть развития интеллек-



туальных навыков. Применительно к преподаванию русского языка это невозможно без текстоцентрического подхода, предполагающего осмысливание текста как речевого произведения. Развитие, совершенствование чувства языка происходит в процессе работы с текстом на уроках русского языка на протяжении всего периода обучения. С помощью текста происходит приобщение учащихся к национальной культуре; уроки русского языка включаются в единую систему филологического образования.

Опора на текст как речеведческое понятие не только на уроках развития речи, но при изучении фонетики, лексики, морфологии, синтаксиса, орфографии, пунктуации, стилистики, создает условия для духовно-нравственного воспитания учащихся, для развития их творческих способностей, так как ученики обращаются к бесценному богатству – произведениям русской классики.

Сегодня текстоцентрический принцип реализуется в следующих направлениях:

1. Текст является средством познания языка как полифункционального явления.
2. Текст является важнейшим средством приобщения к русской культуре.
3. Изучение русского языка осуществляется на основе текста как единицы языка. На его основе осуществляется познание грамматических категорий, языковых явлений, формируется система лингвистических понятий.
4. Текст выступает как речевое произведение, результат использования системы языка. На его основе осуществляется изучение языка в действии, усваиваются закономерности функционирования языка в речи
5. Текст выступает как основное средство овладения устными и письменными формами русской речи, овладение речевой деятельностью во всех ее видах (чтения, аудирования, говорения, письма). На его основе формируется коммуникативная компетенция.
6. Текст является средством создания ситуаций, на основе которых осуществляется реальное общение. Именно на основе текста оказывается возможным необходимый синтез, сопряжение двух основных важных направлений в изучении русского языка в школе: познание системы языка и овладение нормами речевого поведения в различных ситуациях [Быстрова, 1996: 35].



Современная лингводидактика опирается на мнение о том, что "анализируя содержание текста, учащиеся практическим путем осознают основные функции языка" [Литвинко, 2002: 27]. Именно текст "объединяет все единицы языка, делает их коммуникативно значимыми, несущими определенную информацию. Он является не только дидактической единицей, средством обучения, но и ориентировочной основой для любого вида деятельности" [Быстрова, 1996: 48].

В качестве объекта изучения на уроках русского языка в школе текст позволяет усвоить и расширить знания по всем разделам данного предмета, одновременно обеспечивая целостность урока. Именно на основе текста оказывается возможным необходимый синтез двух основных направлений в изучении русского языка в школе: познание системы языка и овладение нормами речевого поведения различных ситуациях.

Так, на материале одного текста можно реализовать его разные возможности в обучении языку, например: познание грамматических (морфологических и синтаксических явлений); наблюдение над функционированием лексических единиц в речи; формирование навыков продуцирования речи (рассуждения) и, наконец, текст выступает как развернутое описание речевой ситуации, обеспечивающей мотивацию общения в реальных жизненных условиях.

В процессе работы над текстом обучающиеся должны обогащать свой культурный багаж, формировать собственные представления о разных сторонах жизни, совершенствовать нравственное чувство.

Речевая среда, создаваемая при обучении русскому языку в процессе работы с текстом, способна реализовать свой развивающий потенциал, если текст обладает определенными качествами [Литвинко, 2002: 28], (то есть то, о чем говорит автор и интересно ли это современному школьнику), но и то, как оно выражено: способен ли текст оказать эстетическое воздействие на читающего, вызвать у него эмоциональный отклик, воспитать хороший вкус [Ипполитова, 1998: 14].

В тексте, который отвечает этим условиям, важным и значимым становится все: и отбор слов, и порядок расположения этих слов, и интонация, и то, как осуществляется движение мысли, как автор выражает свои чувства, как обычные слова вдруг приобретают новые значения, начинают даже звучать по-новому [Ипполитова, 1998: 14].

Перечитывая текст, анализируя его, ученик начинает приближаться к пониманию авторского замысла, непосредственное читательское восприятие постепенно углубляется: работа с текстом становится собы-



тием, пробуждающим интерес к слову, развивающим чувство языка. Некоторых учеников знакомство на уроке с текстом заставляет иначе воспринимать самих себя, окружающую жизнь, природу, слово, книгу, культуру.

В процессе работы с текстом ученик должен ощутить гармонию смысла, содержания и графического облика текста. Именно в этом случае усиливается эстетическое воздействие текста как явления культуры. Особенно важна работа с публицистическими текстами: они служат для учащихся образцом того, как при анализе произведений искусства (музыки, живописи, литературы) можно выражать не только мысли, но и чувства.

Подбор текста должен осуществляться с учётом возраста школьников, в соответствии с темой урока и с теми понятиями, которые должны быть усвоены. Так, например, темы, связанные с изучением синтаксиса, требуют особых текстов, в которых сочетались бы и синтаксическая разноплановость и художественность.

Такая работа учит анализировать содержание и проблематику прочитанного текста; комментировать проблемы исходного текста, позицию автора; выражать и аргументировать собственное мнение; последовательно и логично излагать мысли; использовать в речи разнообразные грамматические формы и лексическое богатство языка; оформлять высказывание в соответствии с орфографическими, пунктуационными, грамматическими и лексическими нормами современного русского литературного языка [Гальперин, 1981: 51].

Цель работы с текстом на уроках русского языка – постижение закономерностей построения, знакомство со стилистическими, фонетическими, морфологическими, синтаксическими и орфографическими ресурсами языка. Эти цели достигаются в процессе использования следующих видов деятельности:

- нахождение границ предложений в тексте;
- деление текста на абзацы;
- восстановление деформированного текста;
- собирание текста из фрагментов;
- определение темы, главной мысли, идеи;
- выбор названия;
- дописывание концовки текста;
- создание текстов разных стилей, разных типов речи [Ладыженская, 1991: 43].



По мнению Л.П. Федоренко, "особое внимание на уроках уделяется такому виду работы, как комплексная работа с текстом. Безусловно, тексты должны быть интересными с точки зрения орфографии, отличаться стилем, типом речи, лексикой, содержать различные синтаксические конструкции" [Федоренко, 1973: 15].

Возможности использования текстоцентрического подхода на уроках русского языка очень широки. Наиболее распространенной является комплексная работа с текстом. Эту форму предложила Т.М. Пахнова. Комплексная работа с текстом, по мнению автора, "может найти применение при организации как индивидуальной, так и групповой работы учащихся. При этом у ученика появляется возможность выбора: из многих заданий, предлагаемых к тому или иному тексту, он может сам или по рекомендации учителя выбрать только несколько вопросов-заданий, учитывая свои интересы, темп работы, уровень подготовки" [Пахнова, 2000: 3].

Использование текста эффективно и для формирования орфографических и пунктуационных навыков. Диктант как тип упражнения на уроках русского языка – один из видов работы с текстом, который способствует повышению грамотности школьников, поэтому активно применяется учителями в своей работе. Диктант имеет важное преимущество в сравнении с другими упражнениями, так как во время его выполнения активно и одновременно действуют и ученик, и учитель, что создает атмосферу взаимной заинтересованности. Среди различных видов диктантов особое место занимают творческие диктанты, служащие одновременно задачам обучения правописанию и задачам развития речи. Текстоцентрический подход в работе с творческим диктантом эффективно показывает то, как ученики умеют обращаться со словом, к его употреблению в тексте.

Ученые-орфографисты М.В. Ушаков и М.Т. Баранов относят к творческому диктанту такую запись текста, при которой учащиеся вставляют в текст слова или словосочетания определенной грамматической категории или заменяют одни грамматические формы слов другими, близкими по значению, в результате чего текст расширяется. Особенно эффективны творческие диктанты на вставку слов по картине, поскольку являются подготовительным этапом перед написанием сочинения по картине. Использование творческих диктантов эффективно ещё потому, что они требуют применения знаний в новых условиях и с новыми целями. Д.Н. Богоявленский, изучив вопрос о связи орфогра-

фии и творческого письма, пришел к выводу, что данный вид работы вооружает учеников как речевыми, так и орфографическими умениями: "Учащиеся при написании творческого диктанта проходят через этап "совмещения" двух задач: выражать свои мысли в письменной форме и соблюдать при этом орфографические нормы" [Богоявленский, 1966: 213].

При систематическом использовании текста на уроках русского языка повышается интерес детей к предмету, создаются условия для нравственного, эстетического, патриотического, экологического воспитания.

Текстовая основа на разных этапах изучения системы языка может быть представлена по-разному. Это связано, прежде всего, с характером изучаемых явлений вообще и с характером изучаемой и текстообразующей функции, в частности. Так, изучение частей речи как лексико-грамматических разрядов слов связано с осознанием их текстообразующих возможностей на уровне оформления содержательной стороны высказывания: возможности в передаче разнообразных оттенков смысла, синонимические формы и конструкции, стилистическая и эмоциональная окраска и т.п. В самом общем виде путь изучения частей речи на текстовой основе можно представить таким образом: предложение – анализ морфологических категорий – текст. Значения изучаемых морфологических категорий анализируются на предложенческой основе, затем эти значения анализируются в структуре текста, который служит образцом употребления изученных форм и конструкций в процессе создания обучающимися собственных высказываний. Путь изучения синтаксических понятий в самом общем виде должен осуществляться таким образом: текст – анализ предложений – текст. То есть, начиная с анализа текста, рассматривая изучаемые факты как его компоненты, мы уже на начальном этапе обучения связываем единицы языка с конкретным типом текста, вводим обучающихся в ситуацию, обуславливающую его создание и выбор этих единиц в процессе формирования высказывания.

Анализ собственно грамматических свойств синтаксического понятия становится в данном случае одним из этапов решения этой задачи в целом. В результате все этапы изучения подчинены единой цели – осознанию синтаксических понятий как элементов речевого произведения, которые употребляются в них потому, что обладают соответствующими грамматическими свойствами и текстообразующими функциями.

Связный текст способен дать не только уникальные знания о правилах поведения и выразительных потенциях ритмико-тонических и лексико-грамматических средств языка, но и содействовать успеху в овладении его орфографической и пунктуационной сторонами. Известно, что только развитая речь приводит к потребности ее правильного орфографического и пунктуационного оформления. На деле же все происходит иначе: во-первых, мы стремимся повысить уровень орфографической и пунктуационной грамотности, не вызвав у обучающихся потребности в этом, а во-вторых, у обучаемых нет пока в речевом арсенале тех средств выражения мысли, которые необходимы для общения на должном уровне. Учитывая, что обучение орфографии и пунктуации не самоцель, а развитие потребности и умения писать грамотно при создании собственных письменных высказываний, необходимо использовать адекватный дидактический материал. Таким материалом должен стать текст. Именно в тексте, предназначенном для общения, все языковые единицы представлены в естественном окружении.

Текст – это не просто дидактическая единица, но универсальная дидактическая единица, позволяющая слить воедино два важнейших направления: познание системы формально-языковых средств языка и познание норм и правил общения. Неоценима роль текста в обучении всем, без исключения, видам речевой деятельности. В методике обучения чтению интерпретации прочитанного и на этой основе изложению своих мыслей отводилось всегда важное место. В процессе чтения или слушания текста важно научить видеть главную мысль текста, его логическую структуру, особенности употребления слов и предложений. "Необходимо испытывать и возбуждать внимание обучаемого беспрестанными вопросами, стимулировать проникновение в смысл читаемого", – советовал К.Д. Ушинский в своих сочинениях, касающихся освоения родного языка.

Каждое занятие русского языка должно включать в себя работу с текстом. Каждая грамматическая тема, каждое явление языка (многозначность слова, вид глагола, словообразование) должно изучаться на материале текстов: теория проверяется на практике, обучающиеся видят, как слово живет в тексте, в речи. Один и тот же текст можно использовать неоднократно, каждый раз отыскивая в нем что-то новое, сравнивая, или при изучении одной темы можно использовать разные тексты.



Методике известны следующие задания по тексту:

1. Указание слов, различающихся количеством звуков и букв;
2. Выписывание всех существительных (прилагательных, местоимений ...) и указание их начальной формы;
3. Поиск в тексте определенных форм и конструкций, объяснение их роли;
4. Подсчет количества разных частей речи с целью определения их частотности в текстах разных стилей;
5. Поиск ключевых слов, посредством которых автор передает свои чувства;
6. Изменение структуры предложений, подбор синонимов, антонимов, омонимов, нахождение паронимов, иноязычных слов, определение стиля и жанра текстов и т.д. Такая работа помогает обучающимся осмыслить текст, оценить его достоинства, понять, как и почему выбраны лексические средства, и пробуждает интерес к русскому языку, у обучающихся появляется желание самостоятельно искать и находить что-то интересное.

Текст можно использовать на любых этапах изучения грамматической темы: при объяснении, при контроле. Работа на основе текста может быть использована как форма контроля по русскому языку.

Работа над связным текстом позволяет органично сочетать воспитательный, обучающий и развивающий аспекты педагогического воздействия: разные виды текстов (исторические, краеведческие, художественные, научные) помогают интегрировать содержание занятий русского языка.

Литература:

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий. – М.: ИКАР, 2009.
2. Антонова Е.С. Русский язык и культура речи. – М.: Academia, 2013. – С. 9.
3. Бахтин М.М. Язык в художественной литературе // Собрание сочинений в 7 томах. – Т. 2. – М., 1997. – С. 306.
4. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. – М.: Просвещение, 1966. – С. 213.
5. Большой энциклопедический словарь. – М.: Норинт, 2004.
6. Быстрова Е.А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка // Русский язык в школе. – 1996. – № 1. – С. 3-8.
7. Воителева Т.М. Теория и методика обучения русскому языку – М.: Дрофа, 2006. – С. 7.



8. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – С. 51.
9. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный. – М.: Русский язык, 2000. – В 2 т. – 1209 с. (Б-ка словарей рус. яз).
10. Комплексный словарь русского языка / под ред. д-ра филол наук А.Н. Тихонова. – М.: Русский язык, 2001. – 1229 с.
11. Ладыженская Т.А. Обучение устной и письменной речи (связная речь) // Методика преподавания русского языка. – М.: Просвещение, 1991. – С. 43.
12. Литвинко Ф.М. Методика изучения разделов школьного курса русского языка. – Минск: Университетское, 2001. – 176 с.
13. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
14. Пахнова Т.М. Текст как основа создания на уроках русского языка развивающей среды // Русский язык в школе. – 2000. – №4. – С. 3-11.
15. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / под ред. проф. Д. Ушакова. – М.: ТЕРРА Книжный клуб, 2007. – 752 с.
16. Федоренко, Л.П. Принципы и методы обучения русскому языку / Л.П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1973. – С. 15.

1.2. ТЕКСТ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Обучение русскому языку в современной школе осуществляется в условиях значительных изменений во всей системе образования. В Законе "Об образовании" обозначена главная направленность ФГОС – это повышение качества образования. Решение этой проблемы тесно связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и, конечно, переосмыслением цели и результата образования. Как отмечает М.Б. Бахтина, "если раньше традиционно перед школой ставилась задача дать ученику определенную сумму знаний, умений и навыков, то в



настоящее время цель образования – развитие функционально грамотной личности, способной осваивать потоки новой информации и новые виды деятельности, умеющей учиться, общаться, решать возникающие проблемы и, как следствие, быть успешной. Поэтому отличие новых стандартов заключается именно в том, что целью школьного обучения является не предметный, а личностный результат. Важна, прежде всего, личность самого ребенка и происходящие с ней изменения, а не сумма знаний, накопленная за время обучения в школе" [Бахтина, 2015: 32].

Современный этап развития методики преподавания русского языка характеризуют новые подходы к определению целей обучения. Цели обучения, его содержание (знания, умения, навыки) определяются через понятия языковой, лингвистической и коммуникативной компетенции.

Текст в обучении русскому языку играет особую роль, являясь и объектом и средством обучения. И это не просто дидактическая единица, а система развития коммуникативной компетентности на уроках русского языка, дающая возможность соединить два основных вектора: осмысление системы формально-языковых средств языка и овладение нормами и правилами общения.

Текст как дидактическая система развития языковой и коммуникативной компетентности является материалом осознания и осмысления через понятия и правила уже сложившейся речевой практики и на этой основе он же (текст) преобразуется в средство развития, наполняющее устную и письменную речь обучающегося новыми лингвокультурологическими смыслами.

В процессе обучения речевой деятельности (слушанию, чтению, говорению, письму) предусматривается развитие коммуникативной компетенции, которая характеризует знания, умения и навыки учащихся, необходимые для речемыслительного процесса: понимания, порождения и воспроизведения речи в соответствии с целевой коммуникативной установкой.

Коммуникативный метод, лежит в основе развития современной методики преподавания русского языка в общеобразовательной школе. И основная его функция заключается в переходе от сознательного усвоения всех языковых уровней к правильному, точному употреблению их в условиях естественного речевого общения.



Общеучебные умения в этой связи способствуют решению этой задачи, а коммуникативные действия здесь являются ведущими.

Коммуникативные действия формируют коммуникативные компетенции, в состав которых входят знание личностных особенностей людей, их понимание, умение правильно воспринимать и оценивать людей, предсказывать их поведение, оказывать на них влияние и многое другое, от чего может зависеть успешность общения и взаимодействия человека с людьми. Основу системы обучения языку составляет принцип коммуникативной направленности обучения.

Данный принцип достаточно полно освещен в методике преподавания русского языка как иностранного (Л.И. Бим, В.С. Коростелёв, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, М.В. Ляховицкий, В.Л. Скалкин и др.) и менее исследован в методике преподавания русского языка. Методисты указывают, что принцип коммуникативной направленности обучения определяет основную цель обучения, основной метод работы на аспектных уроках, систему упражнений по формированию речевых умений. Выдвижение данным принципом на первый план в качестве важнейшей цели обучения развитие умений речевого общения, предполагает, что речевая деятельность формируется при условии использования языкового материала во всех её видах: слушание-понимание, чтение, письмо, говорение.

Дидактическую систему, составляющую внешнюю и внутреннюю основу развития коммуникативно-речевых умений в процессе изучения русского языка, реализует основная единица учебного процесса – урок.

Во внешней структуре урока соответственно прослеживаются этапы деятельности учителя и обучающихся, внутренняя показывает содержание, так или иначе связанное с текстом. Изучение на материале текста и средствами его способствует совершенствованию связной письменной речи учащихся. Очевидно, что любой урок должен быть организован с позиций текстоцентрического принципа, то есть направлен на организацию и реализацию эффективной работы с текстом и создание собственных текстов обучающимися.

Таким образом, на уроке текст будет выступать в качестве дидактической системы развития языковой и коммуникативной компетенции, поскольку коммуникативная деятельность неотделима от деятельности речевой, а речь неотделима от языка, то в основе коммуникативной компетенции будет лежать и языковая компетен-



ция (знание сведений о языке как системе знаков и умение пользоваться всеми средствами языка), и речевая компетенция (знание способов формирования и формулирования мыслей и умение пользоваться этими способами в процессе передачи и восприятия речи).

В современной психолингвистике рассматриваемое понятие включает в себя и другие компетенции. В работе К.Ф. Седова говорится, что коммуникативная компетенция – это "умение строить эффективную речевую деятельность и эффективное речевое поведение, которые соответствуют нормам социального взаимодействия, присущим конкретному этносу" [Седов, 2004: 54]

Также в структуру коммуникативной компетенции должна быть включена и культуроведческая, так как эффективное общение невозможно без учета норм и правил социального взаимодействия.

Таким образом, коммуникативная компетенция – это знания и умения, необходимые для понимания чужих и создания собственных программ речевого поведения, адекватного целям, сферам, ситуациям общения. Коммуникативная компетенция предполагает владение всеми видами речевой деятельности, умение переключаться в процессе общения с одного кода/стиля на другой в зависимости от условий общения, обеспечивает базовое владение современным русским литературным языком, на фоне которого целенаправленно формируются специальные знания и умения, составляющие профессиональную компетенцию личности.

Коммуникативная компетенция представляет собой структурное образование, включающее в себя следующие уровни: языковая, речевая, дискурсивная, культуроведческая и риторическая компетенции.

Каждый уровень включает в себя набор знаний и умений, необходимых для свободной и эффективной речевой деятельности:

– языковая компетенция – знания об изучаемом языке по его уровням: фонетика, лексика, состав слова и словообразование, морфология, синтаксис простого и сложного предложения, основы стилистики текста; умение пользоваться всеми единицами и средствами языка в соответствии с его нормами;

– речевая компетенция – знания о способах формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи и т.д.

Самая высшая степень проявления коммуникативной компетентности заключается в готовности личности использовать сформирован-



ные у неё знания, умения, способы деятельности для организации информационной среды с целью разрешения проблемных ситуаций, в которых эта личность заинтересована.

Для этого, по мнению исследователей, должны быть выражены:

1. Определённые качества, черты гуманистической направленности;
2. Коммуникативные знания, умения и коммуникативная техника (когнитивная, аффективная, регулятивная);
3. Готовность к реализации коммуникативных знаний, умений и навыков в деятельности и желание.

Коммуникативная компетентность – основа практической деятельности человека в любой сфере жизни. Роль владения своей речью трудно переоценить. Профессиональные, деловые контакты, межличностные взаимодействия требуют от современного человека универсальной способности к порождению множества разнообразных высказываний, как в устной, так и в письменной форме. Обучение школьников устному и письменному речевому общению (коммуникативной компетентности) приобретает особую значимость в современной ситуации развития общества.

Способность человека к коммуникации определяется в психолого-педагогических исследованиях как коммуникативность (Г.М. Андреева, А.Б. Добрович, Н.В. Кузьмина, А. Джекобе). Для того чтобы обладать коммуникативностью, человек должен овладеть определенными коммуникативными умениями.

Опираясь на концепцию общения, выстроенную Г.М. Андреевой, можно выделить комплекс коммуникативных умений, овладение которыми способствует развитию и формированию личности, способной к продуктивному общению. Исследователь выделяет следующие виды умений:

1. Межличностной коммуникации;
2. Межличностного взаимодействия;
3. Межличностного восприятия.

Самая существенная особенность современного образовательного процесса – усиление внимания к речевому развитию, к развитию коммуникативной компетентности школьников.

При усилении внимания к коммуникативной компетенции меняется представление о цели языкового образования, которая формулируется как речевое развитие личности. При этом путь к цели "есть само практическое пользование языком" Пассов, 1991: 65, то есть речевое развитие становится и целью, и средством обучения.

Цели обучения русскому языку определяются и через развитие коммуникативной компетенции, а именно:

- понимать читаемый текст;
- определять тему и основную мысль текста;
- формулировать основную мысль своего высказывания;
- аргументировать свою точку зрения;
- строить композицию письменного высказывания, обеспечивая последовательность и связность изложения,
- отбирать языковые средства, обеспечивающие точность и выразительность речи;
- соблюдать при письме нормы литературного языка, в том числе орфографические и пунктуационные.

Происходящие изменения в языковой образовательной среде отражает следующая схема: от обучения языку – к обучению речи, затем к обучению речевой деятельности и далее – к обучению общению. К новым подходам в обучении русскому языку относятся: коммуникативно-деятельностный, функциональный, текстоориентированный, культуроведческий. Их интенсивной разработке посвящены труды Е.А. Быстровой, А. Д. Дейкиной, Н. А. Ипполитовой, В. И. Капинос, А.Ю. Купаловой, Т.А. Ладыженской, В.Н. Мещерякова, Т.М. Пахновой, Л.А. Ходяковой и др.

Владение языком означает ориентацию на развитие языковой личности. Формирование коммуникативной компетенции возможно только на базе лингвистической и языковой компетенций.

Ключевой единицей курса русского языка в общеобразовательной школе становится текст. Он является самой крупной единицей языка и одновременно единицей речи. Именно поэтому текст рассматривается и как дидактическая единица в методике преподавания русского языка. Одновременно текст имеет ярко выраженную идею, которая раскрывается через его содержание. Таким образом, правильно подобранный текст несет в себе и важную воспитательную функцию.

