

Федеральное агентство по образованию  
Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

О.А. Скрыбина

Когнитивно-коммуникативный подход  
в обучении правописанию  
как текстоформирующей деятельности

Монография

Рязань 2009

**ББК 81.411.2**  
**С45**

Печатается по решению редакционно-издательского совета Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина» в соответствии с планом изданий на 2009 год.

Рецензенты:

*С.И. Львова*, д-р пед. наук, проф. (ИС и МО РАО)  
*Ю.Г. Федотова*, д-р пед. наук, проф. (ГОУ ВПО МГПУ)

Научный редактор

*З.А. Мирошникова*, д-р филол. наук, проф. (РГУ им. С.А. Есенина)

**С45 Скрябина О.А.**

Когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстоформирующей деятельности : монография / О.А. Скрябина ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. — Рязань, 2009. — 404 с.

ISBN 978-5-88006-601-8

Монография представляет собой исследование актуальной проблемы методики правописания — формирование практической грамотности учащихся 10—11-х классов. Указанная проблема рассматривается в контексте письма как вида речевой деятельности, в свете которой правописные умения являются текстоформирующими, когнитивно-коммуникативными. Предназначена для учителей русского языка, студентов, аспирантов-филологов и всех тех, кто интересуется вопросами методики преподавания русского языка.

*Ключевые слова: письменная речь, речевые стратегии, выбор и контроль, внутренняя речь, текстоформирующие умения, когнитивно-коммуникативные умения, принципы и методы обучения, правописание, свободное письмо.*

**ББК 81.411.2**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|   |     |
|---|-----|
| Вступление . . . . .  | 5   |
| Глава I. Письменная речь как основа<br>когнитивно-коммуникативного развития школьников . . . . .  | 16  |
| § 1. Психологическое обоснование развивающего потенциала<br>письменной речи . . . . .   | 16  |
| § 2. Психолого-педагогические основы обучения школьников<br>письменной речи . . . . .   | 32  |
| § 3. Письменная речь как когнитивно-коммуникативная<br>деятельность . . . . .   | 47  |
| § 4. Научные предпосылки когнитивно-коммуникативного<br>подхода к обучению правописанию<br>как текстоформирующей деятельности . . . . . | 63  |
| § 5. Нейрофизиологические особенности формирования<br>текстовых умений и грамотного<br>письма . . . . .                                 | 93  |
| Выводы . . . . .  | 114 |
| Глава II. Психологические основы выбора в письменной речи . . .   | 115 |
| § 1. Выбор как категория философии . . . . .  | 118 |
| § 2. Проблема выбора в аспекте внутренней психологической<br>структуры письма . . . . .   | 123 |
| § 3. Выбор и достижение коммуникативной цели . . . . .  | 142 |
| § 4. Выбор и самоконтроль в письменной речи как компоненты<br>когнитивно-коммуникативной деятельности личности . . . . .                | 154 |
| Выводы . . . . .  | 177 |

|  |     |
|--|-----|
| Глава III. Основные тенденции речевого развития школьников<br>в сфере грамотного<br>письма . . . . .   | 179 |
| § 1. Стратегии выбора написаний и проблема грамотности<br>учащихся выпускных<br>классов . . . . .  | 179 |
| § 2. Классификация стратегий выбора написаний<br>в соответствии с видами мышления учащихся . . . . .   | 192 |
| § 3. Состояние грамотности выпускников современной<br>школы . . . . .  | 214 |
| Выводы . . . . .   | 252 |
| Глава IV. Методическая система реализации<br>когнитивно-коммуникативного подхода в обучении<br>правописанию как текстоформирующей деятельности . . . . . | 254 |
| § 1. Цели и содержание обучения русскому языку<br>на заключительном этапе (в 10—11-х<br>классах) . . . . .   | 254 |
| § 2. Принципы и методы обучения<br>текстоформирующей деятельности на основе реализации<br>когнитивно-коммуникативного подхода . . . . .                  | 280 |
| § 3. Система упражнений для формирования<br>текстоформирующих умений . . . . .   | 330 |
| Выводы . . . . .   | 381 |
| Заключение . . . . .   | 382 |
| Список использованной литературы . . . . .   | 384 |

## ВСТУПЛЕНИЕ

### **Актуальность исследования**

Механизм модернизации российской школы может быть неэффективным, если недостаточно задействуется такой ресурс, каким является обучающий, воспитывающий, развивающий, структурообразующий для личности потенциал учебного предмета «Русский язык», особенно на заключительном этапе его изучения — в 10—11-х классах. Без него, в силу «надпредметной функции» русского языка, «предмета предметов» (Ф.И. Буслаев), представляется трудно достижимой возможность полноценного и качественного образования нового поколения школьников в соответствии с общенациональными интересами, а также интересами самих молодых людей, их будущей социализацией. Обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные принимать самостоятельные решения в ситуации выбора и осуществлять его осознанно. Обществу нужны люди, способные мыслить, и школы, в которых этому учат. Данная целевая установка отражена в государственных образовательных стандартах, в новом понимании системы целеполагания и роли русского языка как средства в формировании личности, ее коммуникативных и когнитивных ресурсов, способностей к дальнейшему саморазвитию и самообучению.

Научный поиск и постановка новых проблем в методике преподавания русского языка детерминируется, во-первых, социальным заказом, стоящим перед школой XXI века, — формировать «функциональную грамотность»; во-вторых, современными научными знаниями о человеке и его речевой деятельности, которые дают возможность по-новому взглянуть на многие нерешенные вопросы обучения; в-третьих, изменившимися социально-культурными условиями, в которых протекает процесс развития коммуникативных и когнитивных (мышление, память, внимание, воображение) структур языковой личности современного школьника.

В настоящей работе ставится мало исследованная **проблема**: как сформировать у учащихся 10—11-х классов практическую грамотность, опираясь на развитие умений сознательно осуществлять выбор и контроль написаний в процессе создания текста, как научить их управлять собственным речевым поведением, соединяя в единое целое движение мысли и ее оформление согласно нормам правописания.

Исследование современного состояния грамотности выпускников средней школы показывает, что речевой опыт учащихся в сфере формирования правописных умений имеет «стихийный характер». Указанная закономерность речевого развития школьников проявляется в применяемых ими стратегиях

выбора написаний, который они осуществляют не сознательно, а спонтанно, в силу отсутствия знаний, опираясь на фидейное, то есть неполное, смутное, мышление, поэтому в письменных работах появляются ошибки, а в данных о результатах ЕГЭ констатируется, что «низка» практическая грамотность выпускников школы. Видимо, следует признать, что в современных социально-культурных условиях потенциал письма как вида речевой деятельности не используется в полной мере в целях развития школьников.

Источником преодоления указанных отрицательных тенденций в речевом опыте школьников и средством достижения целей обучения русскому языку на заключительном этапе (в 10—11-х классах) может стать реализация когнитивно-коммуникативного подхода в обучении текстоформирующей деятельности, для чего есть весьма веские основания:

— потребности школы в современных развивающих методиках, ориентированных на взаимосвязанное развитие у школьников в ходе обучения русскому языку коммуникативных и когнитивных умений и на формирование «функциональной грамотности», компонентом которой является грамотность в условиях свободного письма, то есть при создании собственных текстов;

— основные закономерности и тенденции речевого развития школьников в сфере письменной речи, характеризующиеся, по данным современной психолингвистики, когнитивной лингвистики, нейрофизиологии, методики, как рассогласование в

работе когнитивных и коммуникативных структур личности, рассогласование в работе механизмов речи и грамотного письма, обусловленное фидейным мышлением школьников;

— состояние грамотности учащихся выпускных классов, детерминирующее дальнейший методический поиск для оптимизации результатов обучения в формировании коммуникативной компетенции.

В методике существует традиция обучения умениям и навыкам письменной речи, начатая трудами многих отечественных ученых, таких, как Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, В.П. Вахтеров, А.М. Пешковский, М.В. Ушаков, Н.С. Рождественский, Е.С. Истрина, М.П. Феофанов, А.В. Текучев, В.А. Добромыслов, М.Т. Баранов, Н.А. Пленкин, и продолженная исследованиями М.М. Разумовской, В.Е. Мамушина, Н.Н. Алгазиной, Л.П. Федоренко, Г.Н. Приступы, Г.А. Фомичевой, А.И. Власенкова, А.Ю. Купаловой, Т.Г. Рамзаевой, М.Р. Львова, С.И. Львовой, Е.Г. Шатовой, А.Д. Дейкиной, А.П. Еремеевой, Л.А. Тростенцовой, В.М. Шаталовой, Е.Ф. Глебовой, М.Б. Успенским, Н.А. Ипполитовой, Т.М. Пахновой и др.

Сегодня проблема развития когнитивного и коммуникативного потенциалов личности школьника посредством обучения родному языку относится к числу актуальных, но недостаточно разработанных в методике преподавания русского языка. Это касается исследования таких факторов, как принципы, методы, средства обучения. К числу неразработанных вопросов относится использование когнитивно-коммуникативного потенциала письменной речи. Этим обусловлен выбор **темы исследования**.

В процессе обучения языку и грамотности школьников нужно учить мыслить, обучать мыслительным операциям, об этом писали такие ученые, как Д.Н. Богоявленский, В.А. Добромыслов, Н.С. Рождественский, А.В. Нехаев, Н.Н. Алгазина, Г.Н. Приступа, А.И. Власенков, А.В. Текучев, М.Т. Баранов, М.М. Разумовская, Т.К. Донская, С.И. Львова, Н.М. Шанский, Г.Г. Граник, П.Я. Гальперин, С.Ф. Жуйков и др.

**В 60—70-е годы** прошлого века Д.Н. Богоявленский, исследователь психологических основ усвоения орфографии, утверждал в своих работах, что «умению думать необходимо учить» [22, 19], то есть обучать приемам и способам умствен-

ной работы, чтобы учащимся были известны «ходы мысли» при выборе написаний. Эта идея актуализирована ученым при решении вопроса об основах организации повторения, предполагающего сложную работу мышления. Наиболее яркое воплощение психологическая концепция Д.Н. Богоявленского относительно аналитико-синтетической деятельности сознания при усвоении орфографии получила в методических трудах Г.Н. Приступы [170] в виде системы орфографических упражнений: аналитических, синтетических, аналитико-синтетических. Дальнейшая разработка вопроса о системе упражнений в сфере методики пунктуации на основе аналитико-синтетической деятельности сознания была осуществлена ученицей Г.Н. Приступы — Н.И. Демидовой [74].

**В 80—90-е годы XX века** в связи с постановкой вопроса о том, что учащиеся при усвоении правописания должны владеть способом действия, в методике активно разрабатывалась психологическая теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной, актуализировался *деятельностный подход*. На основе указанной психологической теории были написаны работы Н.Н. Алгазиной, М.М. Разумовской, Г.Г. Граник, М.Т. Баранова, Г.И. Блинова, Е.Г. Шатовой, О.А. Автушко и других ученых. В сфере внимания методистов оказалась проблема интериоризации внешних действий. Ученые использовали новые данные из области психологии о внутренних аспектах формирования орфографических и пунктуационных действий, обращаясь к исследованиям Н.И. Жинкина, С.Ф. Жуйкова, П.Я. Гальперина, вследствие чего появились методические работы, в которых актуализировался алгоритмический подход. Наиболее яркими сторонниками алгоритмического подхода при формировании правописных действий являются Г.Г. Граник, Е.Г. Шатова, А.И. Власенков, Л.Б. Селезнева, Н.Н. Алгазина — руководитель научной школы, где начали разрабатываться проблемы изучения русского языка и правописания с привлечением ЭВМ (исследования З.П. Ларских, Г.И. Пашковой, Т.Ф. Новиковой, Т.В. Стрыгиной, В.А. Чибухашвили, А.Г. Цукановой, О.А. Скрыбиной и др.). Методика правописания с использованием компьютерной поддержки ориентирована на реализацию деятельностного подхода, на основе которого учащиеся овладевают способами ор-



фографических и пунктуационных действий, следуя алгоритмам, заложенным в компьютерных программах как динамичных моделях интеллектуальной деятельности человека.

Проблемы *внутренней познавательной, мыслительной деятельности учащихся в сфере правописания* были в центре внимания таких ученых, как Г.И. Блинов, А.И. Власенков. Анализируя грубые ошибки учащихся, А.И. Власенков констатировал, что овладение правописанием в определенной степени является показателем умственного развития, а ошибки есть следствие неустойчивого внимания, неразвитой памяти, сниженной речевой активности, слабых навыков чтения [38, 10]. По мнению М.М. Разумовской, Е.Г. Шатовой, О.А. Автушко, неразвитость теоретического мышления, неспособность к обобщениям следует рассматривать как предпосылки для неграмотности. Основная причина неудач учащихся в письменной речи — это отсутствие системного речевого мышления в области синтаксиса и пунктуации, по данным исследований А.Ю. Купаловой, Е.Ф. Глебовой. Итак, приведенные факты подтверждают, *что в основе неудач в письменной речи лежат ошибки когниции, неразвитость когнитивных механизмов: памяти, мышления, внимания, воображения.*

В 90-е годы XX века внутренние аспекты письменной речи изучались учеными-методистами на основе психологической теории обобщений В.В. Давыдова [68]. В этом направлении написаны работы по методике орфографии О.А. Автушко, И.Б. Розентулер, Е.Г. Шатовой и другими учеными. Так, основной целью проведенного Е.Г. Шатовой исследования являлась разработка методики формирования обобщений при обучении орфографии на этапе первичного изучения материала. Обратившись к одной из нерешенных проблем методики преподавания русского языка, Е.Г. Шатова создала концепцию, в которой обобщение рассматривается как «методический прием, с помощью которого учащиеся обобщают учебный материал по разным линиям и направлениям» [231, 11].

Обобщение интерпретируется ученым как один из критериев, с помощью которого можно выделить тип и структуру знаний, определить адекватные пути и методы организации познавательной деятельности школьников в сфере орфографии, на основе обобщения можно дать объективную характеристику

параметров психического развития и познавательных способностей учащихся.

Таким образом, методические идеи Е.Г. Шатовой представляют собой дальнейшее развитие *принципа сознательности* при усвоении орфографии, современная интерпретация которого возможна как формулирование **принципа когнитивности**, поскольку обобщение — это мыслительный процесс, детерминирующий познавательную активность учащихся и формирование обобщенных орфографических знаний. «Обобщенные орфографические знания — это синтез общих понятий (орфографических и собственно языковых), обобщенных правил и способов их применения» [231, 13]. Это широкое понимание термина «знание», поскольку в него включено и умение как «знание в действии» (А.М. Данилов).

Письмо как гениальное изобретение человечества, во многом определившее судьбу его дальнейшего развития, как орудие культуры, как средство воплощения, рождения мысли в графической форме вытесняется орудиями культуры века XXI — компьютером, телевизором, мобильным телефоном и др. Зачастую ребенок, еще не обученный умениям читать и писать, уже сидит за компьютером, пользуется мобильной связью, получает в подарок не книгу, как это было принято раньше, а электронную игрушку.

Изменяются условия, в которых формируются графические навыки и правописные умения. Нейрофизиологическая основа навыка, как известно, связана с тонкой моторикой, необходимой для изображения букв и знаков на письме, но современный школьник в меньшей степени владеет ею, ибо чаще пользуется клавиатурой компьютера, чем обычной ручкой, что мешает формировать «ум на кончике пальцев» и «грамотность на кончике пера», а, по определению методистов XIX века, это своеобразные механизмы грамотного письма.

Современный школьник меньше читает и заучивает наизусть стихи и прозу, поэтому ему труднее усвоить речевые эталоны и нормы, труднее «впитать» их, так как его речетворческая система не активизируется в должной мере: у него меньше слуховых и зрительных восприятий образцовой речи, а значит, меньше скрытой и полной артикуляции, недостаточно задействуется воображение, эмоции, мышление, внимание, дол-

говременная память, речевая память (Г.А. Фомичева). Его развитие происходит в условиях такой речевой среды, в которой нарушаются и размываются нормы культуры.

Результаты обучения письменной речи, согласно аналитическим данным о ЕГЭ по русскому языку, фактически подтверждают, что сложившиеся социально-культурные условия не благоприятствуют развитию у выпускников школы умений создавать письменные тексты и грамотно их оформлять. Выпускники испытывают большие затруднения при написании сочинений, это касается недостаточно развитых коммуникативных умений: формулировать мысль, находить для ее выражения грамматические формы, соблюдать лексические, грамматические, орфографические, пунктуационные и другие нормы. *Состояние практической грамотности как умения оформлять текст в условиях свободного письма*, то есть при написании сочинений, изложений и диктантов, как подчеркивали М.Т. Баранов, М.М. Разумовская, свидетельствует о *несформированности у выпускников школы целого ряда когнитивных умений*.

В современных психолингвистических исследованиях Е.С. Кубряковой, В.З. Демьянкова, Д.И. Изаренкова, А.А. Кибрик, Ю.Н. Караулова и других ученых когнитивность рассматривается как познавательная деятельность человека, которая имеет психологическую природу и связана с речью как формой проявления мысли. В настоящем исследовании осуществляется научный поиск в области развивающего потенциала письменной речи, вследствие чего актуализируются когнитивные умения в данной сфере.