Развитие коммуникативной компетенции посредством работы с текстом не только помогает подготовиться к успешной сдаче государственной аттестации, но и способствует разностороннему развитию языковой личности ученика. Характеристиками такой личности становятся коммуникабельность, способность к сотрудничеству и социальному речевому взаимодействию, владение культурой слова, устной и письменной речью в различных сферах применения языка.

И.И. Срезневский считал, что цель изучения родного языка – "не счастливые ответы на каком-нибудь экзамене, а овладение им (языком) в должной мере для жизни внутренней и вместе с тем внешней, без которой и сама внутренняя жизнь – вообще говоря – невозможна" [Срезневский, 2001: 41].

Реализуя поставленную цель – развитие коммуникативной компетенции учащихся через работу с текстом, – необходимо поставить перед собой следующие задачи:

1. Внедрение на уроках русского языка форм и методов работы с текстом, способствующих развитию речи учеников;
2. Подбор тематического текстового материала, разработка способов практической работы с текстом, направленной на развитие навыков анализа, синтеза, обобщения и систематизации языковых и текстовых единиц;
3. Вовлечение во внеклассную работу ребят с целью развития их творческих способностей, выявление одаренных в лингвистическом отношении детей.

Развитие коммуникативной компетенции как одна из целей обучения русскому языку в школе предполагает освоение учащимися знаний о тексте, о правилах его построения и отбора языковых средств.

Текст позволяет изучать язык во взаимосвязи всех видов речевой деятельности, он может быть использован для чтения вслух, чтения молча, для устных и письменных изложений (творческих в том числе), сочинений, аудирования, для выборочного, свободного и других видов диктантов, творческого списывания. Текст на уроке русского языка используется в учебных целях, поэтому он должен быть достаточно насыщен изучаемыми явлениями языка, изучаемыми орфограммами, пунктограммами.

Одним из важнейших условий успешности работы на уроках русского языка является комплексное решение задач обучения этому сложнейшему школьному предмету: на каждом уроке должно быть овладение лингвистической теорией, формирование на ее основе орфографических и пунктуационных навыков, развитие речи. Текст, используемый в качестве дидактического материала, должен заключать в себе наибольшие возможности для комплексного решения задач обучения русскому языку.

Художественные тексты для занятий по языку могут быть как прозаическими, так и стихотворными. Однако, такие известные методисты,



как В.Я. Стрюнин, Л.И. Поливанов, Е.И. Тихеева считали, что поэтический текст нельзя использовать для грамматического анализа, и эмоциональный настрой от прочитанного текста теряется. Такую точку зрения встречаем в работах. Но мы знаем, что стихотворные тексты широко использовали и рекомендовали для уроков Ф.И. Буслаев, Н.Г. Чернышевский, К.Д. Ушинский, И.И. Срезневский.

В процессе обучения чтению и слушанию у учащихся формируются следующие умения и навыки:

- усвоение содержания текста и умение зафиксировать информацию, представленную в нем, в виде плана, тезисов, конспекта, резюме, полного или сжатого пересказа (устного или письменного);

- определение основной мысли текста, особенностей его стиля, типа речи, жанра;

- различать главную и сопутствующую информацию, известную и неизвестную; иллюстрирующую и аргументирующую; явную и неявную;

- умение прогнозировать содержание текста по заголовку, эпиграфу, по данному началу; предвосхищать возможное развитие основной мысли, сюжета (если он есть);

- навык комментирования и оценивания информации текста;

- понимание языковых особенностей текста, функционирования в нем единиц языка;

- навык самостоятельного добывания знаний, недостающих для полного понимания данного текста (работа со словарно-справочной литературой, другими источниками);

- умение использовать информацию текста в других видах деятельности (например, при написании сочинения, изложения с продолжением, при подготовке сообщений, диалогов, дискуссий, диспутов и пр.).

При обучении чтению текста формирую такие умения учащихся, как:

- выразительность чтения вслух, точное интонирование (умение читать пунктуационную "партитуру" текста);

- владение разными видами чтения (просмотровое, ознакомительное, изучающее) и осознание того, в каком случае и почему целесообразно использование каждого из видов;

- умение пользоваться справочным аппаратом текста (сноски, комментарии и пр.).



Используя текст на уроках русского языка, мы обеспечиваем решение таких важных и актуальных проблем школьного образования, как приобщение учащихся к духовному богатству и красоте родного языка, воспитание бережного и вдумчивого отношения к слову. Безусловно, кропотливая, системная работа с текстом на уроках должна, проводиться с опорой на произведения русской классической литературы, труды выдающихся отечественных лингвистов и языковедов. Обращение к "безукоризненным образцам" – одно из средств создания развивающей личности речевой среды, результативное средство, позволяющее сформировать у учащихся приемы построения текстов. Очень важны критерии отбора текстов. Они должны быть интересными с точки зрения орфографии, отличаться стилем, типом речи, лексикой, содержать различные синтаксические конструкции. Это могут быть фрагменты из произведений А.С. Пушкина, И.С. Тургенева, И.А. Бунина, К.Г. Паустовского, М.М. Пришвина и других авторов. С точки зрения содержания очень важно анализировать тексты о языке, речи, о необходимости бережного отношения к слову, об особенностях процесса создания произведений искусства слова, о восприятии художественного произведения как вида творческой деятельности. Особую роль в воспитании, развитии современного школьника приобретают тексты, направленные на духовно-нравственное развитие личности: о культуре памяти, об отношении к прошлому, настоящему и будущему, о национальных традициях, о проблемах экологии и т.п. При этом самого пристального внимания учителя требует эмоциональное звучание текста, то настроение, которое передает автор.

Для реализации поставленной цели – развитие коммуникативной и языковой компетенций учащихся через работу с текстом учителю следует ставить перед собой следующие задачи:

- 1) внедрение на уроках русского языка форм и методов работы с текстом, способствующих развитию речи учащихся;

- 2) подбор тематического текстового материала, разработка способов практической работы с текстом, направленной на развитие навыков анализа, синтеза, обобщения и систематизации языковых и текстовых единиц;

- 3) вовлечение во внеклассную работу учащихся с целью развития их творческих способностей, выявление одаренных в лингвистическом отношении детей.



Наиболее результативными, по мнению методистов и педагогов-практиков, являются следующие формы и методы организации работы с текстом:

- комплексная работа с текстом;
- лингвостилистический анализ текста;
- "самодиктанты";
- сочинение-рассуждение;
- редактирование текста;
- изложения разных видов;
- различные виды диктантов;
- интеллектуально-лингвистические упражнения;
- работа с текстами-миниатюрами;
- составление синквейнов, кластеров к тексту;
- коммуникативные и игровые ситуации.

Работа с текстом занимает особое место в развитии речи учащихся, поскольку позволяет использовать большое количество разнообразных форм её организации, например, таких, как:

- синтаксическая пятиминутка;
- "включи воображение";
- лингвистические "угадайки";
- лингвистические "почемучки";
- "напиши подобно";
- через дополнительное задание к диктанту;
- составление таблицы;
- пересказ текста;
- лингвистический анализ текста;
- комплексный анализ текста;
- создание собственного письменного высказывания на основе прочитанного текста (часть С из заданий ОГЭ и ЕГЭ).

Для того чтобы на основе текста формировать коммуникативные умения учащихся, недостаточно текст использовать в качестве дидактического материала. Необходимы определённые приёмы работы с текстом для их формирования. Методисты подчёркивают необходимость формирования и развития навыков речевого общения на двух уровнях: на репродуктивном (адекватно понимать информацию устного и письменного сообщения, воспроизводить текст, владеть видами чтения) и на продуктивном (создавать тексты различных жанров самим).



Конечная цель обучения русскому языку – это практическая грамотность, речевая и языковая компетентность учащихся.

Тексты окружают современного человека на каждом шагу: реклама, доклад на собрании, статья в газете или интернете, SMS-сообщение, заявление о приеме на работу, школьное сочинение и прочее. Умение понимать и создавать текст формируется прежде всего на уроках русского языка и литературы. Поэтому в методике преподавания русского языка активно внедряется в школьную практику текстоориентированный подход, то есть "текст является единицей обучения, единицей содержания обучения, единицей контроля" [Гальперин, 2001: 15].

Приемы работы над текстом на уроках русского языка.

1. Устные иллюстрации – чтение учителем или заранее подготовившимися учениками (желательно наизусть, иногда на музыкальном фоне) таких текстов, в которых употреблены изучаемые единицы языка, грамматические категории, конструкции, формы.

2. Письмо по памяти. Для того чтобы не перезагружать учащихся, целесообразно давать для заучивания наизусть по литературе такие произведения или отрывки из них, которые впоследствии можно будет использовать и для грамматических занятий.

При подборе текстового материала для заучивания наизусть и письма по памяти надо учитывать, какие темы изучены, какими орфографическими и пунктуационными навыками ученики уже владеют: нет смысла давать для этого вида работ такие тексты, в которых дети вынуждены только механически заполнять знаки препинания, не умея объяснить их.

Каждое произведение или отрывок, предназначенный для письма по памяти, предварительно разбирается как со стороны орфографии и пунктуации, так и композиции его; внимание учащихся обращается на последовательность в изображении событий, поступков людей, в описании картин природы; то, что ученики учат наизусть, всегда должно быть для них образцом стройной выразительной и точной речи. Такой вид работы настойчиво рекомендовали Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский и другие крупные методисты.

3. Зрительный диктант. Подбирается небольшой, обычно стихотворный, легко запоминающийся текст. Текст записывается на доске до урока; в ходе анализа учащиеся запоминают его, а затем пишут по памяти.



Этот вид работы легко вписывается в контекст любого урока, занимает мало времени и обогащает речь детей классическими образцами конструкций, оборотов, выразительных средств; способствует развитию их внимания и памяти.

4. Лингвистические "угадайки" можно использовать на уроках русского языка в 5-7 классах. Работа над нестандартными заданиями этого типа связана с деятельностью учащихся по опознанию языковых явлений, учащиеся должны либо восстановить "первоисточник" (словосочетание, фразеологический оборот, предложение) по отдельным его деталям и признакам, либо "угадать" слово по его описанию (толкованию). Выполнение подобных заданий во многом напоминает хорошо известную всем игру-задачу под названием "кроссворд".

Таким образом обогащается словарный запас учащихся – за счет узнавания значений новых слов и уточнения значений уже известных слов – и грамматический строй речи – при попытках выражения своих мыслей с помощью грамматических конструкций определенного стиля речи. Развивается и совершенствуется чувство языка, умение понимать изобразительно-выразительные возможности языковых единиц (игру слов как средство создания образа и комического эффекта). Это способствует развитию творческих возможностей самих учащихся, часто вызывая желание создавать по аналогии свои произведения (сказки, загадки, кроссворды).

Из нестандартных заданий этой группы можно отметить следующие:

- угадывание слов по толкованию (в том числе и образному) или по общему признаку;
- расшифровка пословиц, поговорок, фразеологических оборотов по отдельным признакам;
- разгадывание загадок (в том числе и лингвистических);
- игры-задачи "Я задумала слово", "Вопрос – ответ" и другие.

5. Лингвистические "почемучки". Основная цель использования – активизация мыслительной деятельности учащихся. Отвечая на вопросы, делая своеобразные маленькие "открытия" в области лингвистики, школьники убеждаются в практическом значении знаний по русскому языку, сам учебный предмет открывается для них по-новому. За внешней простотой вопросов кроется серьезное лингвистическое содержание: языковые факты учащиеся должны объяснить "научным языком". Таким образом, при выполнении этих заданий главным яв-



ляется не опознание языковых фактов, а их объяснение, то есть формируются умения и навыки построения связного высказывания в научном стиле.

К заданиям этой группы относятся:

- вопросы проблемного характера (выбор одного варианта из нескольких, разграничение двух правильных вариантов, сопоставление вариантов);
- вопросы занимательного характера, в основе которых лежит внеязыковая ситуация, вопросы-шутки, вопросы-загадки, "неожиданные" или "детские" вопросы.

Примером задания подобного типа может служить следующее, предназначенное для обучающихся 5 класса:

Прочитай текст:

Прошел слух, что в городе появился злодей, который умеет открывать любые двери за две секунды. Забеспокоились граждане. Всполошилась милиция. Начались поиски преступника. Наконец он был пойман. Каково же было удивление, когда злодеем оказался маленький мальчик! Он сознался, что пользовался особым ключиком.

– Отвечай, какой у тебя ключик? – грозно спросили его.

Мальчик потупился и прошептал:

– Вежливое слово.

– Какое такое слово? – спросили этого хитреца.

– Пожалуйста, – сознался мальчик.

Проверили, оказалось, что и правда, перед вежливым словом открываются все двери.

Обведи номер плана, который соответствует тексту.

1) План №1

1. Преступник найден

2. Признание

2) План №2

1. Беспокойство в городе

2. Поиски преступника

3. Разгадка секрета мальчика

3) План №3

1. Странные слухи

2. Сила вежливого слова

3. Начались поиски

4) План №4



1. Беспокойство граждан
2. Беспокойство милиции.
3. Поиски ни к чему не привели.

6. Комплексный анализ текста создает представление о языке как о целостной функциональной единице. Учащиеся, работая над анализом текста, выполняют не репродуктивную, а исследовательскую работу, которая требует от них не только теоретических знаний, но и хорошо развитого языкового чутья. Комплексный анализ текста может проводиться как в устной, так и в письменной форме, но следует учитывать, что три содержательные линии заданий к тексту должны оставаться: это знание системы языка, правописания и речевой деятельности.

Выбирая текст комплексного анализа, необходимо учитывать возрастные особенности учащихся. Соответственно возрасту составляется текст и подбираются задания к нему, в 5-6 классах для анализа целесообразно пользоваться текстами художественного стиля, в 7-8 классах – это и публицистический, и научный стили речи. По мере изучения материала составляются тексты различного уровня сложности.

Наиболее удачным материалом для работы с текстом в 5 классе в рамках введения ФГОС является отрывок из произведения Г. Троепольского "Белый Бим Черное ухо", где учащимся приходится конструировать текст, исправлять допущенные ошибки, работать с понятиями нормы речи, самостоятельно редактировать текст, соблюдая их. Такая работа вызывает неподдельный интерес и помогает реализации поставленных коммуникативных задач.

Для этой возрастной группы целесообразно использовать и следующее задание:

Прочитай историю, рассказанную Джанни Родари.

Была однажды получена открытка. На ней написано только: "Привет и поцелуи!" И надпись: "Нинучча". Никто не понимал, кто такая эта Нинучча – старая ворчунья или девочка в джинсах. Или, может быть, какая-нибудь птичка.

Многие бы хотели получить хотя бы один из этих "приветов" и "поцелуев", хотя бы самый маленький. Но как узнать, кто такая Нинучча и почему она решила отправить открытку с приветами и поцелуями?

Напиши небольшое письмо Нинучче (7 – 10 предложений). Расскажи немного о себе и задай ей два-три вопроса. Постарайся написать письмо так, чтобы Нинучча захотела тебе ответить.



В старших классах при работе с текстом необходимо ориентироваться на подготовку к ЕГЭ по русскому языку, который является обязательным для всех выпускников, поэтому целесообразно широко использовать работу с текстом на протяжении всего школьного курса и отрабатывать навыки рационального чтения учебных, научно-популярных, публицистических текстов, формируя на этой основе общеучебные умения работы с книгой, обучать анализу текста, обращая внимание на эстетическую функцию языка; учить письменному пересказу, интерпретации и созданию текстов различных стилей и жанров.

В связи с этим очень важно, особенно в старших классах, проводить многоаспектный анализ текста:

- композиционно-содержательный (определение темы, главной мысли текста, выделение микротем и т. д.);
- стилистический (обоснование принадлежности текста к определенному стилю речи, выделение характерных для стиля языковых средств и стилистических приемов);
- типологический (выделение в тексте ведущего типа речи, указание на сочетание в тексте различных типовых фрагментов);
- лингвистический анализ отдельных элементов текста (фонетический, орфоэпический, словообразовательный, лексический, морфологический разбор указанных слов, синтаксический анализ словосочетаний и предложений);
- анализ правописания отдельных слов и пунктуации предложений (орфографический и пунктуационный разбор).

Учебники по русскому языку авторов Л.М. Рыбченковой, О.М. Александровой, О.В. Загоровской, А. Г. Нарушевича имеют богатейший дидактический материал для совершенствования языковой, коммуникативной, лингвистической и культурологической компетенции учащихся.

Примерный план анализа текста любого типа речи:

1. Выразительное чтение текста;
2. Словарная работа;
3. Определить тему текста;
4. Сформулировать идею текста;
5. Определить тип текста;
6. Определить стиль речи;
7. Найти выразительные средства речи и объяснить их роль в тексте.



На основе образцовых текстов можно проводить и самодиктанты.

Обучающиеся должны произвольно запоминать такие тексты, уметь легко их воспроизводить. Тексты для самодиктантов – это отрывки из произведений классиков, которые читаются на уроках литературы, кроме того, это тексты упражнений учебника или "мудрые мысли".

Еще более стимулируют коммуникативно-познавательную деятельность и развитие языковой компетенции учащихся диктанты с изменением текста (творческие, свободные, восстановленные, диктанты по аналогии, диктанты с продолжением). Применение диктантов развивает логическое мышление учащихся и учит мыслительной переработке материала.

Приемы работы с текстами-миниатюрами, а также сравнение двух текстов – это путь от восприятия текста, понятия текста (через его анализ) к созданию собственного высказывания, сочинения, что важно и для развития памяти, внимания, мышления учащихся.

Интеллектуально-речевое развитие обеспечивается такими методическими средствами, как выполнение интеллектуально-лингвистических упражнений.

Ценность упражнений такого рода выражается в том, что с их помощью одновременно стимулируется и интеллектуальное, и лингвистическое развитие учащихся. Что касается интеллекта школьника, то предлагаемые упражнения интенсифицируют процесс развития целого ряда его качеств (речь, внимание, память, мышление). В свою очередь лингвистические знания, умения, навыки приобретаются учащимися в процессе активной речемыслительной деятельности. При этом во время выполнения каждого учебного задания школьник совершает несколько умственных операций, например, сравнение, группировку, обобщение и включает различные виды речи: внутреннюю и внешнюю, устную и письменную, монологическую и диалогическую.

Средством создания речевых возможностей на уроке признается система ситуативных упражнений. Учитель моделирует ситуативные задания самостоятельно, а также использует и те задания, которые предлагаются в стабильных учебниках по русскому языку. Например: "Вы – экскурсоводы, ведете экскурсию для учащихся младших классов. Постарайтесь описать картину в музее ярко, образно и доступно. Объясните, что и почему вам особенно нравится. Постарайтесь вызвать заинтересованный отклик у зрителей. Кто лучше справится с этой



задачей?" Конкурс на лучший рассказ экскурсовода. Запишите получившийся текст.

Подобные упражнения учат вдумываться в речевую ситуацию, соотносить свое высказывание с адресатом, готовить к эффективному речевому общению.

Развитию творческих способностей содействуют дидактические игры на уроке:

1. "Диктор". Прочитайте текст орфоэпически правильно.
2. "Редактор". Исправьте речевые ошибки в тексте.
3. "Переводчик". Замените иноязычное слово русским.

Уроки по лингвостилистическому анализу текста помогают осмыслить идею и сюжет произведения, показать художественные средства, использованные автором для достижения своей цели, обратить внимание на особенности языка конкретного писателя. При подведении итогов урока ребята говорят, что они отработывали навык лингвостилистического анализа текста, определяли его тему и идею.

Также активизируют интеллектуальную и речевую деятельность, способствуют осуществлению личностного подхода к учащимся уроки, где как высшей единицей обучения выступает текст. Это такие нестандартные виды уроков, как уроки-исследования, уроки-семинары, практикумы, деловые игры, дискуссии, интегрированные уроки, включающие аналитическую работу с текстом и предполагающие возможность выбора учениками и самого текста, и заданий, справочного материала, формы выполнения работы и т.п. Подобные уроки создают условия для проявления индивидуальных читательских, исследовательских и творческих способностей, удовлетворения образовательных потребностей и интересов школьников.

Такая работа с текстом требует изменения структуры урока. В практике работы такой урок (урок-исследование, деловая игра и т.п.) состоит из следующих этапов:

- целеполагание, когда ученики обсуждают тексты и задания с учителем, получают дополнительные инструкции по выбору и выполнению задания;
- планирование (школьники вникают в содержание и идею текста; размышляют над способом выполнения заданий; определяют потребность в справочной литературе и словарях; вырабатывают план действий);
- исследование (исследование текста, решение промежуточных задач);



– дискуссия (учащиеся обсуждают ход урока, анализируют, добавляют, корректируют свои наблюдения); итоговая творческая работа.

На таких уроках происходит обобщение материалов в устной или письменной форме: учащиеся размышляют о средствах выражения собственных мыслей и чувств и пишут сочинения-миниатюры, оформляют свои размышления над текстом, готовятся к выразительному чтению и т.п. Учитель оценит не только результат, но и процесс работы. Языковой материал предъявляется обучающимся в виде карточек с текстами, заданиями, справочным и инструктивным сопровождением.

На всех видах вышеназванных уроков учителем создается особая образовательная ситуация, когда через общение "ученик – учитель", "ученик – ученики" происходит осмысление и усвоение теоретических знаний и практических навыков, то есть закладываются базовые знания, необходимые для организации дальнейшей результативной учебной деятельности. Коммуникация становится обязательным условием учебной деятельности. При этом урок сохраняется как форма организации обучения, но обновляются приемы и средства обучения через создание на разных этапах урока речевых ситуаций, расширяется применение современных педагогических технологий (технологий проблемного обучения, интегрированного обучения и разноуровневого обучения, групповых, игровых и информационных технологий), внеурочных форм организации деятельности. Текст в этой связи становится организующим центром различных видов деятельности на уроках русского языка.

Опыт работы с текстом на уроках русского языка в качестве средства развития языковой и коммуникативной компетенций обучающихся показывает, что именно деятельностный подход к обучению позволяет адаптировать традиционные методики к реализации ФГОС (например, комплексный анализ текста).

Из произведений русской классической литературы важно подбирать большое количество неадаптированных текстов, активно работать с текстами Д.И. Лихачева, особенно с "Письмами о добром". Задания к текстам охватывают все темы курса русского языка, все орфограммы и пунктограммы.

Особенно эффективна эта работа с такими текстами в старших классах, где идёт углублённое повторение русского языка, комплексный анализ текста. Работу можно проводить в творческих группах. Относи-



тельно полный языковой разбор текста требует много времени и возможен только на специальных уроках. На обычных же уроках русского языка при изучении фонетики, лексики, морфологии, синтаксиса, на уроках повторения, при обобщении и систематизации изученного материала может использоваться частичный языковой разбор текста, например, при усвоении норм правописания, с проведением разных видов разбора слов, предложений.

Подчёркивая актуальность данной технологии, нужно отметить, что язык является обязательным важнейшим средством человеческого общения, формирования личности, её духовного и эстетического развития. Именно такое понимание роли языка в обществе помогает сформулировать конечную цель преподавания русского языка и литературы в школе, понимаемую как обучение свободной речевой деятельности и развитие у обучающихся элементарной языковой и коммуникативной компетенций, их умственное и интеллектуальное развитие, воспитание языковой личности.

Работая над развитием коммуникативной компетенции учащихся, развивая их орфографическую зоркость, воспитывая в них культуру речи, следует помнить о том, что, как писал Д.С. Лихачев в "Письмах о добром", нужно научить своих учеников быть филологами, "то есть "любителями слова", так как слово стоит в начале культуры и завершает её, выражает её".