*Когнитивные умения*, как отмечают психолингвисты, при создании текста обеспечивают внутренние процессы успешного движения мысли к слову. В письменной речи — это ряд умений, связанных с внутренней речью: умение ставить цель и достигать ее; умение прогнозировать и выбирать план исполнения замысла, используя воображение; умение формировать и формулировать мысль; умение выбирать языковую форму для ее воплощения; умение выбирать орфографические и пунктуационные написания для ее адекватного графического оформления в тексте; умение предвосхищать, перогнозировать выбор нужного написания и готовиться к этому; умение осуществлять

сознательный выбор, опираясь на рефлекссию; умение делать остановку на думание, думать и анализировать, используя рационально-логическое мышление; умение активизировать долговременную память о нормах правописания и оперативную память; умение контролировать написанное, сличая «образ результата» (О.К. Тихомиров) с реальным воплощением, активизируя внимание; умение корректировать и редактировать создаваемое по ходу самого письма, совмещая речевой контроль с контролем правописания. Указанные умения формируются, как отмечают их специфику психологи и психолингвисты, на основе действия когнитивных механизмов: целеполагания, планирования, предвосхищения (антиципации), выбора и контроля.

Развивающая роль письменной речи в обучении школьников подчеркивалась многими отечественными лингвистами, методистами, психологами, дидактами. Согласно концепции М.Р. Львова, «выражение собственной мысли графическими кодовыми знаками является наилучшим каналом овладения богатствами языка»; «внешняя речь и ее развитие не есть главные, конечные задачи: главное — через виды внешней речи развить речь внутреннюю, то есть достичь высокого уровня мышления» [139, 438]. Письменная речь посредством внутренней речи, «внутреннего текста» (Н.И. Жинкин), или «думания» (И.А. Зимняя), учит мыслить в процессе создания текста, учит успешной коммуникации, развивает личность. Выдающийся нейрофизиолог А.Р. Лурия называл письмо мощным орудием развития личности. Известный психолог О.К. Тихомиров, указывая на внутренние аспекты создания речевого произведения, писал: «Движение самого процесса мышления от мысли к слову есть источник развития» [210, 193]. Результативность письменной речи, достижение коммуникативной цели во многом зависит от грамотности, которая, «будучи правильным письмом», как утверждала М.М. Разумовская, является свидетельством и показателем «общего развития и общей культуры человека» [176, 2].

Данные современной психолингвистики, нейрофизиологии и психологии, дидактики и методики о потенциале письменной речи использованы как научные предпосылки для постановки и методической разработки проблемы когнитивно-

коммуникативного подхода в обучении текстоформирующей деятельности учащихся старших классов.

Выдвигая методическую идею о целесообразности когнитивно-коммуникативного подхода в обучении старших школьников грамотности в контексте письма как вида речевой деятельности, мы опирались на следующие постулаты:

— «успех обучения в значительной степени зависит от того, насколько известны учителю особенности речевого развития учащихся, его этапы и трудности» [135, 41];

— суть реализации коммуникативной направленности заключается в предлагаемом пути обучения не от основ науки, а «от ведущих умений и навыков речевой деятельности к отбору теоретического материала, который обеспечит сознательную работу над ним» [121, 3]; опора на ведущие умения готовит учащихся свободно осуществлять речевое общение и применять выработанные обществом правила речевого поведения;

— для процесса порождения речи «важны самосогласованные взаимодействия во всем механизме мысле-рече-языкового действия: долговременной и оперативной памяти, выбора слов, морфемной и слоговой реализации. В частности, и грамотное письмо есть высшей степени функционально скоординированное действие и являет собой результат самосогласованности механизма мысле-рече-языковой деятельности, ошибки же, как правило, свидетельствуют о частичном его рассогласовании» [172, 8].

В свете когнитивно-коммуникативного подхода правописные умения, реализуемые в ходе создаваемого письменного текста, на этапе графического оформления мысли и выбранной для ее воплощения языковой формы, наряду с другими графическими умениями, рассматриваются как текстоформирующие умения. Будучи *текстоформирующими*, в узком понимании, по своему назначению в структуре текста *правописные умения*, интерпретируемые в контексте письменной речи как когнитивно-коммуникативной деятельности, являются *когнитивно-коммуникативными*:

— коммуникативными — по функциональному назначению и связи с языковой формой;

— когнитивными — по внутреннему содержанию и участию в них психологических аспектов «претворения мысли» в слове, связанных с внутренней речью и ее механизмами — выбором и контролем.

В реализации правописных умений, кроме общефункциональных речевых механизмов: мышления, долговременной и оперативной памяти, опережающего отражения, внимания, принимают участие специфические речевые механизмы: внутреннего (лексико-грамматического) и внешнего (графического) оформления мысли, механизмы оперирования: сличение, выбор, контроль, оценка.

Как известно из психолингвистики, речевые механизмы действуют в ансамбле, однако для правописных умений как текстоформирующих, обусловленных, с одной стороны, действием закона нормы, в силу условности письма, а с другой — сознательным характером данного вида деятельности, актуальными являются внутренняя речь и ее механизмы — выбор и контроль. Это отражает специфику письменной речи как когнитивно-коммуникативной деятельности и правописных умений как когнитивно-коммуникативных.

В процессе исследования предполагается произвести анализ современных лингвистических, психолингвистических концепций, данных нейропсихологии, методики и дидактики относительно письменной речи, чтобы в известном объекте найти нечто новое, что можно использовать как потенциал для общего развития школьников и формирования сложного комплекса текстовых умений, включая текстоформирующие умения как их функционально и структурно значимый компонент. Необходимо узнать нечто новое и о субъекте письменной речи — школьнике, учитывая сокровенное и, может быть, ранее неизвестное методике правописания — психологические аспекты развертывания данного вида деятельности, «психологическую ткань» и факторы, определяющие успешность. Цель научного поиска заключается в том, чтобы объединить новое знание об объекте — письменной речи — с новым знанием о познавательных, мыслительных и коммуникативных возможностях ее субъекта — школьника для решения актуальных задач методи-

ки преподавания русского языка как родного, для продуктивного соединения в обучении двух сторон развития школьников: когнитивного и коммуникативного — речевого и мыслительного.

Правописные умения, реализуемые в условиях свободного письма, то есть при создании и оформлении собственного текста согласно языковым нормам, включая нормы правописания в широком понимании, — это текстоформирующие умения, наряду с языковой формой — операторы коммуникативного намерения пишущего. *Правописные умения как текстоформирующие* — это важнейший структурный и функционально значимый компонент коммуникативной компетенции и основа для формирования «функциональной грамотности». *Правописные умения* в контексте письма как вида речевой деятельности, актуализируемые на этапе оформления языковой формы, воплощающей мысль, являются *текстоформирующими*, в узком понимании термина. Текстоформирующие умения, в широком понимании, кроме правописных, включают в себя графические умения: обозначение фонем буквами, оформление абзацев и параграфов, условные подчеркивания и шрифтовые выделения.

Взгляд на правописные умения с позиций письма как вида речевой деятельности открывает возможность учителю понять, что в данных условиях работа школьников, как подчеркивал Д.Н. Богоявленский, «перестает быть письмом, а становится письменной речью», а правописание включается в самое существенное в ней — «переплавку содержания мысли в языковые формы» [22, 21].

Это особенно важно понять и ученику, чтобы сформировать мотивацию к успешному овладению данным видом деятельности. Только «свободное письмо учащихся позволяет судить о ходе автоматизации компонентов учебной деятельности (об уровне формируемых навыков)», — констатировала М.М. Разумовская [177, 14]. Поэтому в процессе решения теоретических и практических вопросов, посвященных когнитивно-коммуникативному подходу, актуализируются обучающие и диагностирующие возможности свободного письма.

В понятие «свободное письмо» включаются диктовки связанного текста, сочинения, изложения, на основании чего можно

судить не только о ведущих умениях и цельности функционирующего знания, но и о сформированности теоретического мышления учащихся, о развитии автоматизма грамотного письма, о когнитивном и коммуникативном развитии учащихся.



## Глава I

# ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ КАК ОСНОВА КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО О РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Целью настоящего исследования является научный поиск в области письма как вида речевой деятельности, «в процессе которого содержание высказывания передается с помощью графических знаков» [105, 76], для решения актуальных проблем методики правописания.

### **§ 1. Психологическое обоснование развивающего потенциала письменной речи**

Побуждающим мотивом для актуализации рассматриваемой проблемы являются выделяемые нами цели обучения — формирование у выпускников школы «функциональной грамотности» (А.А. Леонтьев, Б.С. Гершунский), поскольку дальнейшая судьба ребенка во многом зависит от того, развиты ли его способности к полноценному устному и письменному общению. Данные способности, как подчеркивает их значимость А.А. Леонтьев, — «это орудие его саморазвития, то, что делает возможным его самообразование, социализацию, его дальнейшее — познавательное, личностное, художественно-ценностное развитие» [125, 188].

В процессе поиска развивающего потенциала письма как вида речевой деятельности следует опираться на постулат выдающегося дидакта К.Д. Ушинского, согласно которому принимаемые педагогические меры должны учитывать знание законов человеческой природы, а обоснование принципов обу-

чения — знание психологической теории навыка (сознательность или автоматизм).

В современной научной парадигме законы человеческой природы и деятельности изучаются с позиций антропоцентризма. Интегративные процессы внутри смежных наук, изучающих человека, помогают глубже понять самого человека, соотношение в его деятельности сознательного и бессознательного, связи языка и мышления, особенности спонтанного и целенаправленного развития, механизмы порождения текста и т.д.