Таким образом, для развития коммуникативной компетентности при работе с текстом необходимо:

- 1) определить понятие и структуру, а также содержание текста для разных возрастных групп;
- 2) применить системный подход, обеспечить взаимодействие различных субъектов, направлений и технологий в целях достижения полноценного результата;
- 3) выбрать метод, разработать программы, направления, технологию и техники развития коммуникативной компетентности обучающихся.

Литература:

1. Бахтина М. Б. Актуальные вопросы школьного филологического образования в период внедрения требований ФГОС: учебно-методическое пособие. – Новосибирск: НИПКИПРО, 2015. – 272 с.
2. Лихачев Д. С. Мысли о жизни. Письма о добром. – М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2015. – 576с.



3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения русскому говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 214 с.
4. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. – М., 2004.
5. Срезневский И.И. Замечания об изучении русского языка и словесности в средних учебных заведениях. – СПб., 2001. – 269 с.
6. Чернышев В.И. Правильность и чистота русской речи: Опыт русской стилистической грамматики. – М.: Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.

1.3. СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В ОБУЧЕНИИ

Специфика текстов, предназначенных для изучения, имеет свои особенности и является актуальным объектом изучения современной лингвистической науки. В этом плане имеются исследования по различным направлениям. (И.Р. Гальперин, И.В. Гюббенет, К.А. Долинин, Т.М. Дридзе, Н.И. Жинкин, Н.Д. Зарубина, Л.И. Зильберман, И.А. Зимняя, Л.А. Исаева, В.В. Красных, Е.С. Кубрякова, А.И. Новиков, Л.А. Новиков, Л.В. Сахарный, Ю.А. Сорокин и др.). Ученые в большей степени уделяют внимание художественному тексту, так как он несет в себе ценностный смысл и решает ряд воспитательных задач, связанных со становлением гармонично развитой личностью современного школьника. В школе художественный текст привлекается повсеместно, изучается и целостно и интегрированно, с использованием межпредметных связей. Специальные тексты в меньшей степени изучены, в том числе учебные (И.Г. Проскуракова, Н.В. Кулибина, А.Р. Арутюнов и др.), так как в школьной практике используются в качестве предъявления специальной информации. К сожалению, практика работы со специальными текстами обучающихся показывает, что 50% после первичного прочтения текста школьник не достигает эффекта осмысленного чтения и теряет информацию. Методика работы с такими текстами должна строиться совсем в другом формате, поэтому объектом изучения становится и сам текст и средства его предъявления. И лингвистическая и психолингвистическая точки зрения в плане изучения языковых особенностей учебных текстов становятся значимыми.



Как материал и средство обучения текст может функционировать с точки зрения методических наук. И именно методика определяет требования к содержанию текста и формату его предъявления.

Если рассматривать понятие "учебный текст" в целом, то, очевидно, что учебным текстом можно считать любой текст, полезный при освоении определенной учебной дисциплины. Классический учебный текст (как функциональный и специализированный) характеризуется установкой на однозначность восприятия и строится по законам логического мышления. Еще более развернутое понимание понятия "учебный текст" можно трактовать в смысле использования в обучении всей доступной наблюдению информации, представленной в учебнике. В традиционном понимании – зафиксированный в письменной (или звучащей) форме отрезок речи, представляющий собой некое смысловое единство, то есть учебный текст – это представитель множества текстов, отражающих однородные фрагменты действительности, обслуживающие однородные ситуации. Такие тексты имеют одинаковый набор информативных единиц (смысловых блоков), одинаковый набор лексико-грамматических единиц, реализующих эти смыслы, и единую систему строения целостного дискурса.

"Учебный текст – это единица обучения текстовой деятельности, учебной текстовой коммуникации. Это текст, организованный в дидактических целях в смысло-содержательном, языковом и композиционном отношении в единую систему, часть совокупной информации учебника, предназначенной для управляемого становления текстовой деятельности, на основе которой дается система знаний по определенной дисциплине, прививаются умения и навыки людям определенной группы (возрастной, национальной и т.д.) на определенном этапе обучения" [Бабайлова, 1987: 130].

В вышеназванном определении автор выделяет важную функцию учебного текста, связанную с деятельностью обучающегося. То есть учебный текст состоит не только из содержательной части, но и управленческой. Кроме того, текст аккумулирует культуру народа. "Через тексты обучаемый приобщается к знаниям, социальным ценностям и нормам, к разнообразным сведениям, накопленным людьми в ходе практической и теоретической деятельности, что важно ему для участия в социальной жизни, для совместной с другими людьми социальной деятельности; поэтому столь значимым является то, войдут ли полученные знания в картину мира, сформированную в сознании



индивида, и какое место отвел человек каждому конкретному тексту в общей системе своих знаний и представлений об окружающем мире" [Дридзе, 1984: 240].

В учебном тексте выделяются также и когнитивная (онтологическая), гносеологическая (методологическая) и прагматическая разновидности информации. Онтологический (предметный) аспект знания соотносится с результатом познавательной деятельности, то есть знанием, рассматриваемым в его логико-семантической онтологии как данное, когда можно обнаружить установленные связи между элементами, иначе говоря, знанием, рассматриваемым с учетом его логического компонента. Онтологическое знание выступает в форме понятий, выраженных терминосистемой учебной дисциплины. Гносеологический (методологический) аспект знания рассматривается как способ формирования новых понятий, обоснования и интерпретации основных и уточняющих понятий, то есть способ установления логико-семантических отношений между ними. Если онтологический аспект связан со знаниями о мире, то содержание методологического аспекта заключается в знании о знаниях. В учебном тексте есть и прагматическая информация. Посредством нее автор "встраивает" в содержательный план речи разнообразные по своему характеру и сфере действия прагматические значения.

В методике обучения русскому языку, а также в практике нашего исследования мы рассматриваем текст с позиций эмоционального восприятия самого текста (на уровне первичной работы с текстом ("нравится – не нравится"); когнитивной работы (структура текста, синтаксические и семантические связи (частичный или полный лингвистический анализ)); поведенческого уровня восприятия (принятие текстовой информации с целью использования в практике создания собственного текста и/или получения читательского опыта).

В определении термина "учебный текст" лингвисты акцентируют внимание на разновидности, которая функционирует в учебном курсе в формате учебно-научного текста.

Учебно-научный текст призван воплотить логику программы обучения, которая, в свою очередь, соответствует преподаваемой науке, он должен быть адаптирован к содержанию обучения в целях его понимания. Учебно-научный текст обладает последовательным разворачиванием контекста от известного к неизвестному, от простого к сложному, от частного к общему, полнотой и глубиной рассмотрения материала, опи-



сания изучаемого вопроса. Данный текст содержит вопросы для усвоения и закрепления полученных знаний при чтении учебника. Учебно-научный текст с позиции точности и сжатости информации обладает избыточностью: он включает в себя эмоционально-воздействующие элементы (средства языковой выразительности).

Мы рассматриваем учебный текст как особый вид вторичного текста, специфика которого определяется его неоднозначными отношениями с первичным научным текстом (или первичными текстами), на базе которого, как правило, он создается.

Учебный текст как продукт письменной речевой деятельности автора, автора-составителя учебника является основной формой передачи знаний школьникам. Именно поэтому он был и остается основной содержательной единицей обучения. Важнейшей характеристикой учебного текста является наличие в нем образовательного, культурологического, воспитывающего и развивающего потенциала. Из этого следует, что предназначение учебного текста – хранить информацию, а в процессе ее передачи воздействовать на сознание обучаемых, мотивировать их на работу с учебным материалом, способствовать развитию их креативных качеств. Порождение учащимися новых текстов-дискурсов на базе усвоенного учебного текста позволяет им демонстрировать интеллект, формировать мировоззрение, реализовать творческие способности личности.

Именно поэтому учебный текст должен воплощать в себе целостную систему деятельности учащегося, а также содержать компоненты, обеспечивающие восприятие заключенной в нем информации. Ведь учебный текст – это, прежде всего, текст обучающий. Следовательно, он должен включать средства, благодаря которым деятельность учащегося стимулируется, мотивируется, программируется и реализуется, приводя, в конечном счете, к достижению целей, поставленных в процессе изучения предмета.

Особенность учебного текста заключается в том, что он ограничивается "учебным языком", то есть языком, определенным образом (в соответствии с целевой установкой) отобранным и минимизированным, т.е. "освобожденным" от малосущественных и второстепенных для данных целей обучения черт.

Учебный текст – это обычно поликодовый текст. Помимо вербальных знаков, в нем используются пиктографические изображения, изменение цвета, шрифтовое выделение.



В плане деятельности текст для учителя функционирует как ориентир, а для ученика – источник информации, объект изучения и понимания. Для учителя текст является средством обучения, а для ученика – объектом. Соответственно, своеобразие учебного текста с точки зрения его отношения к учебному процессу состоит в том, что он одновременно является и объектом изучения, и средством обучения.

Следовательно, учебный текст является, во-первых, одной из главных содержательных единиц обучения, так как он выполняет важнейшие образовательные, воспитательные и развивающие задачи. Во-вторых, учебный текст является важной составляющей учебного дискурса, потому что в учебном дискурсе два участника – учащийся и учебный текст. Учебный текст, являясь материализованным носителем содержания образования, должен быть одновременно и организатором процесса усвоения этого содержания. Очень важными задачами учебного текста и соответственно его автора являются управление собственно процессом чтения обучаемого, возможность предвидеть возможные затруднения в понимании. Именно поэтому, вопрос о том, каким быть учебному тексту в ситуации смены образовательных парадигм, в свете требований нового образовательного стандарта. От его решения зависит, какими будут новые школьные учебники.

Еще одной немаловажной характеристикой учебного текста является его полифункциональность, то есть предназначение хранить информацию, культурные коды, быть носителем общих и профессиональных знаний, воздействовать на сознание обучаемых, оказывать на них мотивационное воздействие, способствовать развитию их креативных качеств. Учебный текст – это воплощение способов деятельности, в процессе которой формируется сознание обучаемых.

Другими словами, такой текст выполняет информативную, когнитивную и креативную функции. В случае если рассматривать учебные тексты в категории интертекстуальности, символически их можно разделить на два типа. К первому относятся такие тексты, в которых научные данные о том или ином фрагменте реальности, подаются без ссылок на другие фиксированные на письме речевые произведения. Учебные тексты второго типа представляют собой тексты-трансформации. Это речевые произведения, созданные на основе уже существующих текстов. К такому типу возможно отнести адаптированные тексты и различного рода комментарии.

В связи с тем, что основное назначение учебного текста – обучать, одной из основных характеристик такого текста выступает дидакти-



ческая направленность. По логике учебный текст как единица письменной словесной коммуникации создается по законам учебного процесса – от известного к новому, от простого к сложному, при этом такой текст отличается дедуктивным характером изложения, может сопровождаться своеобразными примерами-иллюстрациями, вопросами для усвоения и закрепления полученных при чтении знаний.

Учебный текст, как правило, не сжат и может включать в себя эмоционально воздействующие элементы (сравнения, метафоры, гиперболы), позволяющие снимать напряжение, способствующие фиксации прочитанного. Как и всякий текст, который представляет собой более или менее сложное высказывание о действительности, учебный текст имеет свою основу – суждение о тех или иных фактах, ситуациях, взглядах на предметы и явления действительности. Следовательно, все слова и предложения текста и весь текст в целом актуализированы. А значит, мы можем говорить о таком свойстве учебного текста, как актуализация, или соотносительность с действительностью.

Если обратиться к анализу учебного текста, то можно отметить, что подобный текст, будучи результатом и в то же время объектом особого вида коммуникативной деятельности, является тематически связанным. Данному виду текста, как и другим, свойственны целостность, единство авторского замысла и окончательного материального воплощения. И в таком случае достаточно очевидно, что учебному тексту присущи такие общетекстовые категории, как связность и цельность.

Заметим, что специфика заключенной в учебном тексте информации состоит во взаимодействии содержательной и проектируемой учебной, в данном случае лингвистической, информации, ее объема. Планируемая учебная лингвистическая информация оказывает влияние на восприятие содержательной информации, на ее текстовую форму реализации: это может быть текст-описание, рассуждение или повествование, текст-диалог, монолог или полилог. Восприятие и понимание содержательной информации учебного текста обеспечивается имеющимся у адресата уровнем лингвистических знаний и тем их приращением, которое предусмотрено учебным текстом. Как правило, приращения происходят на всех уровнях текста: морфологическом, синтаксическом, лексическом и т. д., что является необходимым условием существования учебного текста в преподавании русского языка и служит фактором роста знаний и развития навыков и умений обучающихся.



Взаимодействие двух видов информации учебного текста, и, соответственно, их единство обеспечивается и поддерживается тем, что восприятие и понимание содержания текста, усвоение заключенного в нем лингвистического материала опираются на ассоциации. "Ассоцирование – идентификация нового познаваемого объекта или явления через поиск аналогов среди уже известных предметов или явлений" [Леонтович, 2007: 349]. Это отсылка к опыту читателя, к уже известному как на содержательной, так и на грамматической основе. "В центре внимания оказывается ассоциативное значение, специфическая внутренняя структура, глубинная модель связей и отношений, которая складывается у человека через речь и мышление, лежит в основе "когнитивной организации" его многостороннего опыта и может быть обнаружена через анализ ассоциативных связей слова" [Красных, 2001: 38]. Сигнализируя, что здесь скрываются "подводные камни", ассоциации во многом национально детерминированы и маркированы, и в силу этого они будут различаться у представителей разных культур. Преподаватель в первую очередь и иностранные учащиеся – во вторую должны об этом помнить.

В системе уроков русского языка обращение к учебным текстам обеспечивает условие решения поставленных целей. Такая установка, реализованная в учебном тексте, направлена на овладение лексико-семантической системой текста, на усвоение речевых стереотипов, новых грамматических конструкций и т. д.

Также при работе с учебным текстом важным оказывается "фактор адресата", то есть учет предназначенности текста для определенного контингента обучаемых, характера поставленных перед ними учебных задач. В известной мере "фактор адресата" делает конструкцию учебного текста жесткой, предполагаются ограничения в вариативности используемых языковых средств. "Так, в учебных текстах синонимические, антонимические связи представлены со значительными ущемлениями. Отмеченное снимает вопрос о значении многозначного слова в тексте, о тех случаях, когда трудно сказать, в каком именно значении оно употреблено. Исключения здесь единичны" [Проскуракова, 1994: 29].

И еще один важный момент: обращаясь к учебному тексту, следует различать специально составленные учебные тексты, которые призваны решать более узкие и конкретные задачи применительно к занятиям русского языка как иностранного – отработку грамматических форм,



презентацию нового грамматического материала, контроль за усвоением конкретного учебного материала и т. п., – и учебные тексты, к которым можно отнести любой текст, используемый в учебном процессе независимо от того, является ли он аутентичным, методически обработанным или специально составленным, художественным, научным или публицистическим.

Учебный текст предназначен для усвоения содержательной и учебной информации, это цельный и связанный, актуализированный, дидактически организованный материал, который обладает сообразной его характеристикам лексической структурой, семантикой. Это результат целенаправленной речевой деятельности, который становится связующим звеном между участниками коммуникации. Учебный текст как лингвистический феномен отличается не только использованием особых языковых средств, но и прагматической установкой. Обладая особой функциональной нагрузкой, которая соотносена с учебными целями и задачами, с развитием у обучаемых определенных психологических механизмов, учебный текст предполагает учет речевого опыта коммуниканта, его языковой компетенции, учет его картины мира, фоновых знаний, социокультурных факторов.

В свою очередь, при подборе текста для работы с ним на занятиях русского языка, обращая внимание на процессы управления пониманием и коммуникативной деятельностью адресата, учитываются такие факторы, как морфологический уровень, наличие/отсутствие сложных синтаксических конструкций, многоаспектность лексической структуры данного текста, отображение в этой структуре разного рода информации – энциклопедической, культурологической, лингвистической.

Научные учебные тексты

Конструктивный принцип научной речи – это обобщенность, отвлеченность, точность, что обусловлено научным типом мышления и абстрагированным адресантом и адресатом текста. Автор научного текста стремится к самоустранению в пользу предмета речи, никогда не достигая этой цели в полной мере. Рациональная программа в научном тексте преобладает над оценочной (за исключением отдельных жанров, например, рецензии) и отличается развернутостью, аналитичностью, логической продуманностью. Что касается прагматической программы, то она различна для подстилей научной речи. Возможны две пресуппозиции научного текста: адресат примерно равен автору по



уровню специальных познаний (ситуация собственно научного подстиля), и адресат – это лицо, обучаемое автором в данной сфере знаний (ситуация учебно-научного подстиля). Во втором случае прагматическая программа становится равна по значимости рациональной и характеризуется специфическими средствами выражения.

Процесс обучения в современной школе направлен на развитие различных навыков, необходимых обучающимся, не зависимо от их будущей профориентации. Приобретение этих навыков связано с восприятием и способностью формирования текстов различных функциональных стилей и типов речи. В связи с этим нам необходимо обратить внимание на содержательно-функциональный аспект тех текстов, которые используются в процессе обучения.

Все современные учебные пособия предлагают обучающимся огромный выбор учебных текстов. Они, безусловно, ценны для развития навыков монологической речи с точки зрения содержания, но при этом они ориентируют обучающихся еще и на формирование межкультурной языковой компетенции.

Любой текст, рассматриваемый в ходе обучения в качестве основы для общения, должен быть увлекательным, интересным, информативным и соответствовать возрасту обучающихся. Текстовый материал при этом обязан стимулировать потребность в его обсуждении и формировать у обучающихся умение передавать полученную информацию. Она должна вызывать у них общекультурный, научный, общественно-политический и страноведческий интерес.

В методической литературе научные тексты, как правило, характеризуются содержательной частью (информативность и смысловая завершенность), языковыми осложнениями (наличием неизвестных лексических единиц) и иллюстративностью, которая включает в себя наглядные примеры и комментарии.

Начинать формирование навыков устной монологической речи научного характера следует с самого простого текстового материала – т. е. с описательного текстового материала, содержащегося в учебниках, научных статьях, а позднее – и в научных монографиях. Именно такой материал, при всей своей возможной сложности, наиболее доступен обучающимся по своему структурно-семантическому языковому оформлению, по композиции, а также по наличию научной логики.

Разумеется, при отборе учебных текстов для формирования навыков устной монологической речи у обучающихся следует руководствоваться набором характеристик текста как единицы коммуникации.



В данном контексте интересно мнение Н.К. Шагадаровой о характере и механизме формирования структуры текста, которую формирует, по ее мнению, не только логико-предметный план. В процессе построения текста его содержание в качестве мыслительного образования представляется в виде линейной последовательности системно организованных языковых единиц. При этом предметно-логические отношения подчиняются целевой установке автора, обуславливающей выбор способа передачи информации.

Критерии, при помощи которых происходит отбор учебных текстов, не ограничиваются одними лишь семантическими составляющими. Порядок ориентации учебных текстов также может реализовываться с применением ее главенствующей функциональной направленности как исполнения коммуникативных направлений текста. Основа научного текста – познавательность, поэтому такие тексты принадлежат к монологической речи сообщающего типа.

Тем не менее, представляется, что и данная классификация не слишком информативна, поэтому следует разграничить монологическую речь сообщающего типа на четыре вида – в соответствии с их информативно-функциональными характеристиками:

- констатирующая (категория, в которой изложение учебных фактов не требует дополнительных изъяснений);
- поясняющая (категория, характеризующаяся наличием специфики разъяснения учебных фактов);
- аргументирующая (категория, где научные факты подтверждаются умозаключениями или примерами);
- директивная (содержит положения, которые определяют последовательность выполнения действий, что и приводит к определенной цели).

При работе с текстовым материалом необходимо обращать внимание обучающихся на тематическое содержание, вид текста, а также стимулировать ознакомление их с логической и жанровой структурой представляемого материала.

Поддача текстового материала осуществляется, как правило, в рамках определенных видов устной монологической речи: это описание, рассуждение, повествование. Каждый из названных способов подачи информации обладает собственной семантической структурой и предоставляет языковые средства, требуемые для построения определенного текста.



Стандартные ситуации, которые возникают у обучающихся в процессе обучения, также должны быть отражены при отборе учебных текстов. Соответственно, методический материал должен содержать набор типовых текстов, при помощи которых студенты могут раскрывать такие составляющие текстовой информации как "теория", "гипотеза", "описание" и др.

При решении вопроса о форме представления текстового материала следует учитывать то, какую роль играет доступность текста с точки зрения возможности его осмысления обучающимся и дальнейшего использования ими в качестве опоры при построении фраз. Кроме того, необходимо придавать значение и языковым трудностям в тексте, т.е. возможности его применения в определенных обстоятельствах. На практике осуществить это весьма непросто, поэтому проблема типологизации текстов хотя бы частично может решаться путем его адаптации.

Также следует обратить внимание на такой важнейший критерий, как уровень языковой подготовки обучающегося. Значимым фактором при этом является этап обучения, поскольку уровень владения языком должен расти в процессе обучения. На практике так происходит, к сожалению, не всегда.

Таким образом, учебные научные тексты должны содержать функционально-семантический тип монологической речи и стимулировать обучающихся на анализ переданного им материала. При этом обучающийся обязан не только понимать основное содержание лекции или доклада, но и в дальнейшем научиться их воссоздавать.

Текстовый материал должен содержать в себе такие образцы, при помощи которых у обучающихся развиваются навыки структурного анализа типов научного текста, умения фиксировать основную смысловую информацию – с помощью конспектирования, правил сокращения слов, умения формулирования "наводящих" вопросов, составления алгоритма текста, и, в итоге, формировать умение подготовки сообщения на заданную тему.

По своему характеру основой для подготовки сообщения может являться как научно-популярный, так и специальный научный текст (статьи, доклады и т.п.). В любом случае они должны соответствовать целям обучения, т.е. формированию у обучающегося навыков устной монологической речи. При этом следует учитывать, что описательные научные тексты содержат в себе базовый запас лексики. Она включа-



ет в себя необходимое содержание и обязательные смысловые единицы.

Так как научный текст является, прежде всего, информативным механизмом, и, кроме того, он выступает ещё и в качестве конкретной модели языка в речевом материале, то он включает в себя и все необходимые для процесса обучения составляющие. Это:

- образец построения логики и жанровой структуры;
- семантическая и содержательная опора для ведения диалога;
- основа для увеличения языковых и тематических умений и навыков.

Таким образом, воспринимая текстовый материал как составляющую методики обучения устной монологической речи, следует учитывать, что наиболее значимыми являются критерии отбора научного текста с формально-логической точки зрения. Нам представляется, что основными критериями для отбора учебных текстов являются информативность и смысловая делимость текста при наличии в нем единого смыслового содержания. Разумеется, все учебные научные тексты должны соответствовать ещё и содержательной стороне процесса обучения. Основными критериями отбора текстов здесь необходимо считать тематическое соответствие.

Если взять в качестве основы для подготовки текста качественно-семантический критерий, то следует учитывать такие параметры монологической речи как:

- фрагментарность (3-5 предложений) – выступление может быть представлено в виде краткого ответа на вопрос, изложения своих взглядов и суждений, резюме;
- монологическое единство (6-13 предложений) – подробный развернутый монолог, краткий доклад, рассказ о событии, пересказ события;
- выступление (14-20 предложения) – длительный монолог, подробное освещение заданной темы, детальный пересказ;
- доклад (более 20 предложений) – большой, пространственный монолог, изложение объемного текста, позволяющее подробно выделить и рассмотреть уже целый ряд вопросов в деталях.

Таким образом, основой в изучении устной монологической речи становится определенная временная протяженность монолога, выступающего в качестве целостной речевой коммуникации.



По мнению экспертов, существует два главных принципа, которым у обучающихся должно соответствовать развитие навыков монологической речи. Это:

- принцип достаточности для достижения поставленных целей при обучении монологической речи;
- принцип доступности научного текстового материала.