Создавая речевое произведение, ученик управляет собственными мыслями и словами, мыслями и чувствами; активизирует мышление, память, воображение, внимание; системно использует умения по формированию, формулированию и оформ-

лению текста; осознает цель своей деятельности, предугадывает и выбирает пути ее достижения, планирует; ведет мысленный диалог с собственным «внутренним человеком», спорит с ним, рефлексировывает. В процессе поиска ученик испытывает целую гамму чувств: огорчение, досаду или радость; преодолевает трудности, контролирует свои действия, сопоставляя и сравнивая найденное, выбранное с неким эталоном; представляет себе что-то; вспоминает, думает, смотрит, пишет, читает написанное, корректирует его, вновь думает и т.д.

В акте творчества задействован весь человек как единство внутреннего и внешнего, рационального и эмоционального, вследствие чего через самоотдачу и происходит развитие в акте творчества, посвященного «рождению», «претворению мысли» в слове. Действительно, за текстом стоит не только «языковая личность», а вся личность как таковая, весь ее познавательный, мыслительный, речевой, нравственный опыт, мировоззрение и т.д.

Отчетливое сознавание того, что представляет собой психологическая структура личности, будет способствовать пониманию движущих сил и источников ее развития. «Психологическая структура личности, — пишет В.И. Селиванов, — многоуровневая, иерархическая, развивающаяся система, в которой функционируют четыре взаимосвязанных блока: мотивационная направленность, ум, эмоции, воля. На уровне самосо-

знания центром, объединяющим деятельность этих блоков, является «Я» личности» [188, 10].

С помощью воли, «сознания в действии» (В.И. Селиванов), личность управляет всем познавательным опытом, знаниями и речевым поведением.

В психолингвистических концепциях личность анализируется вместе с представляющим ее языком как важнейшим ориентиром человека при его деятельности в мире, с одной стороны, и со своим «Я» — с другой, поскольку язык — это прежде всего язык личности. Язык — это универсальный ориентир человека в мире как колоссальной системе, диалог с которой помогает ему найти путь к самому себе — к такому выводу приходит А.А. Леонтьев [127, 28].

Между «образом мира», если понимать его как часть сознания личности, и реальными поступками человека стоит личность (А.А. Леонтьев).

В концепциях психолингвистов (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, В. Франкл и др.) личность рассматривается в двух направлениях, в сущности взаимосвязанных: во-первых, личность как психологическое образование, где структурными составляющими являются смысловые структуры: личностные смыслы, смысловые установки, мотив, смысловой конструкт (Д.А. Леонтьев); во-вторых, отношения личности и жизни в плане ее формирования (А.Г. Асмолов) или «горизонт личности» (А.Н. Леонтьев) как ее интегральная характеристика.

По определению А.Н. Леонтьева, личность «есть не что иное, как сгусток жизни, продукт ее кристаллизации в форме субъекта — субъекта, всегда несущего в себе свою реальную историю, свою реальную биографию» [130, 200]. Текст тоже может представить своеобразно личность и ее «горизонт».

Язык личности есть своеобразное проявление «кристаллизации» жизни в субъекте, что указывает на внутренние аспекты деятельности, в которой с помощью языка развивается конкретная личность.

Процесс развития личности, будучи глубоко индивидуальным и неповторимым явлением, зависит от конкретно-истори-

ческих условий, принадлежности человека к той или иной среде, а главное, определяется ведущей деятельностью, осознанным пониманием ее мотивов и целей.

Для нашего исследования важен постулат А.Н. Леонтьева, согласно которому сознание есть структура, изначально организуемая и преобразуемая словом [129]. В данном контексте актуализируется значение процесса обучения в школе для развития и формирования личности.

Обучение в школе является качественно новым этапом в жизни ребенка, поскольку именно тогда, когда ребенок учится говорить, читать и писать, в его голове происходят «умственные перевороты», определяющие будущее развитие: «У ребенка, приступившего к школьному обучению, — пишет М.Р. Львов, — происходит интенсивное формирование важнейших новообразований — произвольности психических процессов, саморегуляции поведения... и, главное, коренного изменения взгляда и отношения к тому, что является привычным, знакомым, хорошо освоенным, — языку и речи» [139, 34].

Главная цель человеческого бытия заключается в том, как полагает В.С. Мухина, чтобы в процессе общения, коммуникации развить собственные потенциальные возможности. Сделать это он должен сознательно, поскольку человек лишь тогда является личностью, когда он сознательно определяет свое отношение к окружающему, когда в нем минимум нейтральности, безразличия (С.Л. Рубинштейн), когда он сознательно осуществляет выбор.

Личность развивается на основе действия двух механизмов: идентификации и обособления. Идентификация представляет собой процесс эмоционального и иного самоотождествления человека с другим человеком, группой, образцом. Это механизм социализации личности, осуществляющий присвоение индивидом своей человеческой сущности. Обособление, как полагает В.А. Горянина, это механизм индивидуализации личности, воплощенный в стремлении индивида выделиться из числа других [61, 51]. Механизм обособления, как подчеркивает В.А. Горянина, помогает личности не раствориться в мире, а найти свое, уникальное, данное ей, «заполнить себя» своим,

только ей предназначенным, освободиться от уравнивающих внешних влияний.

Существенным для исследования проблемы является понимание того, что развитие осуществляется в процессе преодоления внутреннего конфликта между стремлением личности отстаивать собственную сущность и стремлением соответствовать требованиям и нормам социума. «Эти две тенденции, — пишет В.А. Горянина, — всегда присутствуют в личностной мотивации и определяют выбор, который совершает личность, общаясь с другими. Освобождение от двойственности, интеграция сознательных и бессознательных импульсов — такую задачу следует считать важной любому человеку, стремящемуся к самосовершенствованию, равно как и стране, нации, озабоченным своим саморазвитием» [61, 10].

Это многое объясняет в поведении школьника в процессе его учебной деятельности, определяющей развитие и саморазвитие, поскольку для оптимизации собственного потенциала школьник должен сделать выбор в пользу принятия решения соответствовать требованиям и нормам социума, в том числе в сфере письменной речи. Письменная речь несет образы культуры, ее готовые феномены, погружение в которые и детерминирует превращение их в культуру мышления, динамическую и расправленную, конденсированную «в точке личности» (В.С. Библер), а для этого личности при усвоении письма необходимо интегрировать сознательные и бессознательные импульсы в целях самосовершенствования и саморазвития.

В целях продуктивного исследования проблемы важно определить, что такое развитие, какова его психологическая природа, почему письменную речь можно считать основой развития личности.

Основным законом развития выступает индивидуализация как процесс становления личности. Когда личность выделяет свою собственную психику, тогда происходит второе рождение человека, не физическое, а духовное, возникает психически самостоятельное существо, способное к саморазвитию. Путь подлинной индивидуализации происходит через сознание, неотъемлемым свойством и задачей которого являются свобода воли и ответственность (В.А. Горянина).

Развитие — это сложный и противоречивый процесс, инициированный совокупностью действия связей биологических и культурных, внутренних побуждений и внешних. Начинается данный процесс от рождения человека и продолжается в течение жизни в процессе общения и деятельности. Развитие представлено, по мнению Л.С. Выготского, такими признаками, как дифференциация, расчленение ранее бывшего единым, появление новых сторон, элементов в самом развитии и перестройка связей между сторонами объекта.

Развитие — это появление новообразований, новых механизмов и структур, в том числе языковых, когнитивных, — эту позицию разделяют Н.И. Чуприкова и Л.Ф. Обухова.

Для поиска развивающего потенциала письменной речи методологически значимыми являются:

— постулат А.В. Петровского, согласно которому развитие совершается во «внутреннем пространстве» личности [164], что актуализирует необходимость внимания к когнитивным аспектам (познавательным, мыслительным), сопровождающим письменную речь;

— постулат Н.С. Валгиной о «двунаправленности текста» [34], что объясняет лингвистическую природу текста, коммуникативные аспекты деятельности личности.

Согласно концепции А.В. Петровского, развитие совершается во «внутреннем пространстве» личности, а источником развития служит противоречие между сущностным личности и ее существованием (быть отраженным в других и самом себе). Концепция А.В. Петровского помогает понять психологические аспекты создания текста, лингвистическая сущность которого, коммуникативность, определена Н.С. Валгиной как «двунаправленность» текста. Обе концепции, дополняя друг друга, представляют текст с позиций единства внешнего и внутреннего в деятельности, объясняют мотивацию автора и причины его рефлексии в стремлении создать целостное речевое произведение.

В лингвистической концепции Н.С. Валгиной текст — это «взаимосвязанная триада (автор—текст—читатель), текст обладает таким свойством, как «двунаправленность»: с одной стороны, он направлен на автора (текст для себя), а с другой — на

читателя, то есть должен отразиться в другом. Таким образом, сопровождение текстовой деятельности рефлексивными актами (*reflexio* — отражение, размышление, полное сомнений) обусловлено тем, что текст будет оцениваться читающим. Это и побуждает пишущего к созданию целостного текста.