Исходя из этого при отборе учебных текстов для формирования у обучающихся навыков монологической речи необходимо выявлять и учитывать специфику тех, кто изучает иностранные языки. Поэтому главенствующим в данном случае выступает принцип доминирования аутентичности текста, в который входит терминология и синтаксическая структура информативной составляющей предлагаемого материала.

Основная роль научного текста, включающего в себя аутентичную основу, заключается в оказании стимулирующего воздействия по формированию умений и навыков в устной монологической речи у обучающихся иностранному языку на любом курсе. Также это повышает уровень знаний и позволяет более эффективно осваивать монологическую речь, целью которой является эффективное восприятие, осмысливание и фиксация основы содержания с помощью полученных умений извлечения главной информации из научного текста.

Важны критерии отбора учебных текстов для обучения устной монологической речи. К ним, в первую очередь, можно отнести информативность учебного научного текста, его аутентичность, познавательность, далее – жанровое и видовое разнообразие и смысловая завершенность. Однако для эффективного обучения устной монологической речи обучающегося этого может быть недостаточно, необходимы ещё и обширная подготовительная и практическая деятельность в рамках специального комплекса упражнений по формированию навыков устной монологической речи.

Для создания эффективной среды обучения монологической речи, в дополнение к основным критериям отбора учебного научного текста следует использовать ещё и общие критерии для выбора языкового материала:

- достаточность материала для формирования навыков устной монологической речи;
- доступность материала, то есть его соответствие уровню становления обучающегося;
- соответствие тематической составляющей учебных научных текстов плану и специальности обучения.



Текст учебника несет в себе коммуникативную программу автора, обладает обучающим потенциалом для формирования у учащихся коммуникативной компетенции в научно-учебной сфере. Типологизация текстов и выявление их компонентного состава создает условия для построения эффективной и рациональной дидактической системы. При этом тип текста выступает в качестве коммуникативной единицы, на лингвистические параметры которой накладываются определенные прагматические характеристики вследствие соотносительности текста с определенной функциональной сферой использования.

С позиции коммуникативно-функционального подхода в структуре текста выделяются такие речевые образования, как коммуникативные блоки. Эти образования, отражая коммуникативные интенции субъекта и ход его речемыслительной деятельности, находят материальное воплощение в смысловой структуре текста. В частности, коммуникативно-смысловая структура научного текста обусловлена закономерностью коммуникативно-познавательной деятельности ученого, эксплицируя динамику познавательного процесса от возникновения проблемной ситуации, идеи, гипотезы до поиска доказательств, формирования закономерностей и выводов. Предметом речи в учебниках является не объективно новая информация, а информация устоявшаяся, базовая, представляемая в строго систематизированном виде. Поэтому строение текста подчиняется не ходу исследования, отражая эпистемическую ситуацию, как в собственно научной речи, а логике системы, в которую вписывается излагаемая информация. Интересно отметить, что эта система чаще всего имеет не дидактический характер (от простого к сложному, от известного к неизвестному), а предметный, мировоззренческий. Поэтому логика изложения определяется феноменом самого объекта и его местом в научной картине мира.

Тексты учебника отличаются четким разделением на внешне выраженные смысловые фрагменты, отделенные друг от друга заголовками, которые облегчают ученику аналитическую и синтетическую деятельность при восприятии, служа смысловыми вехами. Внешне обозначенных смысловых фрагментов в текстах учебников значительно больше, чем в собственно научных текстах, и они меньше по размеру. В смысловой структуре текста четко выделяются компоненты содержания, соотносимые с конкретным речемыслительным действием (сравнением, классификацией, выводом формулы, подытоживанием и др.), что обеспечивает точность и доступность интерпретации.



Структура научно-учебного текста отражает не процесс познания объекта, а результат этого процесса, знание о существенных признаках объекта, его строении, функции, системных связях. Компоненты текста, несущие информацию о предмете речи, можно назвать содержательно обусловленными. При этом по соотносительности с основной или неосновной коммуникативной интенцией конкретного текста среди них выделяются обязательные и факультативные компоненты. Например, в тексте, характеризующем объект, обязательными компонентами являются: представление объекта, называние существенных признаков, характеристика существенных признаков.

Среди факультативных встречаются компоненты, непосредственно связанные с предметом речи (референтные компоненты) – анализ различных дефиниций, этимология термина, характеристика исключений – и компоненты, не связанные непосредственно с предметом речи (релятивные компоненты): сравнение с другими объектами, классификация объектов.

Кроме знания об объекте структура текста отражает коммуникативную и дидактическую функции учебной литературы. Компоненты, направленные на установление контакта с читателем и организацию процесса усвоения материала, назовем прагматическими. Например: практические советы, рекомендации, указание на перспективы изучения, обращение к жизненному опыту учащихся и др. Такие компоненты, как анализ примеров, обобщение, подытоживание являются универсальными, они не обусловлены логикой содержания и широко распространены в текстах любого типа.

Типы прагматических установок научного текста описаны Е. М. Крижановской (1998): 1) прогностическая; 2) делимитативная; 3) компенсирующая; 4) амплификативная; 5) экзеплификативная; 6) текстообразующая; 7) оценочная; 8) "авторитетное мнение"; 9) "обращение к невербальным средствам воздействия".

Все эти типы в той или иной степени присущи научно-учебному тексту. Однако под воздействием дидактических факторов они получают своеобразное воплощение в текстах учебников. Это проявляется в приоритетности установок – компенсирующей, экзеплификативной и прогностической, – которые непосредственно связаны с процессом усвоения информации, способствуя доступности изложения, прочности запоминания и включению в имеющийся у учеников фонд знаний.

Установки "оценочная" и "авторитетное мнение", характерные для собственно научного текста, не находят широкого воплощения в тек-



стах учебников. Определенные прагмаустановки в них прослеживаются:

- предметная (организация познавательной, практической, мнемонической деятельности учащихся),
- подготовительная (предупреждение возможных ошибочных действий со стороны учащихся),
- стимулирующая (формирование познавательной потребности и интереса к изучению материала).

Содержательное и функциональное назначение текстов имеют разное назначение. Выявление зависимости структуры текста от коммуникативных интенций автора представляется важным аспектом практической работы с текстом.

Литература:

1. Бабайлова А. Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987. – С. 130.
2. Бабенко Л. Г. Филологический анализ текста. – М., 2004. – 464 с.
3. Габидуллина А.Р. Учебно-педагогический дискурс. – Горловка: ГГПИИЯ, 2009. – С. 160.
4. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семиосоциопсихологии. – М.: Наука, 1984. – С. 240.
5. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации / В.В. Красных. – М., 2001. – 270 с.
6. Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию. – М., 2007. – 368 с.
7. Леута О. Н. Ю. М. Лотман о трех функциях текста // Вопросы философии. – 2002. – № 11. – С. 165-173.
8. Проскурякова И. Г. Лексикологические основы интерпретации учебного текста : автореф. дис. на соис. учен. степени д-ра филол. наук. – СПб., 1994.

Глава 2

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП)

2.1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Речь (говорение) в вербальном общении представляет собой "способ формирования и формулирования мысли" посредством конкретного языка для других, и "для себя" ("думание", "внутренняя речь") [Залевская, 2000: 23].

Таким образом, речевая деятельность есть единство плана содержания и его языковой реализации, то есть плана выражения средствами языка.

В речевой деятельности можно выделить две ее стороны – коммуникативно-содержательную, то есть обмен мыслями, информацией, и материальную, лингвопсихофизиологическую сторону.

По данным психофизиологии речи речевые механизмы функционируют на основе лингвопсихофизиологических закономерностей.

Психофизиологической основой речевого механизма является функционирование совокупности анализаторов слухового, речемоторного, зрительного, двигательного – в их сложном взаимодействии при ведущей роли слухо-речемоторного, являющегося базисным для всей второй сигнальной системы, то есть для всех видов речевой деятельности.

В научной и методической литературе термин "письменная речь" встречается без указания на дифференциацию значений, что приводит к отождествлению процессов рецепции (восприятия речи) и продукции (порождения речи). Так, в психологии этот термин обозначает процесс общения с помощью оптико-графических знаков; в психолингвистике – порождение речевого высказывания; в лингвистике – сумму текстов; в методике – владение языковым материалом, представленным в графической форме. Иными словами, размытость термина "письменная речь" затрудняет понимание тех явлений, которые им обозначаются.

В Словаре методических терминов Азимова Э.Г. и Щукина А.Н. термин "письменная речь" имеет следующие значения:

1. Знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических знаков передавать информацию на расстояние и закреплять ее во времени.

2. Вид письменного сообщения, написанный текст, посылаемый для сообщения чего-н. кому-н.

3. Продуктивный вид речевой деятельности, обеспечивающий выражение мыслей в графической форме [Азимов, 2009: 236].

Таким образом, когда говорится об обучении письму, то в зависимости от контекста речь может идти: 1) об овладении графикой и орфографией; 2) об усвоении структурных моделей предложений; либо 3) об овладении письмом, как средством общения. Последнее значение адекватно словосочетаниям "письменная речь", "письменная форма речевого общения", "продуктивный вид речевой деятельности" [Там же: 237].

Известно, что общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов (прямых или косвенных) между людьми, включающий в себя обмен информацией или ее получение. Письменная речь, в свою очередь – вербальное общение, осуществляемое при помощи письменных текстов, каждый из которых, как считают психологи и методисты, можно рассмотреть с трех взаимосвязанных сторон: коммуникативной, связанной с выявлением специфики информации (объем, цель, установка, ситуация); интерактивной, связанной с интерпретацией индивидом содержания информации; перцептивной, связанной с формированием в сознании индивида смысла информации.

Процессы порождения речи реализуются через говорение и письмо – виды речевой деятельности, органически связанные между со-



бой, так как продуктом их реализации является устное или письменное речевое сообщение.

Но чтобы выявить, каким образом происходит процесс порождения речевого сообщения (устного или письменного), необходимо рассмотреть операционный механизм, составляющий совокупность действий внешнего и внутреннего оформления высказывания (речевого сообщения), и определить, в чем заключается специфика речевого процесса при выполнении учащимися различных видов работ.

1. Операционный механизм говорения и письма как продуктивных видов речевой деятельности представляет собой совокупность действий внешнего и внутреннего оформления высказывания.

Выготский Л.С., Жинкин Н.И., Зимняя И.А., Леонтьев А.А., Пенфильд В. и другие ученые выдвигали и выдвигают свои схемы порождения речевого высказывания. Так, в концепции Зимней И.А., Леонтьева А.А. и др. она включает две фазы – фазу подготовки, состоящую из двух частей:

- 1) мотивационно-побудительной;
- 2) ориентировочно-исследовательской, или целевой, и фазу осуществления (исполнения).

Многие специалисты высказывают мысль о том, что уровни любой речевой деятельности состоят из двух этапов:

1) мотивационно-побудительный, когда происходит "акт опредмечивания потребности, возникает план, замысел высказывания, коммуникативное намерение передать его вербальными средствами" [Митрофанова, 1969: 27],

2) ориентировочно-исследовательский (аналитико-синтетический, целевой), в котором "формируется высказывание, замысел которого первоначально возникает в мотивационно-побудительной части, реализуются действия отбора, комбинирования и грамматического конструирования с целью создания высказывания" [Там же: 28],

3) исполнительный, когда действие завершается внешне оформленным речевым высказыванием, – едины, одновременны и параллельны в своей значимости, хотя внутри каждого идет последовательное временное представление и развертывание.

Кроме того, продуктивные виды речевой деятельности (говорение и письмо), по их мнению, будучи органически связанными между собой, имеют в своей структуре общие компоненты. В основе функциональной структуры этих процессов лежит механизм произнесения слов,



когда речедвигательная и слуховая функции играют ведущую роль в процессе обучения как устной, так и письменной речи. Поэтому задачей учителя при обучении является научение обучающихся точно дифференцировать все элементы слышимой, произносимой или видимой речи, что возможно только путем произнесения слов.

Необходимость графического изображения произносимых элементов при обучении письму включает дополнительные компоненты в их функциональные связи, при которых между двигательной реакцией руки, слухом, зрением и речедвижением возникает корреляционная зависимость. Поэтому, суммируя эти различия, методисты отмечают, что говорение и письмо, являясь по своей сути продуктивными видами речевой деятельности, "различаются способом формирования и формулирования мысли" [Митрофанова, 1969: 30].

В процессах говорения и письма значительна роль внутренней речи. Выготский Л.С. в известной работе "Мышление и речь" размышлял о том, что "мысль начинает формироваться с внутренней речи, являющейся своего рода "мостом", по которому содержание мысли переводится, перекодируется в форму речевого – письменного или устного – сообщения" [Выготский, 1934: 45].

Внутренняя же речь – речь обобщенная, редуцированная, синтетически сокращенная, используемая вне процесса реальной коммуникации, представляет собой своего рода "плановую речь", свободную от избыточности, свойственной всем естественным языкам. Она предваряет, подготавливает речь внешнюю. Ее форма прерывиста, что обусловлено ее функциональным своеобразием: недоступностью для непосредственного восприятия другими людьми.

В психологии, как известно, выделяют три типа внутренней речи:

1) внутреннее проговаривание – "речь про себя", сохраняющая структуру внешней речи, но лишенная фонации;

2) собственно внутренняя речь, когда она выступает как средство мышления, пользуется специфическими единицами и имеет специфическую структуру;

3) высший уровень – внутреннее программирование, то есть формирование и закрепление в специфических единицах замысла речевого высказывания, текста [Слободчиков, 1995: 67].

Взаимосвязь внутренней и внешней (устной и письменной) форм речи представляет собой психологический процесс переформулировки, который особенно сложен при переходе внутренней речи во вне-



шнюю и определен строгими правилами, вследствие чего соотносящиеся элементы когерентны, то есть наличие одних элементов предполагает появление других, – в этом и заключена избыточность, чего лишена внутренняя речь, в которой связи предметны, содержательны, а не формальны.

Для того чтобы совершить речевое действие, обучающийся должен обладать определенными умениями и навыками, то есть у него должен быть накоплен определенный опыт.

Известно, что прошлый опыт индивида хранится в двух формах – "представления об объектах, явлениях, закономерностях и процедурного знания – сведений о совокупности целенаправленных процедур, необходимых для решения задач" [Величковский, 1982: 21] – и реализуется с помощью "абстрактных С-моделей" [Каменская, 1990: 27].

Поэтому письменная речь, представляя собой сложный процесс, заранее формируясь в мысли, в представления, в высшей степени абстрагирована. Абстрактность письменной речи усиливается ее внеситуативностью, отсутствием в момент речи таких компонентов беседы, как мимика, жесты, интонация. Отсюда следует, что свободное владение структурным материалом устной речи отнюдь не означает тот же уровень владения материалом в письменном высказывании, которое организуется и оформляется иным образом.

Психологическими предпосылками лингводидактического моделирования обучения письменным формам коммуникации на уроках русского языка является специфика речевого процесса при выполнении учащимися различных видов письменных работ. Он (процесс) характеризуется тем, что здесь мы имеем дело чаще всего с порождением речи на основе звучащего или печатного текста-источника. В итоге при обучении письменной речи действия учителя должны быть направлены не только на развитие собственно письменной речи, но и на формирование одновременного восприятия речевого сообщения. Установка на последующее письменное воплощение нового текста на базе полученной и понятой информации делает восприятие преднамеренным, то есть методически эффективным, так как только такое восприятие может характеризоваться целенаправленностью, плановостью и систематичностью.

В своей деятельности обучающиеся чаще работают над созданием "вторичных", отличающихся мерой, степенью вторичности текстов, являющихся синтетическими (сочетающими познание и обучение)



видами учебного речевого общения, базирующихся на информации звучащего или печатного текста-источника и представляющих собой взаимосвязанный процесс восприятия и порождения. В данном речемыслительном процессе выделяются два этапа: на первом происходит подготовка к восприятию, собственно восприятие и осмысление воспринятого; на втором – выполнение письменной работы – присутствует предварительная подготовка к порождению, собственно порождение и коррекция созданного (порожденного) текста (самим обучающимся или с помощью учителя).

Процесс овладения собственно письменной речью включает цепь речемыслительных действий, представляющих собой механизмы осмысления, запоминания и оформления, умения воспроизводить и переформулировать высказывания, соединять их с другими, производить новые речевые единицы на базе и по аналогии с уже усвоенными. Недосформированность этих механизмов и умений приводит к тому, что обучающиеся, обладая достаточным уровнем интеллектуального развития и весьма обширными речевыми возможностями, в письменной форме выражают свои мысли бедно, элементарно.

Речевую деятельность в методике обучения русскому языку связывают с общеучебными умениями – интеллектуально-речевыми (коммуникативными) – владение видами речевой деятельности как средством коммуникации с разной степенью совершенства, а именно: формирование основ владения языком; овладение самостоятельной устной или письменной речью в ее разновидностях; умение ясно, правильно и выразительно излагать свои мысли, знания; познание закономерностей функционирования русского языка; овладение его понятиями, его ресурсами; знание его структуры, его нормы; развитие мышления, умения обобщать, абстрагировать с помощью языковых средств; расширение общей культуры.

Обязательными компонентами коммуникативных умений являются речевые навыки, так как речевая деятельность без сформированных речевых навыков невозможна. "Навык – действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля" [Краткий психологический словарь, 1985: 195].

В психологии различают перцептивные, интеллектуальные и двигательные навыки. На их формирование влияют такие эмпирические факторы, как:



– мотивация, обучаемость, прогресс в усвоении, упражнение, подкрепление, формирование целого или по частям;

– уровень развития субъекта, наличие знаний, умений, способ объяснения содержания операции, обратная связь;

– полнота усвоения содержания, постепенность перехода от одного уровня овладения к другому по определенным показателям.

Таким образом, главными факторами формирования гибких, лабильных речевых навыков и, соответственно, переноса навыков внутри языка являются: создание внешних и внутренних сходных, но вариативных условий (ситуаций) применения языкового явления по аналогии в пределах, не разрушающих формируемый стереотип; понимание границ переноса речевых операций, то есть характера несопадений в сходных явлениях путем противопоставления.

Особо следует остановиться на роли речевой памяти в формировании и функционировании речевых навыков. Справедливо считается, что никакая речь невозможна, если человек не хранит в своей памяти определенного минимума слов, словосочетаний, способов связи слов и предложений.

Для осуществления общения в процессе учебно-познавательной деятельности индивиду необходимо усвоить языковой и речевой материал, а также иметь сформированные навыки и умения совершения действий с этим материалом по порождению и распознаванию какого-то предметного содержания, соотношенного с темой или ситуацией в целях воздействия на партнера общения.

По сравнению с другими учебными предметами, русский язык предполагает усвоение большого объема знаний в виде правил, программ, относимых к форме речевой деятельности, невозможное без сформированности общеучебных умений.

Взяв за исходную позицию положение о том, что сообщение языковых знаний происходит через обучение языковому материалу, можно говорить об основном источнике этого материала (тексте) и о текстоцентрическом принципе обучения русскому языку. Например, если обучающийся может рассказать о тех или иных морфологических классах слов (или частях речи), типах предложений и пр., но не в состоянии определить их в тексте, это означает, что он имеет информацию о частях речи или типах предложений, но у него отсутствуют знания о них. А так как источником получения знаний выступает сам языковой материал, зафиксированный в программах и учебниках, то в целях усвое-



ния он должен быть определенным образом структурирован. Можно проверять отдельные стержневые, типовые знания, можно проверять знания исключений или способность соображать, уникальные случаи, но сформировать языковые знания вообще без их структурирования фактически нельзя. Школьная система обучения русскому языку строится фактически на поэтапном постижении языковых уровней и их взаимосвязей.

Приобретение языковых знаний может осуществляться как в процессе самой речевой деятельности, которая при этом является основой и исходной предпосылкой усвоения языковых знаний, так и изолированно от нее, когда обучение языковым средствам как бы опережает и создает базу для развития речевых умений и навыков.

Существенным является вопрос установления эффективных путей и способов перехода от языковых знаний к речевым и коммуникативным навыкам и умениям, их оптимального взаимодействия. Они, безусловно, взаимосвязаны, ибо без понимания (осознания, знания) нет автоматизации навыков и умений, нет компетенции.

Проблема учета в процессе обучения принципа усвоения предметных знаний не менее важна для методистов, который тесно связан с принципом сознательности, прочно усваивается то, что понятно и осмысленно. Реализации принципа прочности в процессе обучения способствуют многие факторы: расширенный объем тренировки в системе условно и подлинно коммуникативных упражнений; последовательность в расположении учебного материала; постоянное использование контроля и самоконтроля; совмещение изолированно усвоенных трудностей на этапе совершенствования и др.

Кроме того, реализация принципа прочности означает, что речевые навыки и коммуникативные умения формируются на основе знаний; в упражнения и наблюдения включается материал, имеющий значимость для обучающихся, связанный с актуальными для учебного общения ситуациями; упражнения, играющие ведущую роль в обучении общению, организованные в систему, обеспечивают формирование не только речевых навыков, но и их дальнейшую актуализацию в речевой деятельности. Последнее, в свою очередь, предполагает, что так называемое повторение должно осуществляться каждый раз на более высоком уровне и должно найти отражение в соответствующем образом спланированном учебном процессе.

Языковое общение тесно связано с познавательными процессами, в которых восприятие как одно из первых составляющих чувственного



познания опосредовано языком, на основе которого функционируют память, воображение, внимание, совершаются процессы формирования и формулирования мысли.

Современная методика преподавания русского языка базируется на достаточно четком разграничении трех аспектов языковых явлений, подлежащих усвоению на занятиях: язык – речь – речевая деятельность.

Являясь сложнейшим структурным механизмом, предназначенным для выражения мыслей, волевых импульсов и чувств, языковая система реализуется в функциях языка в соответствии со структурой коммуникативного акта как базового понятия теории коммуникации, т.е. в речи. Вместе с тем общие функции языка в речи проявляются в зависимости от конкретных задач общения и обстоятельств, его сопровождающих.

Участие языка в сохранении знаний о мире осуществляется в двух уровнях: во-первых, в самом языке, то есть в семантических системах словаря и грамматики; во-вторых, при помощи языка – в речи, в устных и письменных сообщениях, созданных на языке, текстах.

Основные психологические трудности при создании высказывания состоят в определении его объема, правильном выборе модели его построения, сознательном выборе слов, выражений и связей между ними, в соблюдении логической последовательности суждений и передаче отношений между соответствующими языковым средствами, в таком расположении и комбинировании необходимых для этого речевых единиц, чтобы письменное речевое произведение соответствовало жанровым и функционально-стилевым особенностям текста. Анализ текста, предваряющий порождение собственного речевого высказывания направлен на выявление композиционно-речевой и логико-семантической структуры исходного текста, принципов его членения.

В школе, по мнению известного ученого и методиста Капинос В.И., главным образом освоена и обеспечена научной и методической литературой практическая стилистика ("Очерки по стилистике" А.Н. Гвоздева, "Практическая стилистика" Д.Э. Розенталя, "Практическая стилистика" Е.А. Голушковой), основной задачей которой является шлифовка речи, а не ее производство.

Такое состояние дел приводит к тому, что у учащихся недостаточно сформированы навыки речевого действия – создания высказывания



(устного или письменного), в котором внешние, экстралингвистические факторы влияют на содержание текста и его форму.

Предпринятый нами научный поиск имеет две основные цели – теоретическую и методическую. Теоретическая цель сводится к тому, чтобы в рамках использования текстоцентрического принципа проанализировать возможности лингвометодического моделирования в системе обучения русскому языку. Это частично было сделано нами в первой главе. Методическая же цель сводится к тому, чтобы отобрать актуальный для обучающихся учебный материал, представить его в методической системе обучения и предложить эффективные примеры его использования.

Достижение поставленных целей оказалось связанным с рядом положений и исследовательских задач. Поэтому описание лингводидактической модели с учетом применения текстоцентрического принципа в системе обучения русскому языку представляется в следующих направлениях:

- 1) рассмотрение языкового моделирования как эффективного средства обучения;
- 2) обоснование целесообразности использования учебных текстов разного типа в качестве единицы обучения русскому языку;
- 3) определение этапности (технологий) формирования у обучающихся языковых умений и навыков для продуктивной аналитико-синтетической переработки учебной информации и адекватного ее изложения.

В рамках первого направления исследования мы опирались на положения Л.С. Выготского о развитии познавательных процессов, где "моделирование не только метод теоретического, но и духовного познания реальности посредством оперирования разного рода предметами-посредниками" [Выготский, 1934: 56].

В силу этого оно может складываться в качестве познавательной деятельности стихийно, по мере становления предметного мира культуры. Предмет-посредник (и применяемые к нему операции) можно назвать моделью объекта, если он находится в объективном соответствии с последним, способен замещать его в некоторых отношениях и нести информацию о нем. Становление моделирования в качестве духовной процедуры определяется сложностью практики как предмета познания и управления, что и побуждает дискретизировать и упростить ее посредством моделей.



В науке существует понятие языкового моделирования, смысл которого заключается в отражательном свойстве языка, в его способности формировать типовые образцы, модели речевой мысли.

Благодаря моделированию возможно накопление информации в управляемой системе в виде типовых программ, планов, структурных схем.

Стихийно исторически сложившаяся практика языкового моделирования, во-первых, обусловлена непрерывным характером человеческого опыта; во-вторых, она определяется природой языка, универсальной формы его передачи, преобразования и наследования. Известно, что категория "опыт" выражает целостность духовного и практического освоения мира субъектом, отношение прошлых фаз деятельности к будущим. В опыте интегрированы знания субъекта, его чувственные представления и побуждения, навыки и стереотипы деятельности. Всякий опыт уникален, индивидуален, неповторим, как синтез жизненного пути данного субъекта. Вместе с тем индивид – этносоциальное существо, поэтому его личностный опыт связан с опытом народа.

Индивидуальное бытие одновременно пребывает и в мире собственного жизненного опыта субъекта, и в мире культуры и ее форм, посредством которых осмысливается, преобразуется и наследуется весь комплекс опыта. В предметных формах культуры и отражающих их упорядоченность категориях выражается концептуальное, логическое, ценностное, мировоззренческое, нормативное содержание опыта.

Выработанным в сфере социокультурного опыта смыслом язык придает адекватную активную форму, посредством которой они могут функционировать в системе общения. С помощью относительно небольшого числа исходных символов и правил их сочетания, что обусловлено ограниченным объемом оперативной и постоянной памяти у человека, язык делит и преобразует культурный опыт на основе собственной семантики и структур, моделируя его, то есть придавая культурному опыту такую семантико-синтаксическую форму, которая позволяет эффективно воспринимать его, преобразовывать и передавать в условиях общения.

Язык, его семантико-синтаксические структуры не безразличны к передаваемому содержанию. В процессе моделирования формы языка так или иначе впитывают в себя определенную часть содержания культурного опыта, которое в дальнейшем стоит за ними в качестве неявного знания, первичной системы классификации, иногда называ-



емой языковой картиной мира. Этот термин принято связывать с известной гипотезой лингвистической относительности, теории которой проводили мысль о принудительном характере языковой категоризации, противопоставляя ее, с одной стороны, концептуально-научной картине мира, а с другой – роли практики в категоризации культурного опыта.

Обширный сравнительный языковой, культурный, антропологический материал этнолингвистики представляет интерес для лингвокультурологии в том отношении, что он показывает некоторые важные аспекты взаимосвязи языка и мышления в процессе моделирования культурного опыта.

Активная роль языка по отношению к выражаемому им содержанию культурного опыта побудила также поставить на обсуждение вопрос о том, можно ли сам язык интерпретировать в качестве лингводидактической модели, которая дополнительна по отношению к концептуальной модели (научной картине мира) (см. Брутян 1972, 1983; Гальперин 1977).

Согласно Г.А. Брутяну, "основное предметно-логическое содержание знания определяет концептуальная модель, которая инвариантна для всех языков, а вариативный, изменчивый момент в это содержание вносит внутренняя форма слов, экспрессивно-стилистическая информация, синонимия, полисемия и тому подобные собственно языковые факторы, которые национально специфичны и образуют то, что автор называет лингвистической картиной мира" [Брутян, 1972: 87].

Языковая система в целом не есть картина мира и не есть модель культурной реальности, которая соотносительна с теоретическими моделями и дополнительна по отношению к научной картине мира. Концептуальное содержание термина "модель" в смысле "картина мира", "теоретическая схема культурной реальности" не позволяет непосредственно распространять их на систему языка или на отдельные его подсистемы: сферу лексики, семантики, синтаксиса.

Однако представляется верным понимание языка в качестве моделирующей системы, то есть системы модельных возможностей, которая опосредствует отношение человеческого культурного опыта к реальности. В этом плане его определяют также и как систему "словесно-символической презентации" действительности, систему, содержащую этапы отождествления и "универсальную семиотическую матрицу" [Бенвенист, 1974: 80], "моделирующую структуру" [Шрейдер, 1965: 28].



Выполнить эти отражательные функции язык может именно потому, что его компоненты (знаки, категории, структуры) являются результатом предшествующей культурной и коммуникативной деятельности и в превращенной форме несут ее в себе.

Эти общие положения приобретают специфику применительно к информационному, в частности речевому, моделированию.

Если учесть, что объект информационного моделирования, как правило, предстает в пространстве процесса, деятельности, то становится ясно, что модель процесса также должна носить процессуальный характер, воспроизводя специфическими для нее средствами внешнюю реальность как единство устойчивого и изменчивого, дискретного и непрерывного, определенного и неопределенного. В связи с этим информационная модель так или иначе отражает и структуру фрагмента культуры, и структуру процесса.

В научной литературе отмечается, что при анализе отношения информационной модели к представляемому фрагменту культуры возникает ряд познавательных задач. Прежде всего, поскольку между предполагаемой формой модели и культурной реальностью нет "прямой и однозначной соотнесенности", необходимо отделить в ней то, что идет от ее собственной знаковой специфики, от того, что перенесено на "квазиобъект" из других видов деятельности [Леонтьев, 1977: 5-14].

Что касается речевой модели, то здесь имеются два таких уровня: текстовый и внетекстовый. Первый создается отношениями замещения и указания знаковых элементов, входящих в текст, фрагментов культуры и отношений, а также преобразованиями знаков внутри текста, в результате чего образуется новая информация о сфере культуры. Второй – оперированием самой текстовой информацией, что позволяет восстановить внетекстовую реальность как систему субъект-объектных отношений, связывающих коммуникантов.

Таким образом, можно говорить о технологизации процесса обучения русскому языку с использованием текстоцентрического принципа в лингводидактическом моделировании.

Для такой речевой модели существенно, что организующее начало в ее функциональной структуре принадлежит "человеческому фактору", точке зрения говорящего. Последняя представлена в речевом образовании различно, придавая его компонентам ту перспективу, которая объединяет их для выражения целостного речевого смысла. При этом в рамках новой речевой целостности переструктурируются не толь-



ко лингвокультурные значения, но и предметное, и мотивационное, и целевое содержание сознания человека общающегося.

Литература:

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий. – М.: ИКАР, 2009.
2. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М.: Прогресс, 1974. – 448 с.
3. Брутян Г.А. Вопросы философии: Лингвистическое моделирование действительности и его роль в познании. – М.: Наука, 1972.
4. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. – М., 1982. – С. 21.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М., Л., 1934. – 456 с.
6. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М., 2000. – 382 с.
7. Каменская О.Л. Текст и коммуникация. – М., 1990. – 157 с.
8. Краткий психологический словарь / под ред. Абраменковой В.В., Аванесова В.С., Агеева В.С. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977. – 304 с.
10. Митрофанова О.Д. О логико-психологической основе системы упражнений, направленных на развитие монологической речи // Психологические и лингвистические проблемы владения и обладания языком. – М., 1969. – С. 27-36.
11. Слободчиков В.И. Психология человек. – М.: Школа-Пресс, 1995.
12. Шрейдер Ю. А. Об одной модели семантической информации // Проблемы кибернетики. – М., 1965. – Вып. 13. – С. 14-26.

2.2. СРЕДСТВА И ПРИЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Современный этап развития образования характеризуется интенсивным поиском нового в теории и практике. Учителя, стремясь соответствовать современным требованиям к организации учебно-воспитательного процесса, все чаще вынуждены отступать от традиционных методов работы и использовать новые средства обучения, которые направлены в первую очередь на развитие у школьников необходимых компетенций и повышение мотивации учащихся к работе.

Одним из ведущих в процессе обучения русскому языку является принцип текстоцентризма. Это связано с тем, что текст выступает не только как средство изучения языковых понятий, но и создает необходимые условия для формирования и развития коммуникативно-речевых умений, умений оперирования языковыми единицами.

Текстоцентрический принцип представляет текст как продукт речевой деятельности. Исходя из этого, с одной стороны, текст рассматривается как структурно-семантическое целое, описываются семантические и грамматические особенности текста. С другой стороны, текст является уникальным речевым произведением, который отмечен набором определенных текстовых категорий и свойств.

Текст как материал изучения языковых явлений в рамках той или иной педагогической технологии позволяет усвоить и расширить знания учеников по лексикологии, грамматике, стилистике, орфографии и пунктуации, одновременно обеспечивает целостность процесса обучения. Данный принцип способствует формированию основных компетенций обучающихся. Так, в процессе обсуждения новой информации, представленной в тексте, ученики включаются в активный диалог, занимая ту или иную позицию, что способствует формированию социальной компетенции. Аналитико-синтетическая работа с текстом способствует приобщению учащихся к лучшим образцам духовной культуры, что содействует развитию их поликультурной компетенции. Текст отсылает обучающихся к другим источникам информации, что дает возможность расширить знания, сформировать информационную компетентность. На основе текста можно провести разные виды работы по развитию устной или письменной монологической и диалогической речи школьников, что предусматривает развитие коммуникативных компетенций. Наконец, работа с текстом создает условия для реализации творческого осмысления анализируемой информации и продуктивной творческой деятельности учеников.

Как показывает практика, наиболее оптимальными технологиями, обеспечивающими реализацию принципа обучения русскому языку на текстовой основе, являются:

- технология развития критического мышления;
- проектная технология;
- технология проблемного обучения;
- кейс-технология;
- технология интегрированного обучения.

Рассмотрим их содержание.

Технология развития критического мышления

Под критическим мышлением понимается особый тип мышления, который позволяет ставить под сомнение поступающую информацию, не принимать ничего на веру без доказательств, но при этом быть открытым к новым идеям. Критическое мышление применяется для анализа явлений и событий с формулированием обоснованных выводов и позволяет давать обоснованные оценки, интерпретации, а также корректно использовать полученные результаты к ситуациям и проблемам.

Технология развития критического мышления основывается на творческом сотрудничестве ученика и учителя, на развитии у школьников аналитического подхода к любому материалу. Она предназначена не на запоминание материала, а на формулировку проблемы и поиск ее решения. Согласно данной технологии, развитие критического мышления предполагает поэтапность:

- этап вызова;
- этап осмысления;
- этап рефлексии.

На этапе вызова из памяти "вызываются", актуализируются имеющиеся знания и представления об изучаемом явлении, формируется личный интерес, определяются цели рассмотрения той или иной темы.

На этапе осмысления (или реализации смысла), как правило, ученик вступает в контакт с новой информацией с целью ознакомления и ее систематизации. Ученик получает возможность задуматься о специфике изучаемого явления, учится формулировать вопросы по мере соотнесения старой и новой информации. Это позволяет школьникам сформировать собственную позицию по тому или иному вопросу. Необходимо отметить, что на этом этапе с помощью ряда приемов целесообразно самостоятельно отслеживать процесс понимания материала.

Этап размышления (рефлексии) характеризуется тем, что учащиеся закрепляют новые знания и активно перестраивают собственные первичные представления с тем, чтобы включить в них новые понятия.

Каждый из представленных этапов реализует определенные функции, которые представлены в таблице 3.



Таблица 3 – Функции этапов технологии развития критического мышления

Этап вызова	Этап осмысления содержания	Этап рефлексии
<p>1. Мотивационная функция способствует побуждению к работе с новой информацией, возникновению интереса к теме.</p> <p>2. Информационная функция направлена на извлечение «на поверхность» имеющихся знаний по теме.</p> <p>2. Коммуникативная функция предусматривает информационный обмен между участниками общения, бесконфликтное общение.</p>	<p>1. Информационная функция предполагает извлечение новой информации по теме.</p> <p>2. Систематизационная функция содействует классификации и систематизации полученной информации по категориям знания.</p>	<p>1. Коммуникативная функция направлена на обмен мнениями о новой информации.</p> <p>2. Информационная функция нацелена на получение нового знания.</p> <p>3. Мотивационная функция определяет побуждение к дальнейшему расширению информационного поля.</p> <p>4. Оценочная функция предусматривает соотнесение новой информации и имеющихся знаний, выработку собственного мнения, оценки процесса.</p>

В ходе поэтапной работы в рамках обозначенной технологии школьники овладевают различными способами объединения и систематизации полученной информации, учатся вырабатывать собственную позицию на основе осмысления разного опыта, идей и представлений, строят умозаключения и логические цепи доказательств, выражают свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим.

Одними из самых распространенных и востребованных приемов технологии развития критического мышления, приемлемых в работе с текстами, следует признать приемы инсерт и кластеры. Текстовая работа с использованием приема инсерт и кластера ориентирована на формирование информационно-аналитических умений обучающихся и включает в себя следующие аспекты: восприятие и понимание учебно-научного текста школьниками, обработка и извлечение информации из текста, работу с различными видами учебно-научного текста в следующей последовательности: текст-определение, текст-правило, текст-описание, текст-объяснение, текст-рассуждение. Рассмотрим содержание приемов инсерт и кластер.

В дословном переводе инсерт с английского языка означает следующее: интерактивная система записи для эффективного чтения и размышления. Прием инсерт, как правило, используется на втором этапе технологии развития критического мышления – стадии осмысления.



Он осуществляется в несколько этапов.

1 этап: ознакомление учащихся с системой маркировки текста с целью группировки заключенной в нем информации следующим образом:

"v" – владел информацией, но забыл;

"+" – никогда бы не подумал, что так может быть! (совершенно новая для обучающегося информация);

"-" – информация, не совпадающая с моими представлениями;

"?" – узнал мало информации по этому вопросу, хотелось бы больше узнать.

2 этап: обозначение соответствующими знаками на полях отдельных абзацев и предложений во время чтения текста.

3 этап: систематизация и обобщение информации учениками, расположение ее в соответствии со своими пометками в таблицу.

4 этап: последовательное обсуждение каждой графы таблицы.

Приведем пример использования приема инсерт на уроке русского языка по теме "Знаки препинания в предложениях с обращениями".

1. Система маркировки текста: этап знакомства:

– Познакомьтесь с материалом, представленным в учебнике по теме "Знаки препинания в предложениях с обращениями". В ходе работы над текстом сделайте на полях пометки, используя определенные знаки (написаны на доске).

2. Этап обозначения информации соответствующими пометками

– Пометки необходимо ставить на полях по ходу чтения текста.

– Прodelайте работу еще раз, вернувшись к началу предложений. Число пометок может увеличиться в зависимости от того, какими знаниями вы располагали по данной теме ранее.

3. Этап систематизации информации в таблице 4.

– закончив работу над текстом, необходимо заполнить таблицу, используя соответствующие для маркировки текста знаки. Тезисно заполняем таблицу, при этом используем основные положения из текста.

Например, итоговый вариант таблицы может выглядеть так:

Тема: "Знаки препинания в предложениях с обращениями"

4. Этап обсуждения информации

– Какими знаниями об обращении вы ранее владели?

– Что нового вы узнали, прочитав текст учебника? приведите примеры.



– С какой информацией вы не согласны, что вызывает сомнение? Аргументируйте свой ответ.

– В какой информации вы точно уверены? Аргументируйте.

Таблица 4 – Прием "Инсерт" (тема: "Знаки препинания в предложениях с обращениями")

Положение	Символы, знаки
Обращение называет имя человека.	v
Обращения необходимо выделять на письме запятыми вне зависимости от позиции (начало, конец, середина предложения).	v
Обращения не являются членами предложения, соответственно, и не подчёркиваются.	+
Одно высказывание (предложение) может содержать несколько обращений.	+
Восклицательный знак ставится только в том случае, когда предложение начинается с обращения и произносится с восклицательной интонацией.	–
обращения не могут быть выражены личными местоимениями	–
Могут ли при выделении обращений использоваться другие знаки препинания?	?

На этапе подведения итогов урока (рефлексии) часто используют прием заполнения кластера. Особенно интересной разновидностью кластера является фишбоун (рыбий скелет).

Опишем прием: сначала учащимся дается возможность кратко сформулировать вопрос по какой-либо теме. Допустим, что этот вопрос и есть голова "рыбы". Для создания скелета ученикам необходимо зафиксировать все знания по данному вопросу (теме). В ходе последующего диалога обучающиеся приходят к заключению (выводу), отвечая на поставленный вопрос (хвост "рыбы"). Таким образом, все имеющиеся знания по заданной теме в виде схемы основных понятий будут наглядно представлены в форме рыбьего скелета.

Например, кластер "Фишбоун":

Тема: "Правописание гласных в корне".

– голова "рыбы" (основной вопрос) – правописание приставок ПРЕ-, ПРИ-;

– верхние косточки – значения приближения, присоединения, неполноты действия, превосходной степени качества и т.д.;

– нижние косточки – морфемы, правила;

– хвост – условия выбора орфограмм в словах.

Ромашка Блума – еще один вид кластера. "Ромашку" можно условно представить в виде шести лепестков. Каждому из них соответствует определенный тип вопросов:



1. Простые вопросы – обычно не вызывают никаких затруднений и сводятся к фактическому знанию материала и воспроизведению необходимой информации.

2. Уточняющие вопросы: "Так, ты говоришь, что...?", "Правильно ли я тебя понимаю?", "То есть ты считаешь, что...?" и т.д. Использование таких вопросов дает учащимся возможность получить дополнительную информацию или уточнить то, что они сами только что озвучили. Например, для получения доказательства или опровержения информации, которая подразумевается.

3. Интерпретационные (объясняющие) вопросы: "Почему...?". Основная цель таких вопросов – поиск причинно-следственных связей. Такие формулировки приводят к более полному пониманию тех или иных понятий и явлений и направлены на формирование навыков осознания причин каких-либо поступков или мнений.

4. Творческие вопросы: "Что будет, если...?", "Как вы думаете, что произойдет дальше...?" и т.д. (присутствие элементов условности, предположения).

5. Оценочные вопросы. Данный вид вопросов предназначен для определения критериев оценки событий, фактов, явлений.

6. Практические вопросы: "Как можно применить...?", "Что можно сделать из...?", "Как бы ты поступил на месте...?" и т.д. (связь теории с практикой) [6].

Например, кластер "Ромашка Блума":

Темы: "Причастие как часть речи".

1. Простой вопрос: "Является ли причастие самостоятельной частью речи?"

2. Уточняющий вопрос: "То есть ты считаешь, что причастие совмещает в себе морфологические признаки глагола и прилагательного?"

3. Интерпретационный вопрос: "Почему причастия не имеют формы будущего времени?"

4. Творческий вопрос: "Как вы думаете, можно ли в процессе речевого общения не употреблять причастий?"

5. Оценочный вопрос: "Для чего нам необходимо соблюдать нормы употребления причастий в речи?"

6. Практический вопрос: "Встречались ли вы с неправильным написанием причастий в телевизионных рекламах?"

Приведенные примеры доказывают и наглядно демонстрируют, что с помощью приемов инсерт и кластера на уроках русского языка мож-



но легко и в полной мере реализовать принцип текстоцентризма. Внедрение данных технологий в учебный процесс позволит работать с большим объемом информации, активизировать большее количество обучающихся, вовлечь их в познавательный процесс.

Проектная технология

Проектная технология – это совокупность и последовательность действий и приёмов обучающихся под контролем и руководством учителя с целью достижения поставленной задачи – решения проблемы, лично значимой для учащихся и оформленной в виде некоторого конечного продукта – проекта. Отличительной особенностью проектной технологии является высокая доля активной самостоятельной работы обучающихся. Использование проектной технологии в учебном процессе позволяет анализировать обозначенные проблемы и задачи на определенном этапе развития общества. Осваивая методику и культуру проектирования, ученик развивает навыки творческого мышления, прогнозирования возможных вариантов решения задач.

Отличительные признаки технологии проектирования заключаются в следующем:

1. Достаточно высокий уровень развития коммуникативных навыков обучающихся.
2. Умение обучающихся четко осмысливать и выражать личное мнение по тому или иному вопросу, активное включение их в реальную деятельность.
3. Особая форма планирования самостоятельной познавательной деятельности обучающихся в ходе обучения русскому языку.
4. Повторяемость процессов обучения от основ целеполагания до поиска способов достижения результата и его оценки.
5. Творческое отношение к реальности.

Учитывая вышеуказанные особенности, можно отметить, что применение данной технологии или ее элементов желательно после изучения основных разделов темы, на уроках общеметодологической направленности или уроках рефлексии.

Проектная технология включает следующие этапы: организационно-подготовительный, поисковый, итоговый, рефлексивный.

На основе проектной технологии можно планировать работу с разными видами текстов в следующих направлениях: поиск, обработка и извлечение необходимой информации из текста, дифференциация текста (выделение признаков и языковых особенностей).



Рассмотрим для примера содержание работы с проектом "Фразеологические обороты".

Фразеологизмы являются хорошим исследовательским материалом, так как работа с ними позволяет познакомить учащихся с особенностями и разновидностями лексического запаса русского языка, более эффективно организовать словарно-орфографическую и лингвистическую работу на уроках.

1. Организационно-подготовительный этап

Цель проекта: пополнение лексикона обучающихся фразеологическими оборотами.

Задачи проекта:

- определить уровень знания и владения нормами употребления фразеологизмов в речи учащихся;
- поработать над семантикой некоторых фразеологических оборотов;
- научить правильно и уместно употреблять фразеологизмы в речевой деятельности;
- провести работу над созданием сборника "Фразеологические обороты в русском языке", где учащиеся, например, сгруппируют фразеологизмы по определенным признакам или особенностям употребления;
- подобрать (нарисовать) иллюстрации.

Постановка проблемного вопроса:

– Фразеологизмы являются достоянием народа, так как возникли в результате длительного народного творчества и отражают особенности его менталитета.

- Какими отличительными чертами обладают фразеологизмы?
- Как появились фразеологические обороты?

2. Поисковый этап

Работа на данном этапе проходит в группах. В качестве источника информации учащиеся могут пользоваться интернет-ресурсами, фразеологическими словарями, сборниками, учебниками.

3. Итоговый этап

Итоги работы отражены в сборнике "Фразеологические обороты в русском языке", и каждый обучающийся может самостоятельно презентовать свои наработки (иллюстрации, толкование, употребление в речи).



4. Рефлексивный этап

Учащиеся могут представить результаты своей работы в виде защиты своего проекта. На данном этапе важно использовать приемы само- и взаимооценивания.

Приведенный пример проектной технологии можно реализовать в течение недели, сочетая формы аудиторной и внеаудиторной работы

В настоящее время особенно эффективны и востребованы при работе с текстами в рамках одного урока (части урока) мини-проекты.

Например, рассмотрим реализацию мини-проекта "Роль пословиц и поговорок в русском языке" в рамках одного урока.

1. Организационно-подготовительный этап

Цель проекта: определить роль и значение употребления в речи пословиц и поговорок.

Задачи проекта:

– дать более полную информацию о пословицах и поговорках, об их роли в языке и речи, о месте в лексико-семантической системе, об их происхождении и классификации;

– работать над смыслом пословиц и поговорок в представленном тексте;

– определить значение пословиц и особенности применения их в своей речи в соответствии с речевой ситуацией;

– рассмотреть происхождение пословиц и поговорок.