Целостность и системность текста детерминируется целостностью развитой личности, сумевшей преодолеть противоречия, достроить себя, «наполнить себя своим». Как установлено, сущностное личности (быть первопричиной активности) вступает в противоречие с существованием (быть отраженным в других людях и в себе самом). Указанное противоречие, субъективно переживаемое, сопровождает и процесс создания текста с учетом его «двунаправленности» (для себя и для других), что побуждает личность к поиску новых возможностей саморазвития.

Развиваясь как личность, человек формирует собственную природу, и в этом внутреннем психологическом процессе развивающаяся роль отводится предметам культуры, присваивая которые человек обретает и другие, проявляет себя самим собой, входит, как пишет А.В. Петровский, в сферу четырех «миров»: «Природа», «Предметный мир», «Мир другого», «Я сам».

В тексте также отражаются все грани этого единого мира, поскольку, как подчеркивают специфику текста психолингвисты, текст — это «превращенная форма речемыслительной деятельности по формированию и формулированию мысли и речевого сообщения, общения и деятельности, фрагмента реальной действительности, отображенной в речевом сообщении» [207, 146].

В ходе исследования психологических и лингвистических основ письменной речи и текста как ее продукта можно предположить, что письменная речь содержит когнитивно-коммуникативный потенциал, на который следует опираться при обучении школьников.

1. Создание (продуцирование) текста может стать условием развития личности как целостности, ибо психологическая схема личностного развития коррелирует с условиями, в которых личность, создавая текст, опредмечивает мир, свои способ-

ности, общение, мышление, совершает «восхождение в акте творчества» (А.Н. Леонтьев).

2. Текстовая деятельность, если иметь в виду психологические аспекты ее процессуального развертывания, есть системность речемышления в действии (Ю.Н. Караулов, В.Я. Шабес, Е.Ф. Тарасов), следовательно, обучение письменной речи и умению создавать текст может стать средством для систематизации когнитивных (познавательных, мыслительных) и коммуникативных умений, определяющих успешность развития личности и ее способностей, успешность формирования коммуникативной компетенции.

3. Создание письменного текста (в аспекте его психологической составляющей) есть не только достижение коммуникативной цели, но и сложная когнитивная (познавательная, мыслительная) деятельность, в процессе которой развивается внутреннее пространство личности, поскольку пишущий:

— преодолевает противоречие между собственным «сущностным» и «существованием» (А.В. Петровский), учитывая «двунаправленность» текста — для себя и читающего (Н.С. Валгина);

— осуществляет системное речемышление, пользуясь знаками (Е.Ф. Тарасов);

— отдает свои знания и опыт;

— научается в акте творчества овладевать системой переживания, муками слова и муками мысли;

— учится волевой саморегуляции в речевом поведении, то есть «учит психику восхождению» (Л.С. Выготский).

Данные аспекты представляют собой когнитивный потенциал письменной речи, который служит основой не только для развития мыслительных, познавательных способностей, но и для формирования и систематизации текстовых умений, включая оформление текста графическими средствами, согласно нормам, эталонам правописания.

Можно полагать, что продуктивное использование когнитивно-коммуникативного потенциала письменной речи будет способствовать не только систематизации текстовых умений, их успешному формированию, но и достижению главной цели



обучения — формированию «функциональной грамотности» (А.А. Леонтьев, Б.С. Гершунский).

Современное российское образование, будучи открытым для внесения в него обоснованных изменений и коррективов, в то же время в своем содержании отражает вполне стабильные и непреходящие ценности человеческой цивилизации, к которым принадлежит грамотность. Можно ли считать, что грамотность как педагогическая категория есть нечто неизменное и что понятие «грамотность для XXI века» (Б.С. Гершунский) есть то же, что и грамотность для начала XX века, о которой писал Л.В. Щерба?

Существует несколько подходов в определении категории грамотности. Согласно прагматическому подходу, грамотность — это «уровень обученности, который требуется гражданину, чтобы функционировать в обществе» [55, 33]. При данном подходе актуализируются прагматические потребности общества и игнорируются устремления, функциональные интересы и потребности личности в области образования, профессиональной деятельности и культуры.

Прагматическому подходу противопоставляется прогностическая модель грамотного человека, в свете которой грамотность определяется Б.С. Гершунским как полиструктурное понятие в соотношении с такими категориями, как «образованность», «компетентность», «культура».

Грамотность для XXI века — это совершенно новое в указанном феномене, отличное от понимания его в начале XX века, поскольку научно-технический и социальный прогресс выдвигает на первый план личность, способную действовать универсально, а значит, грамотность будущего человека должна быть универсальной (Г.П. Зинченко). Г.П. Зинченко трактует грамотность в свете идеи непрерывного образования, поскольку человека невозможно научить раз и на всю жизнь, но можно и нужно сформировать у каждого потребность и готовность к непрерывному образованию, сформировать умения самостоятельно приобретать знания и навыки, уметь «встраивать» новые знания в систему усвоенных и применяемых в практической деятельности [55, 67].

Грамотность для XXI века как педагогическая категория связана с представлениями о «функциональной грамотности», что совершенно отличается от традиционного понимания, характерного для начала XX века, когда грамотность сводилась к элементарной грамотности как овладению навыками чтения, счета и письма. При традиционном понимании формирование грамотности было связано преимущественно с начальным этапом школьного образования, а с введением феномена «функциональная грамотность» границы понятия были расширены, поскольку не устанавливалось время овладения грамотностью. Процесс овладения компонентами грамотности (общей и функциональной) растягивается на всю жизнь и более обращен не к внешней образовательной среде, а к системе внутренних личностных потребностей человека.

Грамотность, как утверждает Б.С. Гершунский, — это «необходимая ступень и образованности, и профессиональной компетентности, и культуры человека. Она должна содержать в себе «эмбрионы, ростки каждого из последующих этапов становления личности» [55, 60].

Таким образом, функциональная направленность образования заключается в том, чтобы обеспечить человеку «стартовые возможности», раскрыть потенции его будущего развития, научить познанию природы, общества, культуры и самого себя, а главное — научить способам развития потенциала собственной личности.

В структуре функциональной грамотности выделяются универсальные способы кодирования и декодирования информации как главные способы познания и коммуникации (С.Ю. Алферов). Это дает возможность обсуждать проблему когнитивно-коммуникативного потенциала письменной речи в свете аспектов функциональной грамотности, поскольку средством кодирования и декодирования является язык, предметом — мысль, а способом — речь (М.С. Соловейчик).

Развитие речи и мышления определяют успешность формирования всех остальных способностей человека, а это вновь ведет к совершенствованию речи и мышления, вследствие чего и происходит, как отмечал Н.И. Жинкин, «саморегулирующееся круговое замыкание — два взаимовозбуждающих потока

усиливают друг друга и регулируют формирование человека» [85, 67].

Следовательно, есть основание полагать, что поскольку умения в области письменной речи являются функционально и структурно значимыми компонентами грамотности XXI века — «функциональной», то и овладение практической грамотностью через посредство письменной речи входит в структуру функциональной грамотности.

Поскольку целью обучения старшеклассников русскому языку должна стать не формальная, а «функциональная грамотность», то достижение ее будет зависеть, по нашему мнению, от реализации в обучении когнитивно-коммуникативного подхода, суть которого направлена на раскрытие потенциала письменной речи — гениального изобретения человечества — для развития школьника.

В культурно-исторической концепции Л.С. Выготского утверждается, что культурные знания, прежде всего знания языка, служат орудиями (психологическими орудиями), с помощью которых субъект развивает свой собственный внутренний мир, развивает, структурирует и систематизирует собственное сознание.

Постулируя тезис о системности строения сознания, Л.С. Выготский подчеркивает, что знаковая деятельность способствует развитию системного мышления. Сами знаки не являются врожденными, но приобретаются как система в процессе социальной жизни, причем каждый новый знак входит в уже сложившуюся систему, видоизменяя ее, уточняя, совершенствуя, усложняя.

Трактовка концепции Л.С. Выготского, предложенная Л.В. Сахарным, заслуживает особого внимания, поскольку в ней дано объяснение знаковой деятельности и знаков как психологических орудий новой (интеллектуальной) деятельности человека, что можно использовать в качестве аргументов для доказательства того, что речь вообще (и письменная в частности) исторически является источником развития личности в целом и ее сознания.

Психологический подход к механизмам внутренней психической деятельности человека помогает понять особенности

знаков как внутренних, психологических орудий, используемых в речевой деятельности, ибо знаки — это: 1) «средство воздействия общества на его членов»; 2) «средство формирования психики каждого человека» [184, 29], причем они складываются во внешней деятельности, а позже могут перейти внутрь.

Л.В. Сахарный опирается на два тезиса концепции Л.С. Выготского, а именно:

Первый тезис: «Человек выступает в своей основной деятельности, в том числе психической, как материальное, биологическое существо, обладающее определенной физической организацией — мозгом» [184, 28].