Постановка проблемной ситуации:

– Пословицы и поговорки живут в народной речи века. Родились они в глубокой древности и отражают все стороны жизни людей. Иногда мы даже не догадываемся об их истинном значении. А между тем история таких выражений очень интересна и поучительна.

– Как называются такие выражения?

– Сегодня на уроке мы с вами будем исследователями и постараемся выяснить. Для чего же мы используем в нашей речи пословицы поговорки, какова их роль, как они возникли и т.д.

– Работа с текстами:

– Какая мысль выражена в тексте?

– Что нового о значении пословиц и поговорок вы узнали?

– Для чего нам необходимо знать значение пословиц и поговорок?

– Какие пословицы и поговорки вы используете в своей речи?

2. Поисковый этап



– Найдите в тексте пословицы и поговорки. Выпишите себе в тетрадь.

– Используя словари, объясните их значение, происхождение.

Кроме того, можно организовать групповую работу. Например, разделить класс на 2-3 подгруппы, определить роли (командир, информаторы, иллюстраторы, техники и т.д.)

3.Итоговый этап

Пословицы и поговорки являются источником мудрости, которую наш народ копил на протяжении тысячелетий. Отсюда такое разнообразие тем: о труде, о жизни, об учебе и многом другом. Они считаются настоящей сокровищницей народной мудрости. Кроме того, пословицы и поговорки украшают нашу речь, делают ее образнее и интереснее.

Ход работы и итоги могут быть представлены в виде презентации, в ходе которой каждая подгруппа защищает свой мини-проект.

4.Рефлексивный этап

– Учитывая вышесказанное, можно сделать вывод о том, как богат и разнообразен русский язык, о том, как выразительна и красива наша речь, как бойко и ярко отражают пословицы и поговорки веками накопленный опыт.

Для оценки результатов применяем приемы само- и взаимооценивания.

Главным преимуществом данного вида работы является то, что проектная деятельность на основе текста играет важную роль в формировании речевых умений учащихся, позволяет и помогает самореализоваться каждому участнику образовательного процесса вне зависимости от его способностей.

Технология проблемного обучения

Под технологией проблемного обучения понимается особый способ организации учебного процесса, когда учащиеся самостоятельно (при непосредственном участии учителя) работают над решением какой-либо проблемы, поставленной учителем. Данная технология имеет широкий спектр возможностей для активизации учебно-воспитательного процесса, так как ее использование создает условия для развития мышления и творческих способностей обучающихся посредством разработки гипотез, определения и обсуждения способов проверки ее истинности, аргументаций, наблюдений, анализа результатов, рассуждений и доказательств.



В зависимости от уровня познавательной активности обучающихся проблемное обучение может быть реализовано в разных формах. Проблемное изложение – низкий уровень познавательной самостоятельности учащихся. Учитель сообщает учащимся новое знание, ставит проблему, предлагает пути решения этой проблемы, дает образец рассуждения и подводит к истинному суждению. Т.е. учащиеся выступают в роли соучастников процесса.

При частично-поисковой деятельности учитель с помощью ряда специально продуманных наводящих вопросов старается активизировать самостоятельную мыслительную деятельность учащихся, которая в конечном итоге должна привести их к ответам на поставленные вопросы.

Самой большой долей самостоятельной познавательной активности и самоконтроля характеризуется исследовательская деятельность учеников.

Следует отметить, что при создании проблемной ситуации важно учитывать возрастные и психологические возможности учеников. Только при соответствии заданий интеллектуальным способностям учеников у них появляется желание выхода из проблемной ситуации. В качестве проблемных заданий могут выступать учебные задачи, вопросы, задания практического характера и т. п. Важно различать проблемное задание и проблемную ситуацию. Проблемное задание служит для постановки проблемной ситуации лишь при определенных обстоятельствах. Одна и та же проблемная ситуация может быть создана различными типами заданий.

Этапы технологии проблемного обучения:

1. Постановка проблемы или проблемного вопроса (цель занятия).
2. Способы организации поисковой деятельности:
 - диалоговое взаимодействие;
 - гипотеза.
3. Проверка истинности гипотез, начиная с ложной.
4. Формулирование правила, проверка своей гипотезы посредством сравнения ее с правилом в учебнике.
5. Проведение контрольных и проверочных работ с заданиями проблемного характера:
 - сформулируй проблемный вопрос;
 - выдвини гипотезу;
 - докажи свою точку зрения.



Использование текста в процессе проблемного обучения предусматривает практическое ознакомление учащихся с особенностями текстов (без введения термина); знакомство с различными жанрами текстов; поиск, обобщение, анализ информации, представленной в тексте; дифференциацию текста и создание собственных текстов обучающимися.

Приведем пример использования технологии проблемного обучения в рамках текстовой работы.

Фрагмент урока развития речи по теме "Моя малая Родина".

Вступительное слово учителя

– Что такое Родина?

– Когда мы произносим слово "Родина", у каждого из нас возникают мысли о чем-то теплом, важном, дорогом и светлом в жизни. Кто-то видит в этом слове природу, кто-то родную деревню или город, где он родился или проживает в настоящее время. Академик Д.С. Лихачев писал, что в слове Родина слышится отзвук слов "родник", "родня", "народ", "природа".

– Я думаю, что это далеко не полный перечень образов, которые возникают у нас при слове Родина.

– Мне кажется, что вы уже догадались, о чем будет у нас сегодня урок?

– Конечно, это тема Родины. Перед нами стоит важная задача – подготовиться к написанию сочинения на тему "Ставрополь – моя малая Родина".

Эвристическая беседа

1. Этап постановки учебной проблемы

– Что для вас понятие "Родина"?

2. Этап поиска решения проблемы

– Попытайтесь обосновать свою собственную точку зрения (возможно использование словарей).

– Сколько значений слова Родина вы нашли? Сделайте вывод.

– Попробуйте подобрать как можно больше однокоренных слов к слову Родина.

3. Этап проверки гипотез, начиная с ложной

– На следующем этапе нашей работы мы выполним интересное задание, которое поможет нам проникнуть в тайну значения слова.

Задания:

1. Запишите выделенные слова и произведите их морфемный разбор.



2. Что такое корень слова? Имеет ли он значение? Если да, то какое?

4. Этап формулировки правила, способа и сравнение его с образцом

– Подведем итоги. К каким выводам мы пришли?

– Дальше нас с вами ждет экскурсия по родным и близким местам – по местам малой Родины (презентация).

Слово учителя с элементами проблемного диалога

– Тема Родины особенно популярна в русской прозе и поэзии. До глубины души трогают лирические произведения, раскрывающие красоту родной природы.

– Давайте послушаем чтение стихотворения К. Симонова "Родина" мастером слова (учащиеся слушают стихотворение).

– Что хотел автор сказать своим произведением??

– Как о своей Родине говорит поэт? какой Родине посвящено его стихотворение?

– Кто из поэтов еще воспевал красоты родной природы?

Заключительное слово учителя

– Важно, чтобы каждый человек, будь то взрослый или ребенок, помнили свою малую Родину, ценили годы, проведенные на своей земле, осознавали, чем они обязаны своей Родине, хранили ее чистоту и красоту.

В данном фрагменте четко прослеживаются методические приемы реализации проблемного обучения на основе текстовой работы.

Необходимо учитывать, что результаты использования данной технологии во многом определяются позицией учителя и мотивацией учащихся. Главным результатом применения технологии проблемного обучения во время работы с текстом является создание благоприятных условий для формирования коммуникативных компетенций учеников, приобретения опыта их творческой деятельности.

Кейс-технология

Кейс-технология – это обучение на основе реальных или вымышленных ситуаций. Главная особенность кейс-технологии – развитие умения работать с большими объемами информации, мобильно находить пути решения поставленных проблем и задач. При этом основная цель данного вида работы – совместная деятельности учителя и учащихся, направленная на выработку новых знаний. В ходе реализации кейс-технологии работа над проблемой актуализирует знания учащихся,



ся, необходимые для решения задач. При активном ситуационном обучении участникам анализа предъявляются факты (события), связанные с некоторой ситуацией по ее состоянию на определенный момент времени. Задачей учащихся является принятие рационального решения, действуя в рамках коллективного обсуждения возможных решений, т.е. игрового взаимодействия.

Особенность реализации кейс-технологии состоит в том, что учитель должен представить определенный пакет правил, наглядность, таблицы и схемы, методические рекомендации по работе с данным материалом, итоговые проверочные и контрольные работы, вопросы для самостоятельного изучения и для самопроверки и т.д. в виде обучающего кейса.

Необходимо учитывать, что кейсы, в отличие от обычных образовательных задач, имеют несколько решений и множество альтернативных путей, приводящих к нему.

Этапы работы с кейсами:

– этап знакомства с учебной ситуацией и её особенностями;

– этап определения основной проблемы (проблем);

– этап предложения тем и идей для "мозгового штурма";

– этап анализа последствий принятия того или иного решения;

– этап решения кейса: предложение одного или нескольких вариантов последовательности действий.

Итак, преимущества кейс-технологии очевидны: она активизирует образовательный процесс, развивает навыки анализа и критического мышления, соединяет воедино теорию с практикой, создает все условия для демонстрации обучающимися различных точек зрения на ту или иную проблему, формирует навыки оценки альтернативных вариантов в условиях неопределенности.

К основным видам кейс-технологии относятся:

– метод инцидентов;

– метод разбора деловой корреспонденции;

– игровое проектирование;

– ситуационно-ролевая игра;

– метод дискуссии;

– кейс-стадии.

Следует отметить, что текстовая работа в рамках кейс-технологии предполагает поиск, обобщение и анализ информации, представленной в тексте, дифференциацию текста и создание собственных текстов обучающимися.



Достаточно распространен на уроках русского языка в работе с текстами метод дискуссии. Дискуссия обеспечивает творческое усвоение знаний учащихся посредством диалога с учителем и учениками, формирование коммуникативных умений. Представим фрагмент урока на основе дискуссии с использованием текста.

1. Этап знакомства с учебной ситуацией и её особенностями

– Вся жизнь человека неразрывно связана с языком. В детстве мы с упоением слушаем русские народные сказки, песни, былины. Позже происходит знакомство с русской классической литературой.

– Свою позицию по отношению к русскому языку наиболее четко выразил К.Г. Паустовский. Послушайте его высказывание "О величии русского языка".

– Нам дан во владение самый богатый, меткий, могучий и поистине волшебный русский язык. Истинная любовь к своей стране немислима без любви к своему языку. Языку мы учимся и должны учиться до последних дней своей жизни.

– Как вы понимаете это высказывание?

2. Этап выделения основной проблемы

– С творчеством каких русских мастеров слова Вы знакомы?

– В чем состоит величие русского языка?

– А может ли любой из вас с уверенностью сказать, что овладел в совершенстве родным языком?

3. Этап предложения тем и идей для "мозгового штурма"

– В самом деле, язык – явление сложное и совершенно особенное в жизни каждого человека. Однако есть такие скептики, которые считают: "Как сказал – так и ладно. Все равно поймут"!

– Но правы ли они? Можно ли утверждать, что небрежную, неточную, неряшливую речь правильно поймут?

– Как беречь чистоту речи, пока вы учитесь в школе?

– Так ли опасно распространение сквернословия? Нужно ли об этом громко заявлять?

4. Этап анализа последствий принятия того или иного решения и решение кейса

– В обществе случаются периоды пренебрежения к нормам языка, но это сродни болезни, которая проходит. И люди снова начинают понимать важность правильной, красивой и адекватной речи.

Построение такого рода дискуссии на уроках русского языка целесообразно в форме "перекрестного допроса", т.е. обмена вопросами



между учителем и учеником. В рамках такой дискуссии высказывание учащегося, его позиции или рекомендации рассматриваются посредством ряда вопросов.

Другим продуктивным методом работы с текстами выступают кейс-стадии. Кейс-стадии предусматривают поиск обучающимися решения конкретной ситуации, основной упор в работе делается на анализ и синтез проблемы, на принятие решений.

Цель метода кейс-стадии – совместными усилиями группы учащихся проанализировать представленную ситуацию, найти ее практическое решение.

Реализацию метода кейс-стадии можно преподнести с несколько иной точки зрения и превратить этот процесс в игру. Например:

1. Этап знакомства с ситуацией и ее особенностями

– Представьте, что вы эксперты-графологи. Вам в отдел в качестве улики передали личные вещи потерпевшего, среди которых был его дневник. Но, к сожалению, дневник был немного испорчен: некоторые слова в нем невозможно прочитать, так как они испачканы чернилами.

2. Этап выделения основной проблемы

– Вам как экспертам-графологам необходимо восстановить деформированный текст, т.е. вставить в текст подходящие по смыслу глаголы, чтобы ознакомиться с содержанием дневника.

3. Этап самостоятельной работы с текстом (текст представлен в приложении 1)

Обучающиеся в подгруппах самостоятельно работают с кейсами, которые содержат практическое задание на основе текста.

4. Этап представления результатов

Один из участников подгрупп читает вслух полученные результаты.

5. Этап решение кейса

– Автор этого текста Д.С. Лихачёв. Он предстаёт перед нами как выдающийся защитник русской культуры. Его нравственный образ и жизненный путь – образец борьбы за высокие идеалы.

– Сравните полученные тексты с оригиналом.

– Как вы понимаете смысл данного фрагмента текста?

– Какая идея заложена в словах Д.С. Лихачева?

– Какую функцию выполняют глаголы в данном тексте?

– Определите лицо и число глаголов.

– К каким выводам можно прийти?

Приведенный пример позволяют заключить, что использование метода кейс-стадии в игровой форме обеспечивают более эффективное усвоение материала за счет высокой эмоциональной вовлеченности и активного участия обучаемых.

Таким образом, педагогический потенциал кейс-технологии гораздо шире, чем у традиционных методов обучения. Если иметь в виду использование принципа текстоцентризма в работе с кейс-технологией, то отметим, что данная технология дает большие возможности словеснику применять текстовый материал на любом этапе урока и для решения различных обучающих целей.

Технология интегрированного обучения

Интеграция – это объединение в целое разрозненных частей, глубокое взаимопроникновение, слияние в одном учебном материале обобщённых знаний из различных областей.

Суть технологии интегрированного обучения состоит в следующем:

- использование межпредметных связей;
- одновременное изучение сходных тем из разных учебных дисциплин;
- разработка новых учебных курсов, соединяющих в себе информацию из разных предметов.

Технология интегрированного обучения базируется на особенностях того или иного предмета. Специфика интегрированного обучения русскому языку заключаются в применении разнообразных видов деятельности на уроках (познавательных, художественно-эстетических (слушание музыки, восприятие живописи), игровых, коммуникативных и т.п.); в использовании в качестве языкового материала тематических групп слов, словосочетаний, предложений, а также текстов, отражающих содержание того или иного школьного предмета; в одновременном прохождении сходных тем разных учебных дисциплин.

Интеграция русского языка может быть осуществлена с разными предметами. Схематично это можно отразить в таких группах: русский язык и иностранный язык; русский язык и литература; русский язык – история; русский язык – география, биология, математика, химия, физика; русский язык – музыка, рисование; русский язык – физкультура, труд.

Одной из самых распространенных форм реализации технологии интегрированного обучения являются интегрированные уроки.

Интегрированные уроки – это учебные занятия, на которых объединено в целое содержание различных учебных предметов и учащиеся включаются в разные виды деятельности для того, чтобы в их сознании и представлении возник единый образ. Особенность таких уроков в том, что они ориентированы на объединение знаний из разных предметов, подчинённых одной теме. Целью интегрированных уроков является разностороннее рассмотрение определённых объектов, понятий, явлений обучающимися, формирование системного мышления, развитие воображения, позитивного эмоционального отношения к процессу познания.

Форма проведения интегрированных уроков нестандартна и интересна. Использование различных видов работы в течение урока поддерживает внимание учеников на достаточно высоком уровне, что позволяет говорить об их эффективности.

Проведение интегрированных уроков предполагает использование межпредметного материала, который представлен следующими видами: понятийно-терминологическим, коммуникативно-речевым и учебно-дидактическим.

Подводя итоги, отметим, что на сегодняшний день существует достаточно большое количество педагогических технологий обучения русскому языку как традиционных, так и инновационных, которые можно использовать в работе с текстом. Недопустимо утверждать, что какая-то из них более эффективная, а какая-то менее, или для достижения положительных результатов целесообразно использовать только определённую технологию. Выбор той или иной технологии зависит от многих факторов: контингента обучающихся, их возраста, уровня подготовленности, темы занятия и т.д. Самым оптимальным вариантом является использование элементов различных технологий.

Создание и использование технологий в процессе текстовой работы на уроках русского языка позволяет учителю повысить эффективность освоения учебного материала учениками, уделять больше внимания вопросам индивидуального и личностного развития школьников.

Литература:

1. Артюгина Т.Ю. Современные образовательные технологии: изучаем и применяем. – Архангельск: АО ИППК РО, 2009. – 58 с.
2. Захарова И.Ю. Лечебно-педагогическая диагностика детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы. – М.: Теревинф, 2014.
3. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.



2.3. РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА В ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В процессе рассмотрения вопросов, связанных с лингводидактическим моделированием с применением текстоцентрического принципа в системе обучения русскому языку, теоретическое изучение проблемы сочеталось с опытным обучением учеников 5-9 и 10-11 классов МБОУ СОШ №21 г. Ставрополя.

Данные предварительных эмпирических наблюдений показали, что неэффективность коммуникации во многом связана с неадекватностью понимания обучающимися воспринимаемого текста в самом широком смысле. Это обстоятельство и побудило к проведению двухэтапного экспериментального анализа.

Первый этап был ориентирован на психолого-педагогическое исследование особенностей понимания обучающимися текста.

Второй этап посвящен обучению полноценного осмысления текста и умению создавать собственный текст.

В качестве гипотезы было выдвинуто положение, связанное с осмыслением и пониманием текста как процесса, меняющего свою характеристику в зависимости от специфики коммуникативной задачи, решение которой обуславливается индивидуальными особенностями обучающегося.

В целях подтверждения этой гипотезы было проведено экспериментальное исследование, которое состояло из двух этапов (в период с 2014 по 2017 гг.).

В качестве экспериментальных задач выступили следующие:

- определить методику, адекватную поставленной цели;
- исследовать развернутость процесса понимания и характер его протекания;
- исследовать зависимость процессуального аспекта понимания от индивидуальных особенностей обучающегося как воспринимающего субъекта с целью выявления типических групп испытуемых;



– определить зависимость процесса понимания текста от направленности коммуникативной задачи у испытуемых с различными индивидуальными особенностями.

На первом этапе (2014 г.) эксперимента исследовались процессуальная сторона понимания и зависимость развертывания процесса понимания от индивидуальных особенностей испытуемых (экстраверсия – интроверсия, эмоциональная устойчивость – неустойчивость).

Предметом изучения второго этапа (2015 г.) эксперимента явился процессуальный ход понимания в зависимости от коммуникативной задачи, которая подразделялась по двум типам: "понять для себя" и "понять и передать другому", создающих определенную коммуникативную установку, направляющую сам процесс понимания текста.

В качестве основного метода исследования был использован метод "рассуждения", введенный впервые психологами как метод наблюдения за ходом решения задачи: испытуемого, решающего задачу, просили рассуждать вслух, процесс при этом тщательно фиксировался, а затем подвергался анализу. Проводилась эта работа с помощью приема "медленного чтения".

Процедура проведения первого этапа эксперимента заключалась в следующем: каждый испытуемый читал текст и одновременно интерпретировал его содержание согласно полученной инструкции: "Читайте внимательно текст про себя, стараясь одновременно формулировать ход вашего понимания "думайте вслух, рассуждайте вслух". Объектом понимания были тексты художественной литературы.

Анализ текстов художественной литературы позволил сделать вывод о том, что процесс понимания испытуемых обучающихся дал наиболее полную и адекватную картину развертывания данного явления именно при работе обучающихся с такими текстами, что обусловлено, с одной стороны, достаточно высоким уровнем мотивации (заинтересованность в материале побуждает испытуемых извлечь информацию как можно полнее и точнее), с другой – спецификой самого текста, его структурной организацией.

Результаты экспериментального исследования позволили определить понимание как неоднородно развертывающийся во времени процесс; по отношению к стимульному материалу – перспективно-ретроспективный, двунаправленный процесс, который следует рассматривать не односторонне, только как поступательное движение вперед, а как процесс установления, накопления новых связей с постоянным воз-



вращением к уже имеющимся, комплексный процесс, представляющий не простое суммирование стадий этого процесса, а качественное изменение каждого последующего момента, находящегося под влиянием предыдущего; функционально-дифференцируемый процесс, состоящий, по крайней мере, из трех шагов:

1. Функция первого шага – ориентирующая:
 - выдвижение гипотезы (предположения о содержании текста);
 - субъективная оценка текста.
2. Функция второго шага – логической обработки содержания текста, включающая:
 - задержка внимания на отдельных словах, предложениях, абзацах;
 - возвращение к ранее прочитанному;
 - проведение логической организации прочитанного.
3. Функция третьего шага – сцепление, организация как целого, при выполнении которой выделяются микрошаги:
 - заключение – подтверждение (отклонение) выдвинутого в начале предположения;
 - обоснование (аргументация) возникшей вначале субъективной оценки текста.

Результаты экспериментального исследования показали, что пошаговый характер понимания выявляется практически у всех испытуемых – 128 чел. (96%). Незначительная часть испытуемых – 11 чел. (5%) – не показала развернутого хода понимания, так как они не смогли вербализовать ход понимания согласно полученной инструкции. У 70% всех испытуемых выявленные во время эксперимента шаги были отмечены различными вербальными показателями. В том случае, когда эти шаги вербально не фиксировались, сам ход рассуждения позволял сделать вывод о пошаговом характере понимания текста.

При этом было бы ошибкой думать, что процесс понимания всегда разворачивается логически стройно, прямолинейно и обязательно включает все эти шаги. Результаты эксперимента говорят о том, что реально этот процесс идет с пропусками и сокращениями отдельных шагов, то есть разворачивается неоднородно по отношению к стимульному материалу, с моментами нового качественного переосмысления ранее понятого, то есть перспективно-ретроспективно и частично. С пониманием текста по конечному результату в среднем успешно справились 90% испытуемых, в то время как сам процесс понимания качественно отли-



чался у различных лиц, что дало возможность интерпретировать процесс понимания в зависимости от индивидуальных особенностей испытуемых, как и предполагалось гипотезой.

Анализ экспериментальных данных позволил установить зависимость разворачивания процесса понимания от индивидуально-психологических особенностей обучающихся, таких как: экстраверсия (интроверсия), эмоциональная устойчивость (неустойчивость). Для эмоционально устойчивого типа более характерно начинать процессуальный ход понимания с выдвижения лингводидактической гипотезы, с некоторого предположения о лингводидактическом содержании текста, в то время как для эмоционально неустойчивого типа более частотным является начало с субъективной оценки текста.

Интроверты в процессе стремления к результату понимания, как правило, используют не весь набор ходов второго шага, который к тому же не отличается у них разнообразием. В группе экстравертов этот шаг представлен значительно полнее. Кроме того, более полная представленность второго шага наблюдается и в группе эмоционально устойчивых испытуемых как интровертов, так и экстравертов.

Таким образом, первый этап эксперимента подтвердил гипотезу о том, что понимание текста есть неоднородно развивающийся во времени, функционально-дифференцируемый процесс, разворачивание которого индивидуально обусловлено у каждого обучающегося. Учет же индивидуальных особенностей в ходе обучения пониманию текста создает условия для более конкретного определения возможностей обучающихся к созданию собственного текста.

Заметим, что задачи в обучении имеют свою специфику, которая определяется особенностями выполняемой деятельности. Исходя из цели обучения (научить пониманию и осмыслению текста; научить осмысленно и емко говорить) и собственной задачи обучающегося, мы исследовали процесс понимания в зависимости от коммуникативной задачи.

В работах по педагогическому общению показано, что наряду с коммуникативной задачей в продуктивной речи существует коммуникативная задача в рецептивной речи. Коммуникативные задачи вызывают у реципиента неосознаваемую готовность к их решению, что рассматривается как условие восприятия и управления деятельностью субъекта [Зимняя, 1978: 60-64]. Так, соотнесение готовности к решению коммуникативной задачи с теорией установки позволило



Т.А. Стежко включить его в круг установочных явлений и рассмотреть коммуникативную установку в качестве внутреннего (субъективного) условия управления сохранением воспринимаемого материала [Стежко, 1989:36-39].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать предположение, что возможно регулировать процесс понимания текста с помощью заданий, которые будут актуализировать действия тех установок, которые сформированы постановкой самих этих заданий.

Установка может актуализироваться под влиянием задачи, ориентирующей обучающегося как воспринимающего субъекта на использование материала.

"Для себя" – понять или запомнить или "для другого" – передать, доказать. Соответственно в данном исследовании анализировалась зависимость процесса понимания от коммуникативных задач:

- понять для себя;
- понять и передать другому, которые формируют адекватные коммуникативные установки и направляют ход понимания.

Процедура эксперимента состояла в предъявлении испытуемым текста для однократного прочтения и последующего заполнения анкеты вероятного хода понимания.

Инструкция для 1 текста звучала следующим образом: "Прочтите внимательно текст, чтобы понять его содержание". Инструкция текста 2: "Прочтите внимательно текст, постарайтесь понять его содержание, чтобы затем передать другому".

Результаты эксперимента показали, что процесс понимания существенно меняется при замене задачи "понять для себя" на коммуникативную задачу "понять и передать другому".

Данная зависимость выразилась в том, что увеличился объем самой продукции вслух, более структурированным, логичным стал сам процесс рассуждения, более адекватным стал и выбор языковых средств при интерпретации текста.

Однако данные особенности неодинаково проявляются во всех четырех выделенных группах испытуемых. Так, влияние задачи наиболее явно сказывается на изменении хода понимания в группе эмоционально неустойчивых экстравертов – 80% и наименее – в группе эмоционально устойчивых интровертов – 50%), то есть, другими словами, изменение направленности хода понимания возрастает от первой группы к четвертой. При этом абсолютно во всех группах испытуемых



при изменении задачи "понять для себя" на коммуникативную задачу "понять и передать другому" отмечается более полное использование ходов второго шага.

Таким образом, анализ данных, полученных на втором этапе эксперимента, позволяет сделать вывод о том, что старшеклассники избирают адекватный для себя путь, ведущий к пониманию текста, причем путь этот обусловлен, с одной стороны, индивидуальными особенностями испытуемых, с другой – коммуникативной задачей, направляющей ход понимания, что дает право говорить о релевантности коммуникативной задачи определенному типу испытуемых и о возможности управления самим процессом понимания через организацию определенных коммуникативных задач.

Обучение пониманию текста и создание возможности управления дальнейшим ходом коммуникации может проводиться по схеме поэтапного формирования умственных действий, что предполагает:

- разработку ориентировочной основной деятельности;
- формирование действий с опорой на материальные средства, что включает разработку ориентировочной блок-схемы, в которую входят все последовательные шаги по развертыванию хода понимания и формирования действия первоначально в максимально развернутой форме;
- перевод действия на речевой уровень, где все действия выполняются вслух и обучающийся не пользуется блок-схемой;
- формирование действия в уме, когда обучающемуся объясняется, что, осуществив процесс понимания полностью про себя, он должен сверить результат понимания с тем, который ему будет дан на карточке.

В ходе такого обучения формируется умение сознательно осуществлять речевые действия и процесс понимания текста, придавая им целенаправленный характер.

В целом проведенное экспериментальное исследование позволило выявить психологические особенности процессуального аспекта понимания текста, такие как: неоднородность развертывания во времени, двунаправленность, пошаговость и функциональная нагруженность, выраженность которых обусловлена индивидуальными особенностями ученика как субъекта понимания и может принимать упорядоченный характер под действием определенных задач.

Суть лингвометодического моделирования с использованием текстоцентрического принципа в системе обучения русскому языку зак-



лючается в пошаговом анализе и синтезе вторичных текстов (основанном на тексте-источнике).

Прежде всего следует отметить, что пошаговый анализ вторичных текстов является процессом преобразования коммуникативной формы существования лингвокультурных знаний в операционную, которой обычно служит семантическая сеть.

При анализе вторичных текстов основной операцией является распознавание синтаксических и семантических отношений, связывающих слова текста. Распознавание отношений осуществляется на основе их описаний (моделей). Такого рода модели обязательно присутствуют во всех методах анализа, хотя не всегда явно.

Первый критерий для разделения методов анализа на классы можно выделить с учетом того, сколь крупные фрагменты определенной лингвокультуры отображены в используемой модели. Здесь прослеживаются две тенденции:

- использовать модели отдельных отношений;
- использовать модели более крупных стандартных ситуаций лингвокультуры, в рамках которой существуют анализируемые тексты (уровень универсалий).

Соотношение достоинств и недостатков указанных тенденций обусловлено закономерностями, присущими категориям "общее" и "специфическое". Модели отношений менее связаны структурируют ту или иную лингвокультуру текста, поэтому определенные методы принципиально могут быть более универсальными, более проблемно-независимыми по сравнению с методами, в основе которых лежат модели ситуаций лингвокультуры.

С другой стороны, применение определенных схем, соответствующих моделям ситуаций лингвокультуры, позволяет существенно упростить процесс анализа, органично использовать содержащиеся в моделях культурные, внелингвистические знания для устранения пропусков и обработки анафорических связей.

На наш взгляд, объединение достоинств обоих подходов может быть достигнуто при двухэтапном выполнении анализа с применением моделей отношений на первом этапе и моделей ситуаций лингвокультуры на втором.

В качестве второго критерия классификации был выбран язык модели, используемый для распознавания отношений.

В большинстве методов анализа процессу распознавания отношений предшествует перевод исходного естественного языкового представ-



ления распознаваемых объектов (отношений) в язык категорий традиционной грамматики (число, род, падеж, время и т.д.). Правила распознавания синтаксических и семантических отношений оперируют грамматическими описаниями слов. Привязка к грамматическим описаниям элементов текста влечет следующие недостатки: разнородность процессов обработки отдельных слов и словосочетаний, вызванную многообразием грамматических типов слов; громоздкость процессов обработки; большой объем хранимой информации; сложность адаптации к изменениям лексики и предметной области пользователя; трудоемкость разработки.

Одним из ведущих методологических принципов стал текстоцентрический подход в обучении русскому языку, а также опора на современные экспериментальные методики анализа языкового материала, в частности на методы корпусной лингвистики. Данный раздел языкознания, изучающий создание, обработку и использование корпуса текстов, с позицией поиска решения задач, связанных с выделением примеров, иллюстрирующих то или иное языковое явление, а также их применение при подготовке обучающихся к созданию вторичных текстов используется не в плане автоматизации языкового материала в электронной системе, а с позиции вычленения лингвокультуры и воспитательного потенциала текста.

Между тем переход к грамматическим описаниям не является обязательным условием для выполнения анализа вторичных текстов. Информация, необходимая для распознавания синтаксических и семантических отношений, содержится непосредственно в тексте. Доказательством тому служат традиционные процессы вторичных текстов, не связанные с грамматическими категориями и правилами. Поэтому правомочен другой подход, основанный на использовании соответствий между отношениями и средствами их выражения во вторичных текстах. Наиболее простой вариацией такого подхода может служить поиск по заранее заданным основам с их дальнейшей обработкой (например, для выявления частотности употребления в тексте тех или иных языковых деталей и универсалий). В силу своих принципиальных особенностей такой подход позволяет исключить названные выше недостатки.

Модели отношений и ситуаций, в которых для распознавания синтаксических и семантических отношений используются элементы вторичного текста, в основном морфы, были названы моделями непосред-



редственного распознавания, а модели, использующие язык категорий традиционной грамматики – грамматическими.

В большинстве известных в настоящее время методов анализа используются грамматические модели. В соответствии с первым критерием классификации эти методы были разделены на два класса:

- методы, использующие модели отношений;
- методы, использующие модели ситуаций лингвокультуры.

Во всех методах первого класса связи между словами определяют на основе моделей отдельных отношений с помощью грамматической информации (род, число, падеж, время и т.п.), которая обычно содержится в словарных статьях.

Рассмотрим на примерах принципы реализации общей идеи, объединяющей методы второго класса.

Для построения модели ситуаций лингвокультуры использовался фрейм, показывающий ситуационные роли объектов лингвокультуры. Ситуационные роли отображали связи между объектами (классами объектов) в конкретных ситуациях лингвокультуры (классах однотипных ситуаций). В качестве ролей выступили такие категории, как время, агент, источник информации, инструмент, историческая (или иная) причина и т.д. Помимо ситуационных были выделены универсализированные роли, отображающие связи лингвокультурных универсалий с их признаками. При анализе текста с конкретным словом сопоставлялся ролевой фрейм с универсализированной ролью. В результате возникла наглядная картина конкретной текстовой реализации ситуаций лингвокультуры. Эта "картина" могла служить лишь материалом для дальнейшего анализа текста.

В другой разработке моделями ситуаций лингвокультуры послужили многоместные отношения. Цель анализа – установление соответствия между устойчивыми отношениями, отображенными в предикациях, и группами зависимых слов, выделенными из фразы.

В практической деятельности в системе школьного обучения – это организация анализа текстов на основе моделей непосредственного распознавания. На первом этапе ведется подготовка обучающихся к созданию собственного текста с опорой на предложенный текст, обязательным критерием здесь является наличие двух аргументов. На данном этапе обучающиеся создают мини-тексты с использованием материалов предложенного текста и жизненного опыта. В этом случае текстовая компетенция проявляется в усвоении текстоведческой тео-



рии, умении системного анализа текстов разных стилей и жанров, переработке и интерпретации информационной составляющей текста в соответствии с требованиями и создании собственных текстов. На втором этапе подготовки к итоговому сочинению по литературе обучающиеся в общий текст рассуждения включают элементы анализа художественного текста с опорой на собственную мировоззренческую позицию. Третий этап предполагает создание обучающимися текстов, комбинирующих этапы вдумчивого чтения, осмысления прочитанного, выделения аргументов по прочитанному и обобщения с опорой на жизненный опыт.

Приведем пример лингводидактического моделирования текста.

1. Знания о языке. Анализ вторичных текстов выполняется как двухэтапное преобразование вида текст – синтаксическое представление – семантическое представление, связывающее текст.

Рассмотрим состав и формы представления знаний о языке, используемых на каждом этапе.

Синтаксическое представление строится из структур, изображающих синтаксические связи между универсализированными словами текста. Заметим, что в русском языке синтаксические отношения универсализированных слов кодируются частью словосочетаний, образующимися в результате исключения из словосочетаний основ универсализированных слов (например, "интересная книга" – синтаксическим определителем является "а" (ж.р., 1 скл., ед.ч.).

Состав семантических отношений отображает особенности предметной области и классов задач, которые решает система, оперирующая вторичные тексты. Значительная часть семантических отношений и связей однозначно соответствует отношениям и связям, отображенным в синтаксических.

Семантические определители являются синтаксическими представлениями словосочетаний, которые кодируют лингвокультурные универсалии, отношения или ситуации лингвокультуры. Например, в семантическом определителе отношения "быть в школе" имя этого отношения связано с синтаксическим.

Каждая из моделей текста является растущей семантической сетью пирамидальной структуры. Основы, связанные с ними семантические признаки, синтаксические и семантические корреляторы в совокупности образуют модель языка. В этой связи были предусмотрены два режима формирования модели языка: 1) путем непосредствен-



ного ввода в систему всей информации, образующей модель языка; 2) путем обучения системы на примерах осмысленных словосочетаний.

2. Алгоритм преобразования текст – синтаксический определитель задает порядок анализа предложений с целью выделения словосочетаний, которым соответствуют синтаксические отношения. В результате строится синтаксический определитель, отображающий систему подчинения предложения. В основе принятого порядка анализа словосочетаний лежат закономерности структуры предложений русского языка.

Преобразование текст – синтаксический определитель начинается с поиска синтаксически связанного словосочетания двух соседних знаменательных слов. Для этого с начала предложения последовательно просматриваются пары соседних знаменательных слов, и выполняется морфологический анализ каждого из них, в результате которого выделяются основы и синтаксический определитель. Разделение словоформ на основы и флексии производится алгоритмами обращения к словарю, в котором хранятся основы и синтаксические определители.

В дальнейшем анализу подвергаются части предложения, непосредственно примыкающие к найденному словосочетанию, в связи с чем оно называется опорным. Расширение обработанной части предложения осуществляется путем присоединения примыкающих к ней универсализированных слов. Универсализированное слово, примыкающее к обработанной группе слов, присоединяется к группе, если в группе имеется слово, связанное с ним каким-либо синтаксическим отношением. Распознавание синтаксических отношений осуществляется стандартным для данного алгоритма способом – путем сопоставления описаний словосочетаний с синтаксическими определителями.

На следующем этапе анализа выполняется выделение семантических определителей и преобразование их в текст.

3. Синтез текстов представляет собой двухэтапное преобразование, которое проводится на основе синтаксических и семантических определителей.

Особенностью описанной модели является совмещение этапов морфологического и синтаксического синтеза. Необходимая морфологическая и синтаксическая информация содержится в определителях.

Вариативность синтезированного текста достигается изменчивостью процесса фрагментации, а также синонимией основ и определителей (синонимичные определители соответствуют синонимичным словосочетаниям).



Приведенные выше способы анализа и синтеза текстов выводят обучающихся на более высокий уровень понимания текста и формирования речевой модели. Ученики имеют возможность без труда выделять в тексте основные моменты соответствующей ситуации, а также определять все главные языковые универсалии текста.

Лингводидактическое моделирование в системе обучения русскому языку с учетом применения текстоцентрического принципа может быть представлено следующим образом:

– на основе знания языка обучающиеся строят тексты, которые выступают представителями культурного смысла, так как их языковая форма не похожа на выражаемое культурное содержание, но способна отсылать адресата к нему, указывать на него;

– в семантико-синтаксических структурах этих форм выражено такое культурное содержание, которое задает общее поле для смысловыражения и смыслопонимания, то есть общую для обучающихся область интерпретации;

– используя вербальные модели, обучающийся осмысливает культурную реальность, совершая двойную интерпретацию: семантико-синтаксической структуры текста и стоящей за ним внеязыковой реальности, тем самым как бы проходя через чужое отражение к изображаемому объекту.

Литература:

1. Зимняя И. А. Понимание как результат рецептивных видов речевой деятельности // Психология и методика обучения чтению на иностранном языке. – М., 1978. – Вып. 30. – С. 60-64.
2. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. – М., 1965. – 245 с.
3. Лихачев Д.С. Поэтика садов. – М., 1982. – 344 с.
4. Ломтев Т.П. Принципы выделения дифференциальных семантических элементов. – М., 1969. – 165 с.
5. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. – М., 1970. – 383 с.
6. Мамонтов С.П. Основы культурологии. – М., 1994. – 208 с.
7. Стежко Т.А. Зависимость сохранения текста от коммуникативной обстановки в разных возрастных группах // Текст: Особенности восприятия и понимания. – М., 1989. – С. 36-39.
8. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М., 1972. – 313 с.
9. Язык. Культура. Гуманитарное знание: Научное наследие Г.О. Винокура и современность. – М., 1999. – 488 с.

Заключение

Смысл текстоцентрического принципа лингводидактического моделирования в системе обучения русскому языку заключается в традиционном и новаторском оформлении мысли в речи. Использование традиционных моделей и создание новых требует от обучающегося достаточно высокого уровня развития лингвокультурологического сознания, показателем которого является способность осмысливать текст, строить языковые модели диалога, дискуссии, выступления, что является основным итогом обучения эффективной коммуникации, имеющим непосредственный выход на будущую текстовую деятельность.

Существенным способом в этом процессе является развитие у обучающихся навыков интерпретации, к наиболее важным из которых можно отнести следующие:

- выделение в тексте языковых явлений, характеризующих логику его предъявления;
- соотнесение фактов текста и фактов лингвокультуры;
- восприятие общей структуры текста и информационных кодов, заложенных в нем; воспроизведение общей структуры лингвокультурной ситуации;
- выстраивание схемы языкового анализа текста;
- моделирование смысловых ситуаций текста;
- создание собственного текста.

Вопрос использования текстоцентрического принципа в лингводидактическом моделировании в системе обучения русскому языку, поднятый авторами монографии, полностью не исчерпан. Анализируя ряд проблемных педагогических ситуаций, связанных с предметом исследования, в процессе экспериментальной работы, считаем возможным сформулировать вывод о том, что прежде всего текстоцентрический принцип в обучении русскому языку имманентен природе языка и отвечает языковедческой методологической рефлексии, в которой скла-

дываются различные типы деятельностного мышления, формируется педагогическая стратегия. Обучение эффективной коммуникации школьников может складываться из трех основных этапов: обучение пониманию текста (коммуникативного и классического); активизация и совершенствование у обучающихся лингвокультурного сознания; выработка и совершенствование навыков речевого моделирования.

Постижение культурного смысла текста, в рамках которого обучающийся создает определенную языковую модель, выражается сначала во внутренней речи, затем – во внешней. В данном процессе функционально–операциональный план языкового значения образует своего рода группу правил. Тем самым, по существу, задается схема будущей речевой мысли, для развертывания которой язык выработал свои типовые семантико-синтаксические структуры.

Использование текстоцентрического принципа на уроках русского языка не только помогает подготовиться к успешной сдаче ОГЭ и ЕГЭ, но и способствует разностороннему развитию языковой личности ученика. Реализация текстоцентрического принципа в лингводидактическом моделировании позволяет построить эффективную работу по развитию у учащихся языковой, лингвистической, коммуникативной и культуроведческой компетенций. Вышеизложенный опыт по работе с текстом уместен и эффективен во внеклассной и внешкольной работе, с успехом может использоваться не только учителями русского языка и литературы, но и педагогами дисциплин нефилологического цикла.

Текстоцентрический принцип в обучении позволяет соединить процесс обучения и воспитания, развивает логическое и образное мышление учащихся, формирует их способность распределять внимание, то есть направлять его одновременно на несколько видов деятельности, создает возможность правильно сочетать на уроке произвольное и непроизвольное внимание, расширяет кругозор учащихся, способствует развитию их связной речи, то есть более успешному решению основной задачи изучения русского языка в школе.

Придерживаясь текстоцентрического принципа, для уроков русского языка целесообразно подбирать языковой материал, соответствующий определенным аспектам:

- 1) эмоционального восприятия (текст представляет собой материал, выражающий эмоциональную оценку мира с позиции автора и читателя);
- 2) когнитивный (наличие познавательного и информационного потенциала текстов, выполняющий образовательную функцию);



3) дидактический (наличие обучающего и воспитательного потенциалов);

4) сензитивный (соответствие возрастному уровню развития обучающихся);

5) тематический.

Представляемые в приложении 2 тексты собраны из работ обучающихся 9-11 классов в период экспериментальной работы. Следует отметить, что они не являются образцовыми. Исследователи ставили основной целью подготовить обучающихся к итоговому испытанию, а также изучить особенности создания вторичных текстов обучающимися.

Следует отметить, что в перспективах авторов монографии – исследование текстов обучающихся с учетом предыдущего опыта (выявление корреляций между характеристиками личности и количественными параметрами ее речевой продукции). Основные требования к параметрам текста – их объективность, независимость от темы, жанра, высокая частотность употребления ключевых слов. Исследователями выбраны параметры текста: на уровне лексики (показатели лексического разнообразия); на уровне морфологии (относительные частоты употребления слов тех или иных частей речи); на уровне синтаксиса (показатели синтаксической сложности предложения); на уровне связного текста (анализ по методике тема-рематического структурирования текста; анализ с привлечением аппарата теории риторических структур).

Известно, что существуют различные методики определения лингвистической компетентности. Мы вычисляли ее по двум методикам: по схеме Е.Д. Хомской и др. (в соответствии с ней анализ индивидуального профиля и отнесение его к одному из типов основываются на определении моторной, мануальной, слухоречевой и зрительной асимметрий) и словесному субтесту Г.Ю. Айзенка (диагностика уровня развития лингвистического мышления). Нами планируется на первой очереди корпуса провести корреляционный анализ между параметрами текста и типом автора и определить, какая методика дает больше корреляций, и в дальнейшем анализе использовать ее.

Одним из ведущих методологических принципов предлагаемого исследования станет текстоцентрический в обучении русскому языку, а также опора на современные экспериментальные методики анализа языкового материала, в частности на методы современной корпусной лингвистики.

Приложения

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

В читателях моих писем я ... себе друзей. Письма к друзьям ... мне ... просто. Сперва я ... о цели и смысле жизни, о красоте поведения, а потом к красоте окружающего нас мира, к красоте, открывающейся нам в произведениях искусства. Я ... это потому, что для восприятия красоты окружающего человек сам душевно красив, глубок, ... на правильных жизненных позициях. бинокль в дрожащих руках – ничего не

(Д.С. Лихачев "Письма о добром и прекрасном")

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Развитие языковой и коммуникативной компетенций обучающихся на уроках русского языка осуществляется поэтапно, в системе подготовки к ОГЭ и ЕГЭ. На первом этапе ведется подготовка обучающихся к созданию собственного текста с опорой на предложенный текст, обязательным критерием здесь является наличие двух аргументов. На данном этапе обучающиеся создают мини-тексты с использованием материалов предложенного текста и жизненного опыта.

В этом случае языковая компетенция проявляется в усвоении текстоведческой теории, умении системного анализа текстов разных стилей и жанров, переработке и интерпретации информационной составляющей текста в соответствии с требованиями и создании собственных текстов.



На втором этапе подготовки к сочинению обучающиеся в общий текст рассуждения включают элементы анализа художественного текста с опорой на собственную мировоззренческую позицию.

На третьем этапе формируется коммуникативная компетенция, где обучающиеся создают текст (этапы вдумчивого чтения, осмысления прочитанного, выделения аргументов по прочитанному и обобщения с опорой на жизненный опыт).

"Быстротечность времени"

Что такое время? Как оно влияет на нашу жизнь? Время – развивающаяся материя, которая показывает промежуток разной длительности. Оно не имеет ограничений, определённых "рамок". Наша жизнь настолько интенсивна и быстротечна, что мы не всегда успеваем замечать какие-либо моменты. Время меняет характер человека, его привычки, понятия, поведение, хранит в себе плохие и хорошие воспоминания людей. Именно с помощью него приобретается жизненный опыт, открываются истины. Время подвергает проверке внутренний мир человека. В народе существует выражение, что время лечит. То есть оно помогает забыть всё плохое и сделать определённые выводы о смысле жизни.

Так, в стихотворении С. Есенина "Не жалею, не зову, не плачу..." писатель размышляет над быстротечностью времени. Сравнивая его с прогулкой на "розовом коне", герой грустит о прошлом, когда он был полон чувств и внутри него жила жизнь. Но сейчас он понимает, что "все мы в этом мире тленны" и ничего уже не вернуть. В произведении "Отговорила роща золотая..." герой вспоминает свою жизнь, которая "пролетела" незаметно. Но он не жалеет об ушедшем времени. С героем навсегда останутся воспоминания о прошлом, которые будут согревать его душу.

В романе М. Булгакова "Мастер и Маргарита" вера Иешуа в добрых людей поражает прокуратора Иудеи Понтия Пилата. Только жизнь, по мнению главного героя, делает человечество злым. Иешуа верит в доброту каждого человека, которая способна спасти мир. Глубокая убежденность героя помогает ему достойно встретить смерть.