Второй тезис: «В то же время человек не просто биологическое существо, но и социальное, общественное, существо. И психика человека — это не просто функция человека как материального существа, но и социальная функция» [184, 28]. Особенности психики связаны с историей человеческой культуры. Человеческая деятельность осуществляется с помощью орудий труда, а механизмы условных и безусловных рефлексов не в состоянии обеспечить отражение специфических связей между людьми в обществе. Поэтому у человека в отличие от животного складывается интеллектуальная деятельность как совершенно новый тип деятельности, опирающийся на употребление психологических орудий — знаков.

Аргументы в защиту тезиса о когнитивно-коммуникативном потенциале письменной речи таковы:

1. Сознание — это «не просто механический набор элементов, а система тесно взаимосвязанных психических процессов, которая не дана человеку как нечто врожденное и не просто включается при вхождении ребенка в систему общественных отношений, а которая постепенно складывается и развивается, уточняется, обогащается при психическом развитии ребенка» [184, 29—30]. Следовательно, эволюция мозга человека и развитие интеллектуальной деятельности произошли вследствие использования им психологических орудий — знаков, представленных в речи.

2. Процесс формирования сознания детерминирован знаковой деятельностью — это свертывание внешнего действия сначала в речевое, а затем в мыслительное.

Знаковость — это важнейшее свойство языка, которое определяет многие особенности его устройства. Знак, по определению Л.В. Сахарного, — это «нечто, которое указывает своим присутствием на другое нечто и лишь потому существует как знак другого. Или иначе: если имеется нечто А и нечто В, причем В выступает в общении как заместитель А, то тем самым В является знаком А» [184, 12]. Таким образом, форма знака — это план выражения, а план содержания — это то, что связано с формой. Например, «звуки и буквы и их комплексы — это план выражения, означающее языкового знака. Содержание, смысл, который мы вкладываем в них, который связан с ними, — это план содержания, означаемое. Иными словами, языковой знак обладает той же структурой, что и любой другой знак» [184, 13], причем только обе стороны языкового знака дают ему право быть знаком.

$$\text{знак} = \begin{array}{|c|} \hline \text{план выражения} \\ \hline \text{план содержания} \\ \hline \end{array}$$

3. Когнитивный потенциал письменной речи как знаковой деятельности заключается в том, что ее использование способно развить системность речемышления школьника.

Знаковость — это важнейшее свойство языка, которое определяет многие особенности его устройства, закон системности знаков отражает идею системности языка, которая есть «внутренняя организация совокупности его элементов, связанных определенными отношениями» [184, 15—16].

На этом основании утверждается, что постижение знаковой деятельности связано с постижением языка, что и влияет на развитие системности мышления (И.А. Бодуэн де Куртенэ, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Л.В. Сахарный, Н.С. Рождественский).

Если взаимоотношения между письмом и языком рассматривать в сфере психического, тогда письмо и его элементы

превращаются в психические величины и в психические ценности, поскольку «память обременяется писанно-зрительными представлениями, то в связи с этим должна меняться также объективация мысли по части языка. За немногим исключением, вполне грамотный человек, объективируя во внешнем мире мыслимое по части языка, видит его прежде всего писанным, читает воображаемое, оперирует оптическими самовольными галлюцинациями» [25, 212].

М.В. Панов характеризовал восприятие графем как действие сознания, поскольку наш мозг видит, а не зрение.

Л.В. Сахарный утверждает: «Простейшие элементы письма существуют в нашем воображении, отражают в себе результаты все более глубокого анализа комплексных лингвистических представлений» [184, 199]. Ученый отмечает, что языковая системность отражается в сознании пишущего (читающего) посредством письменной речи, причем в мозгу индивида существует постоянное взаимодействие языковых представлений, ассоциированных с представлениями неязыковыми. Л.С. Выготским доказано, что овладение письмом, письменной речью, влияет на структурирование самой мысли, ибо мысль не одевается в слово, а совершается в нем [47].

Убедительными в плане доказательства развивающего, когнитивно-коммуникативного потенциала письменной речи являются работы психологов и психолингвистов (Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Н.И. Жинкина, Е.Ф. Тарасова, Н.А. Менчинской, Л.В. Сахарного, А.А. Леонтьева, А.А. Залевской и др.), предпосылки подобного научного понимания представлены в трудах И.А. Бодуэна де Куртенэ, И.А. Срезневского, А.М. Пешковского и др.

И.А. Срезневский считал необходимым умение безусловно владеть правописанием сознательно в силу того, что это является «требованием строя языка и строя мысли» [206, 5].

В ходе исследования проблемы когнитивно-коммуникативного потенциала письменной речи установлено, что человек, обученный письменной речи, существенно отличается от неграмотного, поскольку в процессе обучения данные природой психические функции преобразуются, как писал Л.С. Выготский, в функции высшего уровня развития, а именно: механическая память преобразуется в логическую, ассоциативное

течение представлений — в целенаправленное мышление, а импульсивное действие — в произвольное [46].

Мы исходим из предположения, что семантизация текстовой деятельности, осознание ее уровневой организации как сложной взаимосвязанной системы, в которой мысль формируется, формулируется и оформляется (Л.С. Выготский), а также осознанная коррекция и «восполнение» такого ее компонента, как оформление текста (правописных умений), приведет в движение сущностные силы личности школьника, активизирует ее «онтогенетический заряд» (Н.И. Жинкин), ибо графические знаки суть психологические орудия, которые способны формировать сознание.

Во-первых, об этом свидетельствуют данные психологии и психолингвистики относительно стадиональности речевого развития личности и особенностей ее «выращивания» во взаимосвязи коммуникативного и когнитивного, а также постулат относительно открытости данного процесса (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, М.Р. Львов). В старших классах, как пишет М.Р. Львов, продолжают активные процессы формирования грамматического строя речи учащихся, а речь — это не только средство коммуникации, но и двигатель интеллектуального развития [137, 41].

Психолого-педагогическая характеристика возраста старшеклассника сопрягается с постулатом об открытости и стадиональности речевого развития. Юность — это пик интенсивного взаимодействия познавательного и коммуникативного начал в структуре личности школьника, это, как пишут психологи, этап второго рождения человека, пик когнитивности. В это время приводятся в движение сущностные силы, с одной стороны, на познание внешнего мира, а с другой — идет активное постижение своего собственного внутреннего мира [119].

Обращение к методическим концепциям известных ученых (М.М. Разумовская, М.В. Ушаков, Н.С. Рождественский, Н.Н. Алгазина, А.В. Текучев, Г.Н. Приступа, Л.П. Федоренко, Г.И. Блинов, Г.А. Фомичева, М.Т. Баранов, Е.Г. Шатова, А.В. Нехаев, С.И. Львова, А.Д. Дейкина, Е.А. Быстрова, А.Ю. Купалова, Е.Ф. Глебова, А.П. Еремеева, Н.А. Ипполитова и др.) помогает понять следующее: доминантной в методике

преподавания русского языка в старших классах является идея развивающего обучения, а источником и средством ее реализации может стать письменная речь, точнее, текстовая деятельность школьников, с учетом единства внешнего и внутреннего аспектов ее процессуального развертывания.

Следовательно, потенциал письменной речи коррелирует с когнитивно-коммуникативным потенциалом личности старшего школьника.

Фундаментальным психологическим основанием данной методической идеи может служить известный постулат: деятельность есть источник развития (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов).

Во-вторых, исследования психологов, психолингвистов и когнитологов, посвященные закономерностям процессуального развертывания текстовой деятельности, доказывают факт активизации всей личности при создании текста (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.М. Шахнарович, Ю.Н. Караулов, А.А. Залевская, Л.В. Сахарный, Е.Ф. Тарасов, А.А. Кибрик, Е.С. Кубрякова, В.Я. Шабес и др.). Мыслит не мышление, а человек — такая позиция О.К. Тихомирова, что близко концепции Н.И. Жинкина [87] относительно речи как единой саморегулирующейся, саморазвивающейся системы, в основе которой лежит взаимодействие трех кодов: языка — речи — интеллекта, с внутренней речью как посредником между интеллектом и языком, между устной и письменной речью. Природа текста раскрыта как мысле-рече-языковое действие, установлено, что мыслительная и речевая деятельности представляют собой сложный психический феномен, в котором работает весь человек, не только в слове и не только на языке слова, ибо взаимодействие с окружающим миром осуществляется посредством универсального предметного кода (УПК).

В-третьих, когнитивно-коммуникативную сущность письменной речи подтверждают постулаты современной психолингвистики относительно механизмов порождения речи и механизмов, лежащих в основе грамотного письма: «Для процесса порождения речи важны самосогласованные взаимодействия во всем механизме мысле-рече-языкового действия: долговременной и оперативной памяти, выборе слов, морфемной и слоговой их реализации. В частности, грамотное письмо есть в высшей



степени функционально-скоординированное действие и является собой результат самосогласованности механизма мысле-речевой деятельности, ошибки же, как правило, свидетельствуют о его рассогласованности» [172, 8].