Таким образом, время многому учит людей, но, к сожалению, оно быстротечно, как и наша жизнь.

"Духовные искания человека на жизненном пути"

Каждый человек ищет свой жизненный путь и проходит его по-разному... Процесс познания самого себя начинается, пожалуй, с детства.



Будучи ребенком, мы задумываемся о своём будущем: кем видим себя, чем хотим заниматься. Выбираем профессию, в которой хотели бы работать, мечтаем о счастье, успехах, семье... Но ещё порой задаёмся вопросами: с какой целью мы пришли в этот мир? в чём наше предназначение? в чём заключается смысл жизни? какие цели нам нужно достигнуть, чтобы добиться того, что хотим? Ответы каждый из нас находит постепенно, проходя определённые отрезки своей жизни.

Так, в романе Л.Н. Толстого "Война и мир" Пьер Безухов, как и другие герои, ищет смысл своей жизни. Будучи человеком, не испорченным высшим светом, он сталкивается с обществом, в котором "процветает" алчность, жестокость, эгоизм, лицемерие. Пьер погружается в этот мир, женится на Элен, которая была безнравственной женщиной, сражается на дуэли с Долоховым и после этого понимает, что всё это глупо и неправильно. Вскоре Безухов ввязывается в масонство, которое даёт ему новый смысл жизни, но ненадолго... Он разочаровывается в этом. Во время Бородинского сражения Пьер видит солдат, которые готовы пойти на смерть, но, тем не менее, они продолжают жить своей жизнью. После встречи героя с Каратаевым, он осознаёт смысл своего существования.

В романе Ф. М. Достоевского "Преступление и наказание" главный герой решает проверить свою теорию о существовании двух групп людей и совершает убийство. Ведь в доказательстве своего учения Родион видел свой смысл жизни. С течением времени Раскольников начинает понимать глубину своей ошибки, но не признаёт её. Знакомство и общение с Соней Мармеладовой даёт понять герою, что он не прав. Придя к ней, Родион исповедуется перед девушкой в совершённом убийстве.

В этот момент Раскольников понимает, что не в доказательстве его безумной теории состоит его смысл жизни. Во время прочтения "Воскрешения Лазаря" Родион понимает глубину и глупость допущенной ошибки и раскаивается.

Таким образом, человек ищет себя на протяжении всего жизненного пути и пытается найти ответы на "вечные" вопросы.

"Что такое взросление? Какое место оно имеет в нашей жизни?"

Каждый человек проходит три стадии взросления: детство, отрочество, юность. Детство – ранний, до отрочества, возраст. Но именно на этом этапе создаётся "канва", которая включает в себя понимание и осознание основ морали, правил поведения, общения. Вторая стадия



взросления – отрочество. В это время ребёнок начинает познавать, анализировать мир, происходит становление характера. И заключительный период – юношество. В это время формируется мировоззрение человека: представление о мире, ценностях, людях. Пройдя всё это, можно сказать, что человек повзрослел, но не все попадают под это обобщение. Некоторые события в жизни людей заставляют посмотреть на мир взрослыми глазами. Например, первая любовь, дружба, предательство, потеря близкого. С каждым годом человеку на жизненном пути становится всё сложнее и труднее, потому что чем старше становишься, тем больше требуется от нас серьёзных, взвешенных поступков.

В повести М. Горького "Детство" мальчик Алёша рассказывает о своём тяжёлом детстве. Когда герой был совсем маленьким, он потерял отца. Это был один из первых и серьёзных ударов судьбы. Он с близкими родственниками уехал к деду, где мальчик подвергся жестокому воспитанию. Алёшу спасало только общение с родной бабушкой и разными людьми, от которых он многому научился. Спустя некоторое время его мать снова вышла замуж, но мужчина не любил её и часто избивал. Увидев это, Алёша кинулся на отца, защищая своего родного человека. В это время над героем в школе постоянно издевались ребята и недолюбливали учителя, но мальчик вынес и этот удар судьбы, не сдавшись и не давая в обиду близких ему людей. Всё это способствовало раннему взрослению Алёши и оборвало лучшую пору в жизни любого человека.

Так, в повести Л.Н. Толстого "Детство" главный герой рассказывает о своём детстве, но оно у него было куда лучше, чем у Алёши в произведении М. Горького, хотя тоже не без трагедий. Николенька жил в дворянской семье и был любим родителями. Мальчик знакомился со многими людьми, благодаря чему развивался его характер. В свои ранние годы он встретил первую любовь, которая показала всю чистоту и правдивость детских чувств. Но настоящим потрясением для героя стала смерть любимой мамы. С этого момента Николенька начал взрослеть и закончилась пора счастливого и безмятежного детства для него.

Таким образом, взросление – процесс, который происходит в жизни каждого человека под действием определённых событий и впечатлений.



"Какой опыт дает человеку война?"

Война... Она сопровождает человечество на протяжении всего его существования... Это самое страшное, жестокое, кровопролитное время, которое характеризуется горем, потерей близких, уничтожением людей. Именно на войне человек показывает своё истинное лицо, ведь в такой экстремальной ситуации делаешь то, что считаешь нужным, правильным в данный момент. Это жестокое событие учит людей многому... Как определять друга среди врагов, любящего в толпе притворяющихся, преданного в окружении предателей. Война проверяет все человеческие качества на прочность. Также она испытывает и саму личность на стойкость. Многие не выдерживали и ломались под гнѐтом всех событий, произошедших с ними, но есть и те, кто не сдались. К сожалению, война даёт горестный опыт всем, кто выжил в ней, и изменяет характер человека.

Так, в повести Б. Васильева "А зори здесь тихие" старшине Васкову дают взвод девчат-зенитчиц. Рита, командир первого отделения, попала на фронт после смерти своего мужа. Пережитое горе оставило в душе неизгладимый след. За это она возненавидела немцев. Женя пошла воевать после того, как на её глазах фашисты расстреляли близких. Большинству зенитчиц нечего было терять, поэтому они отправились на фронт защищать Родину. Во время войны Васков борется за жизнь каждой девушки, но в итоге ни одна из них не остаётся в живых.

В повести В. Быкова "Сотников" показана проверка духовных качеств человека. Один из героев – Рыбак – не смог выдержать испытания, – он становится предателем. А Сотников верен Родине и отдаёт жизнь за неё. Война показала истинные лица героев. Один предал всех, спасая себя, а другой, наоборот, оказался верен Родине до конца.

Таким образом, война даёт богатый, но одновременно и жестокий жизненный опыт.

"Какой опыт дает человеку литература?"

Что такое литература? Как она влияет на жизнь человека? Литература – это письменная форма искусства, совокупность художественных произведений. Книги бывают разных жанров: фантастика, роман, наука, юмор, проза и другие. Каждое произведение несёт в себе много нового и интересного, что позволяет нам окунуться в её сюжет. Читая любую художественную литературу, мы, поневоле, становимся героями этой книги, проживаем жизни персонажей и параллельно анализируем их по ступки. Прочитав её, мы выносим оттуда для себя опре-



делённый урок, набираемся опыта. Каждое произведение показывает человеку всё: какая бывает любовь, насколько верны друзья, все оттенки добра и зла, человеческие пороки, которые не меняются со временем, силу семьи, как нужно или как не нужно поступать в данной ситуации. Чем больше человек читает книг, тем мудрее он становится. Потому что с каждым прочитанным произведением мы проживаем жизнь персонажа и вместе с ним получаем бесценный жизненный опыт, который пригодится нам в нашей жизни.

Так, в романе Ф. М. Достоевского "Преступление и наказание" показывается, что человек никогда не должен ставить свою жизнь выше жизни других и не имеет право распоряжаться чужими судьбами. Главный герой решает проверить свою теорию о существовании двух групп людей и совершает убийство. Ведь в доказательстве своего учения Родион видел свой смысл жизни. Но с течением времени Раскольников начинает понимать глубину своей ошибки, но не признаёт её. Знакомство и общение с Соней Мармеладовой даёт понять герою, что он не прав. Придя к ней, Родион исповедуется перед девушкой в совершённом убийстве. В этот момент Раскольников понимает, что он не вправе распоряжаться чужими жизнями.

В произведении А.И. Куприна "Чудесный доктор" рассказывается о тяжёлой судьбе семьи, которая в буквальном смысле, находится на грани выживания. Главу семьи уволили с работы, им отказывали в помощи. Герой, потеряв всякую надежду, встречается с человеком, которому рассказывает об их бедственном положении. Пирогов лечит их больную дочь и оставляет деньги на лекарства. Вскоре их семья вновь обретает благополучие, благодаря чудесному доктору. Эта книга показывает, как важно быть милосердным и помогать нуждающимся людям.

Таким образом, литература даёт человеку богатый жизненный опыт, на который он опирается всю жизнь.

"Природа и внутренний мир человека: созвучие и диссонанс"

Природа влияет не только на самого человека, но и на его внутренний мир. Так ли это?

Природа – это всё то, что окружает нас каждый день. Она даёт множество ресурсов, создаёт условия для нормального существования. Мы порой даже не задумываемся о том, как окружающий нас мир красив. Ведь это правда! Многие деятели искусств: художники, музыканты, поэты – находят в ней то великолепие, которое они описывают



в своих произведениях, тем самым доносят до остальных людей всё величие этого мира. Но, к сожалению, мы иногда даже не желаем осознать, какой вред наносим природе, загрязняя почву, воду, воздух. Не понимаем, что уничтожаем ту красоту, которую порой не замечаем! Возможно, скоро люди будут созерцать окружающий мир через произведения искусства. Поэтому я считаю, что мы должны жить в гармонии с природой и бороться с теми, кто уничтожает её.

Так, в рассказе Б. Волохова "А море шумит" герой находится на боевых учениях. Рано утром Михаилу предстал перед глазами рассвет во всё своём великолепии. Начался бой. Ведётся обстрел врага. И после него Михаил задумался, что за несколько часов они траву и цветы превратили в пепел. Земля потрескалась, полысела, выгорела. Герою было жаль, что из-за учений они уничтожают природу, которая не виновата в бездушии людей. Это показывает диссонанс между людьми и окружающей средой.

В произведении А. И. Куприна "Олеся" главная героиня жила в лесу вместе со своей бабушкой. Находясь вдали от цивилизации, девушка научилась понимать "язык леса" и видеть всю красоту природы. Героиня живет в гармонии и созвучии с окружающим миром. Однажды Олеся встретила заблудившегося мужчину. Они стали встречаться, но любовь не нашла продолжения, потому что Олеся не могла смириться с цинизмом и лицемерием жестокого мира.

Таким образом, я считаю, что каждый человек обязан любить, оберегать, и помогать матушке-природе и быть с ней в созвучии и согласии.

"Разве не добром согревается человек на жизненном пути?"

Что такое добро? Как оно влияет на человека?

Добро – это нечто полезное, хорошее, положительное, противоположное злу; добрый поступок. Оно делает человека мягче, справедливее, человечнее. Доброта помогает людям на протяжении всего жизненного пути. Потому что пока она существует, будет мир. Добро не позволяет человеку забыть о самом главном в жизни, не даёт свернуть с верного пути. У доброго человека всегда открыто сердце, он способен прийти на помощь и никогда не оставит в трудную минуту. Это очень важно. Ведь когда сделаешь доброе дело, то становится легче и светлее на душе от того, что ты кому-то помог или даже спас жизнь. К сожалению, добрых людей становится всё меньше, потому что это челове-



ческое качество потеряло ценность. Важно сохранить в себе частичку добра, потому что оно меняет человека, делает его лучше.

В произведении А. Платонова "Юшка" главный герой был изгоем в обществе. Над ним издевались люди, его никто не любил и не уважал, хотя герой не обращал на это внимание. Юшка помогал материально девушке, которая осталась сиротой, ведь ему не о ком было заботиться. Герой делал настоящее добро.

Во-вторых, в произведении А. И. Куприна "Чудесный доктор" рассказывается о семье, которая оказалась в затруднительной ситуации. Главу семьи уволили с работы, им отказывали в помощи. Герой, потеряв всякую надежду, встречается с человеком, которому рассказывает об их бедственном положении. Пирогов лечит их больную дочь и оставляет деньги на лекарства. Вскоре дела в семье улучшились, благодаря чудесному доктору.

Таким образом, доброта – это одно из важнейших качеств человека, которое помогает ему на жизненном пути.

"Родительский дом – начало начал"

Что такое родительский дом? Какое место он занимает в жизни человека?

Родительский дом, по моему мнению, – это место, где ты вырос, откуда началась наша самостоятельная жизнь. С появлением на свет мы окружены опекой и вниманием папы и мамы. Родители дают защиту, свою любовь, нежность, тепло, уют. Семейный очаг можно сравнить с птичьим гнездом. Мы как птенцы, научившись самостоятельной жизни, улетаем из дома. Но если в жизни происходят большие перемены, будь то горе или радость, то мы возвращаемся назад, к истоку, к "началу начал". Потому что знаем, что там нас всегда ждут, поддержат и помогут. Ведь нет ничего важнее родителей и их искренней заботы, которой нас одаривали с самого детства. Возвращаясь в родительский дом, пускай на время, мы получаем там силу и поддержку, которые помогают жить нам дальше.

Так, в стихотворении С. Есенина "Письмо матери" писатель обращается к своей маме. Герой очень хочет вернуться в родительский дом и уйти от всей суеты, что окружает его в жизни. Он вспоминает о прошлом, но туда возврата нет. И писатель, обращаясь к самому дорогому человеку, словно исцеляется от душевных невзгод и находит умиротворение.



Во-вторых, в повести Л. Н. Толстого "Детство" Николенька рос в дружной и благополучной семье. Вскоре мальчик покидает свой родительский дом, в котором он провёл лучшие моменты своего детства. Воспоминания о родной, любимой семье давали Николеньке силы и уверенность на протяжении всего жизненного пути.

Таким образом, родительский дом даёт человеку нравственную опору на протяжении всей жизни.

"Что важнее: любить или быть любимым?"

Что такое любовь? Как она влияет на человека?

Любовь – это глубокое эмоциональное влечение, сильное сердечное чувство. Она не имеет понятия Добра и Зла, Света и Тьмы... Не спрашивает разрешения к кому прийти... Она просто приходит... Когда человек любит, он смотрит на мир другими глазами. Это чувство помогает преодолеть все преграды, даёт силы и "окрыляет" человека. Люди под действием любви начинают меняться. Потому что когда человек любит, он живёт. Я считаю, что важно любить и быть любимым одновременно. Всегда приятно, когда знаешь, что тот человек, к которому испытываешь это сильное и прекрасное чувство, отвечает тебе взаимностью. Любящие люди и горе, и радость делают вместе, всегда придут на помощь друг другу и сделают всё возможное, чтобы их вторая половинка была счастлива. Ведь так приятно, когда дорогой сердцу человек "светится" от радости. Когда люди дороги друг другу, они счастливы вместе.

В романе М. Булгакова "Мастер и Маргарита" главные герои любят друг друга. Но на пути их счастья возникает много препятствий. Маргарита теряет Мастера. Согласившись на сделку с Сатаной, у героини появился шанс узнать о возлюбленном и по возможности спасти. Пройдя много испытаний ради него, героине удаётся найти дорого сердцу человека. Она остаётся с ним до конца, не взирая ни на что.

Во-вторых, в повести А. И. Куприна "Гранатовый браслет" главная героиня не смогла принять чувства Желткова. Но вскоре после разговора с дядюшкой Вера Николаевна задумывается о любви. Только после смерти Желткова княгиня поняла, насколько сильно она ошибалась. Но уже ничего не вернуть....

Таким образом, я считаю, что самое главное – любить человека, отвечающего взаимностью. Даже если это чувство безответное, ни в коем случае нельзя прекращать любить. Потому что любить – это прекрасно.



"Роль телевидения в современном обществе"

Знали ли вы, что в 1926 году произошел прорыв, изменивший жизнь не одного поколения? Прорыв, который привел человечество в восторг. Порыв, последствия которого способствовали созданию огромной индустрии – телевидения.

Сейчас тяжело представить свою жизнь без любимой развлекательной передачи или сериала, помогающего расслабиться после тяжелой трудовой недели, новостной программы, вводящей нас в курс дела каждый день и других плодов телевидения. Оно постепенно вошло в нашу жизнь, незаметно исключая другие источники информации, так же ловко, как птица вьет гнездо, добавляя по одной веточке каждый день. И вот сегодня телевидение – это не только область науки, техники, культуры, связанная с передачей на расстояние изображений объектов и звукового сопровождения, но и неотъемлемая часть нашей повседневной жизни.

Существуют разные точки зрения на тему "Вред и польза телевидения". Некоторые считают, что из-за развития инновационных телевизионных технологий мы рискуем остаться без радостных моментов общения с природой и полноценного социально-личностного развития. Другие придерживаются иной точки зрения и считают, что этот вид СМИ позволяет людям воспринимать информацию в наглядном виде, делая её интереснее и легче для восприятия. Принимая какую-либо точку зрения, люди сходятся в одном мнении: телевидение играет немало важную роль, однако в настоящее время оно не выдерживает современных условий конкуренции и постепенно передает первенство интернету.

Поддавшись холоду и вьюге с наступлением зимы, постепенно разрушается то самое гнездышко, так аккуратно свитое трудолюбивыми птицами весной. Смена времен года, как и технический прогресс – явление цикличное, и мы понимаем, что будущее телевидения напрямую зависит от современного поколения. В наших силах сделать его популярным вновь...

"Патриотизм определяют поступки"

Патриотизм особенно остро проявляется во время войны. Он находит место на скрижалях истории в настоящих героических поступках, а не в кричащих и зачастую пустых словах. Погружаясь в увлекательные истории Анатолия Приставкина, видишь, что каждый человек с началом войны меняется. Точнее, становится собой. Он, как зверек, кото-



рый вырос в неволе и вдруг оказался на свободе, очутился в дикой природе, где нужно выживать любыми способами. Там и проявляется его истинная сущность, больше не скованная рамками приличий и оковами строгих правил. Он волен жить своими законами, ибо в войну каждый сам себе судья.

Если сущность человека благочестива, то во время войны она становится еще благороднее. Она расцветает самыми яркими красками и становится наиболее желанным для Родины цветком. Такая сущность важна и приносит пользу везде, как в строю, так и в гражданской обороне. Не обязательно быть солдатом и яростно защищать границы своей Отчизны, достаточно благочестиво следовать своему призванию. Так свой героизм проявил директор из рассказа А. Приставкина "Ночевала тучка золотая", он понимал, что может помочь беспризорным детям: отвезти их на плодородный Кавказ, попытаться устроить на работу в колхозы и обеспечить жильем. Возможно, он не был достаточно эрудирован и педагогичен, но он бесстрашно бросился на помощь совсем невинным в этой войне детям. Конечно, директор боялся ответственности, но что-то каждый раз его пересиливало и заставляло идти навстречу опасности дальше...

Ведь любой человек, даже самый простой и незаметный, может помочь своей Родине, неся свое бремя с достоинством. А взглянув на Россию в 1941-1945 годов сразу можно сказать, что это поле могучих алых маков, прославивших родину своим героизмом. И это как раз тот случай, когда красота не в одном большом цветке, а в миллионах маленьких. Не просто растений, а впитавших в свои нежные лепестки алую кровь утрат маков, имеющих гордую осанку стебля и железный корень, который не выкопать из родной земли, не пересадить и не сдвинуть гадкими сорняками.

Такой же хочется видеть и современную Россию, полную талантливых, смелых и честных людей. Не завывающую, а цветущую все новыми красками и видами цветов с тем же благородным семенем.

"Инициатива"

Храбрец тот, кто не боится предложить свою инициативу. Тот, кто создает искру внутри общества, а эта маленькое начало может превратиться в вечный огонь. А ведь быть инициатором не так-то просто. Недостаточно лишь отыскать свежий бутон в темном лесу мыслей, нужно его правильно преподнести и дать благоприятную почву для развития.



Этот чудесный природный механизм развития растения от маленькой почки до душистого плода удивительно похож на процесс развития инициативы. Так интересно иногда находить в природных процессах совпадения с человеческими. Но ведь человек-это и есть природа, и все созданное ею является частью нас. Люди, не замечая, ссорясь, становятся похожими на ветки деревьев в ветреную погоду: размахивают руками и задевают друг друга, кто-то из них более гибкий и выносливый, а кто-то не выдерживает и с хрустом ломается... Влюбленные же похожи на две созревшие, налившиеся нежным чувством вишни, парящие скрепившись черенками над землей. Бывает, озорной весенний ветер подует в их сторону и они столкнутся, и тогда бока заливаются огненной краской.

А инициатор подобен искре, неожиданная мысль раскошегаривает его и заставляет передать свое тепло другим, заразить огнем свежей мысли. Но не все могут справиться с этой миссией, кому-то страшно, кто-то слишком маленький, а есть те, кто готов взять на себя ответственность инициатора, не боясь обжечься об игривый и непредсказуемый огонь. Они верят в свою идею и мечтают о вечном огне.

"Проблема восприятия действительности в работах современных деятелей искусства"

В один из никем непримечательных дней я пошла в гости к художнику. Я зашла в мастерскую, все вещи аккуратно стояли на своих местах. Солнце как всегда освещало ровные и блестящие доски паркета. Они были обрызганы свежей краской, запах которой распространялся по всей мастерской и окутывал каждого ее посетителя.

Ничего не изменилось, взгляд уже был готов переместиться на доброе лицо художника, но тут... Картина. Все тот же набор красок, мазков и техник, но восприятие было другим. Мазки грязно-розовые, охры и слоновой кости слились в нежный вихрь любви. Как два свежих бутона друг перед другом предстали юноша и девушка. Они сплелись руками в пылком объятии. Эта история, повторявшаяся из поколения в поколение, не превносила ничего нового, если бы не одна деталь...

В их чувственные руки впилась частичка современного мира. Она настойчиво требовала внимания и порождала резонанс в моем молодом сознании. Было чудно видеть отображение действительности, когда все мы привыкли, что картина несет в себе информацию о прошлом. Сразу родилась мысль: а готово ли современное общество войти в музей и еще раз взглянуть на то, что окружало их на улице. Опре-



деленно, этот формат интересен. Ведь мы не задумываемся, как наша эпоха выглядит со стороны. Благодаря таким работам, есть возможность узнать, какими мы будем в глазах следующих поколений.

Научное издание

ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО
МОДЕЛИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ
ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Коллектив авторов:

БОРИСОВА Татьяна Григорьевна, д-р филолог. наук, доцент,
профессор кафедры русского языка и методики его преподавания

ГЛУШКОВА Надежда Геннадьевна, ст. преподаватель
кафедры русского языка и методики его преподавания

КУЗНЕЦОВА Татьяна Борисовна, канд. филолог. наук, доцент
кафедры русского языка и методики его преподавания

ЛУГОВАЯ Екатерина Александровна, канд. филолог. наук, доцент
кафедры русского языка и методики его преподавания

МОРОЗОВА Анна Владимировна, канд. пед. наук, доцент
кафедры русского языка и методики его преподавания

РЯБЧЕНКО Наталья Николаевна, канд. пед. наук, ст. преподаватель
кафедры русского языка и методики его преподавания

в авторской редакции

Главный редактор **А.Д. Григорьева**

Дизайн обложки **М.А. Мирошниченко**

Техническое редактирование и верстка **П.В. Арсентьева**

Сдано в набор 21.11.2018. Подписано в печать 18.12.2018. Формат 60 x 84^{1/16}. Бумага офсетная.

Гарнитура Calibri. Уч.-изд. л. 7,18. Печ. л. 11,02. Тираж 500 экз. Заказ № 451.

Издательство «Ставролит», тел.: 8(962) 452-84-02,

e-mail: info@stavrolit.ru, сайт: stavrolit.ru