Момент рассогласования между коммуникативным намерением и когнитивными возможностями его осуществления отчетливо прослеживается на основе действия таких операций, как, например, выбор графического эталона для сформулированной мысли или отсутствие осознания выбора (как альтернативы), что ведет к ошибкам и мешает не только движению мысли в тексте, но и ее восприятию читающим, с учетом «двунправленности» текста (Н.С. Валгина). Преодоление указанного противоречия приводит в движение сущностные силы школьника, что и является источником его развития в процессе обучения письменной речи.

## **§ 2. Психолого-педагогические основы обучения**

Когнитивно-коммуникативный подход в анализе объекта обучения — письменной речи и деятельности ее субъекта — школьника — предполагает глубокое исследование процессуальных аспектов создания письменной речи, ее фаз, механизмов, этапов, в связи с чем психологические аспекты проблемы будут рассматриваться в русле культурно-исторического и деятельностного направлений — с одной стороны, а с другой — на основе современных теорий развивающего обучения.

В процессе научного поиска необходимо ответить на вопросы: Почему в процессе обучения письменной речи происходит развитие личности? Можно ли процесс обобщения и систематизации текстовых умений считать благоприятным условием для моделирования зоны ближайшего развития личности школьника и ее высших психических функций?

Концептуально и методологически значимыми для нашего исследования являются постулаты о единстве сознания и деятельности, мышления и речи, интеллекта и аффекта, сознательного и бессознательного в текстовой деятельности, а также

положение о том, что обучение должно вести за собой развитие (Л.С. Выготский). На данной научной основе будет рассматриваться проблема систематизации и семантизации текстоформирующих умений как важнейшего компонента в сложной когнитивно-коммуникативной деятельности школьника по созданию и оформлению текста.

В 1948 году Д.Н. Богоявленский доказывал нецелесообразность искусственной изоляции орфографии от произвольного письма в процессе обучения. Произвольное (творческое) письмо, создание сочинений и изложений, то есть текстов, по мнению ученого, является мощным фактором развития личности и формирования практической грамотности, поскольку в данных условиях «передача значений впервые становится для ученика творческим процессом. Он пишет уже не для того, чтобы соблюдать правила, а чтобы передавать свою мысль. Правила начинают приобретать для него особую содержательность: его работа перестает быть письмом, а становится письменной речью в собственном смысле этого слова» [22, 21].

При диктовке или при выполнении обычных орфографических упражнений «орфография исключается из самого существенного процесса речи — переплавки содержания мысли в языковые формы» [22, 21], вследствие чего не формируется правописный навык и живое чутье языка. Концепция Д.Н. Богоявленского подтверждается современными научными подходами, в частности, постулатами В.В. Давыдова о системности теоретического мышления. Что такое применительно к правописанию системность теоретического мышления?

Теоретическое понятие в отличие от эмпирического «не находит одинаковое в каждом отдельном предмете, а проследживает взаимосвязи отдельных предметов внутри системы в ее становлении», — констатирует В.В. Давыдов [68, 275]. Итак, положение В.В. Давыдова о системности теоретического мышления в методическом исследовании означает необходимость использовать в обучении такую схему организации познавательной деятельности школьника, с помощью которой можно было бы проследить и осознать взаимосвязи внутри целого, то есть текста. Задача обучения правописанию (текстооформлению) заключается в том, чтобы ученик познал схему действия

правописания внутри текста как единого целого, осознал роль системы правописания в тексте как едином целом. По сути задача реализации принципа системности теоретического мышления в процессе формирования правописных умений как текстоформирующих — это, с одной стороны, раскрытие потенциала умений, а с другой — путь создания условий для деятельности развивающего характера. В рамках данного подхода с неизбежностью возникает потребность в реализации законов обучения и развития — прежде всего универсального закона системной дифференциации, на основании чего методическая система может отличаться, по выражению Л.В. Занкова, процессуальным характером, когда «подлинное познание каждого элемента все время прогрессирует по мере овладения другими, последующими элементами предмета, и осознания соответствующего целого вплоть до всего учебного курса и его продолжения в следующих классах» [158, 404].

Исходные положения развивающих методик В.В. Давыдова и Л.В. Занкова, несмотря на различия (в системе В.В. Давыдова актуализирован принцип движения от абстрактного к конкретному, а в системе Л.В. Занкова постулируется системная дифференциация знаний), по сути не противоречат друг другу, а скорее, дополняют теоретические основы развивающих методик обучения, так как «в равной мере отвечают общим универсальным законам развития и законам умственного развития детей как частного случая последних» [227, 101].

Для развивающего обучения текстовой деятельности в целом и текстоформлению как его части в равной мере значимы приведенные выше положения концепций В.В. Давыдова и Л.В. Занкова.

Восхождение в познании от абстрактного к конкретному на примере обучения текстовой деятельности означает, что такие понятия, как «текст», «текстовые умения» (умения по продуцированию текста) следует считать неким «целым», «общим», «абстрактным», в то же время текстоформирующие умения (орфографические и пунктуационные) следует рассматривать как некое «частное» и «конкретное», что может существовать только внутри целого, во взаимосвязи с ним, то есть

существовать внутри текста, будучи своеобразными операторами намерений создателя текста.

Процессуальность самого текстоформления, несмотря на целостность и системность текста, делает возможным познание своеобразия сущностных свойств орфографических и пунктуационных умений, то есть делает возможным и актуальным «подлинное познание каждого элемента» (Л.В. Занков). Это не исключает, а подтверждает мысль о прогрессирующей роли познания элементов в их взаимосвязи внутри правописания, вследствие чего и оно раскрывается как целое за счет «приращения» взаимосвязей между орфографическими и пунктуационными фактами на общей грамматической основе. Моделирование взаимосвязей орфографических и пунктуационных умений внутри текстовой деятельности на грамматической базе явится тем прогрессирующим и систематизирующим фактором, с помощью которого можно оптимизировать текстоформирующую деятельность, а значит, развить личность школьника. Правописные (текстоформирующие) умения не могут развиваться сами по себе, как отдельные операции, вне текста, ибо:

1) текст есть форма осуществления правописных умений, они реализуются только в тексте;

2) правописные умения как элементы текстовой системы не могут развиваться и совершенствоваться сами по себе, поскольку они представляют собой реализацию взаимосвязей когнитивного и коммуникативного фонда личности, что предполагает наличие умственных операций, точнее, способностей системно владеть умственными операциями по ходу формулирования и оформления, кодирования мысли;

3) развитие личности и ее компетенций, а значит, развитие правописных умений как текстоформирующих, когнитивно-коммуникативных, может происходить только в процессе самой текстовой деятельности, поскольку ее поэтапное развертывание представляет собой, по выражению А.В. Брушлинского, «широкий процессуальный контекст», в ходе которого осуществляется непрерывность процесса мышления относительно производимого речевого продукта. Непрерывность речемышления в процессе текстовой деятельности и есть источник развития правописных умений, которые в ходе их применения вну-

три системы, во взаимосвязи с ней как целым, совершенствуются и развиваются.

Таким образом, методическая реализация когнитивно-коммуникативного подхода в обучении правописанию согласуется (коррелирует) с психологическими принципами развивающего обучения В.В. Давыдова и Л.В. Занкова, с психологической теорией Д.Н. Богоявленского о формировании правописных умений и теории А.В. Брушлинского о непрерывности речемышления.

Современные психологи, продолжая в русле культурно-исторического метода анализировать филогенез, отмечают, наряду с изобретением орудий труда, ни с чем не сопоставимую роль языка и речи в становлении и развитии у человека высших психических функций. Благодаря этому факту, как подчеркивает Р.С. Немов, человек не только вышел за пределы своей биологической ограниченности, но и «открыл для себя путь к практически безграничному совершенствованию» [154, 105]. С изобретением знаковых систем у человечества в целом и у каждого индивида появилась уникальная возможность сохранять и накапливать опыт в виде различных текстов, передавать их в виде продуманной системы обучения и воспитания, появилась возможность расширять свои знания о мире, глубже познавать его, развивать и совершенствовать свои творческие способности. Приобретение «дара слова» стало по существу для человека действенным средством влияния на самого себя, средством управления своим восприятием, вниманием, памятью и другими познавательными процессами. Человек таким образом приобрел, наряду с первой сигнальной системой, данной ему от природы в виде органов чувств, вторую сигнальную систему (И.П. Павлов), выраженную в слове. Слова стали оказывать на поведение человека такое же воздействие, как и замещаемые ими предметы или явления. Подчеркнем ключевую мысль психолога Р.С. Немова относительно второй сигнальной системы как «мощного средства самоуправления и саморегулирования человека» — это аксиома, на которую опираются современные исследователи речевой деятельности.

Обретение человеком «дара слова» вооружило его источником для собственного дальнейшего развития. С этого момента, как отмечает Р.С. Немов, восприятие приобрело такие каче-

ства, как предметность, константность, осмысленность, структурность; внимание стало произвольным, память — логической, мышление — словесным и абстрактным. «Практически все психические процессы человека, вследствие использования речи для управления ими, вышли за пределы природной ограниченности, получили возможность потенциально безгранично совершенствоваться» [154, 106—107].

Речь — это мощное средство психического самоуправления и саморегулирования человека — таков постулат, методологически значимый для исследования проблемы когнитивно-коммуникативного подхода в обучении школьников текстоформирующей деятельности.

В своем исследовании мы опираемся на положения современной психологии и психолингвистики о потенциально безграничных возможностях речи (речевой деятельности) для совершенствования когнитивных и коммуникативных способностей личности, ибо роль «дара слова» в онтогенезе та же, что и в филогенезе. Речь исконно, исторически являлась и является главным фактором не только обучения и развития, но главным фактором самообучения, саморазвития и самовоспитания личности. Подтверждение данному положению мы находим в трудах психологов и психолингвистов: Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Ж. Пиаже, Н.А. Менчинской, П.Я. Гальперина, А.Р. Лурия, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, Н.И. Жинкина, С.Ф. Жуйкова, Д.Н. Богоявленского, Л.В. Занкова, В.В. Давыдова, Р.А. Фрумкиной, Ю.Н. Караулова, В.З. Демьянкова, В.Я. Шабеса, Е.С. Кубряковой, А.А. Кибрик, Е.Ф. Тарасова, О.К. Тихомирова и др.; в трудах представителей отечественной методической школы: Ф.И. Буслаева, К.Д. Ушинского, А.М. Пешковского, В.А. Добромыслова, А.В. Текучева, А.Н. Гвоздева, М.Т. Баранова, М.В. Ушакова, Н.А. Пленкина, Н.С. Рождественского, А.В. Дудникова, Л.П. Федоренко, В.П. Озерской, М.М. Разумовской, Н.Н. Алгазиной, Г.Н. Приступы, Г.А. Фомичевой, М.Р. Львова, А.И. Власенкова, Е.А. Быстровой, С.И. Львовой, Г.И. Блинова, А.Ю. Купаловой, Л.А. Тростенцовой, Л.К. Лидман-Орловой, Т.М. Воителевой и др.

Исследуя развивающие возможности речи, в том числе письменной речи, необходимо определить: каково соотноше-

ние в данном контексте генетической программы развития и обучения? На какие психические процессы можно повлиять с помощью обучения речи? Возможно ли вообще напрямую через обучение воздействовать на генетический аппарат человека? Современные данные из области психологии и психогенетики свидетельствуют:

— напрямую воздействовать через обучение на генетический аппарат человека невозможно, следовательно, то, что задано генетически, перевоспитанию не подлежит (Р.С. Немов, И.С. Равич-Щербо);

— обучение и воспитание обладают огромными возможностями для психического развития индивида, даже если не затрагивают генотип и не воздействуют на органические процессы. Заметим: генотипом называют совокупность прирожденных признаков, определяемых исключительно генетически, а фенотипом — признаки, характерные для уже ставшего взрослым организма, прошедшего длительный и сложный путь развития в определенных условиях среды. Считается, что фенотип есть результат совместного влияния на организм и генотипа, и среды, в которой организм растет и развивается. Современная наука не дает сегодня однозначного ответа на вопрос о том, что более важно для психического и поведенческого развития человека: наследственность или среда? «Ребенок всегда говорит на языке той страны, в которой он родился и вырос. Это, пожалуй, самое убедительное доказательство прямого влияния среды на психическое (речевое) развитие» [154, 68]. Но если учитывать тот факт, что речь составляет основу всех других видов психической деятельности, более сложных по уровню своего развития, то со всей очевидностью следует признать влияние среды на психическое развитие человека.

Проблема соотношения генетически заданного и социального начал отчасти разрешается в связи с введением понятия «сензитивный период развития» личности, поскольку существуют доказательства относительно того, что психическое развитие существенно ограничивается биологическими возможностями, уровнем зрелости организма. Понятие «сензитивный период развития» означает возраст, в рамках которого при формировании тех или иных психологических качеств человека можно добиться

наилучших педагогических результатов. Генетические факторы более всего проявляются в характере и динамике созревания организма. Так, на начальном этапе развития человека, как отмечает Р.С. Немов, ведущим является генотип психики, ибо от него зависит созревание фиксированных программ развития психики и поведения в их элементарных формах, но с возрастом количественно и качественно меняется соотношение влияний среды и генотипа в детерминации психики и поведения.

Учеными установлено, что в организме человека функционирует специальный нейроэндокринный аппарат генетической регуляции программы развития, поэтому благодаря его работе любая психическая функция реализуется только в пределах некоторого диапазона, заданного уровнем зрелости организма — это, с одной стороны, а с другой — «конечная ее форма в пределах этого диапазона зависит не столько от генотипа, сколько от условий окружающей среды, в частности, от обучения и воспитания», — констатирует Р.С. Немов [153, 70]. По мнению И.В. Равич-Щербо, наследуется только некоторая способность иметь наследуемый признак, в целом же можно утверждать, что среда играет более важную роль в детерминации психического развития, чем генотип. Чем выше в деятельности человека роль специфически человеческой, речевой произвольной саморегуляции, тем меньшую роль играют факторы генотипа, и, наоборот, чем она ниже, тем отчетливее индивидуальные особенности этой деятельности определяются наследственностью (И.В. Равич-Щербо).

На основе полученных данных можно сделать следующие выводы:

1. Несмотря на заданность диапазона развития уровнем зрелости, в качестве решающих факторов выступают обучение и воспитание, а не генотип.

2. Напрямую воздействовать на генетический аппарат через обучение и воспитание невозможно: будучи заданным, он перевоспитанию не подлежит.

3. Речь составляет основу для развития всех других видов психической деятельности человека, следовательно, успешное обучение речи детерминирует успешность всего психического развития личности в целом. Более того, именно произвольная, ре-



чая саморегуляция, увеличение ее роли в деятельности является залогом успешного развития личности в процессе обучения.

4. Учителю следует помнить, определяя свои поиски в области содержания и эффективных методов обучения, что у человека, «кроме наследуемого и стихийно прижизненно приобретаемого опыта, есть еще сознательно регулируемый целенаправленный процесс психического и поведенческого развития, связанный с обучением и воспитанием» [154, 108].

Таким образом, сутью нашего научного поиска в области текстовой деятельности в целом и ее текстоформирующего компонента является формулирование идеи сознательного научения, которым все-таки можно управлять через обучение и воспитание, превращать данный процесс в самообучение и саморазвитие, поэтому важно отчетливо представлять себе, что же должно стать предметом целенаправленного воздействия на психическое и поведенческое развитие личности. Поскольку природное и социальное начала сосуществуют, сочетаются, а иногда и конкурируют в человеке, то и в детерминации человеческого поведения следует эти начала учитывать. Зачастую в своих психологических и педагогических представлениях о человеке по преимуществу учитывается лишь социальное начало, а человек, как отмечают психологи, при этом не переставал быть отчасти животным, то есть биологическим существом и в своих органических потребностях, и в поведении.

Многогранное, многоаспектное исследование проблемы «Письменная речь как основа развития личности» опирается на психологические теории учения и развития, чтобы лучше понять суть письменной речи в аспекте учения человека, формирование уровней и особенностей его развития. Учение следует рассматривать как формирующий процесс — такова позиция

Й. Лингарта [131]. Эта мысль отчетливо прослеживается в постулате Д.Н. Узнадзе относительно того, что мы учимся ради развития собственных сущностных сил.

В психологии теория учения развивалась с начала XX века, но изначально была связана с неверным посылом, поскольку учение рассматривалось как неизменное, неразвивающееся явление, которое якобы направляется независимыми от развития закономерностями, — это касается теории учения

Торндайка, Халла, Толмана, Скиннера. Й. Лингарт констатирует: «...каждый их авторов ищет универсально действующие и неизменные факторы учения. Такой антиэволюционный редукционизм проявляется как в бихевиоризме, так и в гештальтпсихологии и когнитивной психологии. Гештальтпсихологи мыслят более комплексно: они говорят о ситуативных условиях в целевых конечных состояниях.

Операционалистское понимание внешнего и внутреннего поведения, сформировавшееся в рамках догматического подхода к проблеме учения, в модифицированном виде проникает в концепции наших современных психологов о так называемой внешней и внутренней деятельности. Операционалистский характер носит и современное понимание сигнализации, которое не всегда преодолевает упрощенное предположение некоторых биологов о том, что первая и вторая сигнальные системы работают по неодинаковым признакам» [131, 152].

Критика Й. Лингартом указанных концепций обусловлена тем, что эти теории страдают общими недостатками: 1) непониманием диалектики развития человека, в особенности развития психики, — закона взаимодействия качественных и количественных изменений и закона единства и борьбы противоположностей; 2) отсутствием понимания того, что именно процесс является формой существования психики. Ученый пришел к выводу о состоянии кризиса в психологии, о котором писали многие зарубежные ученые, среди них — Толман, Ф. Кликс. Причина кризиса видится в том, что в западных теориях интеллекта, в концепциях Иенсена, Айзека и других возник миф о неизменном характере учения, в связи с чем совершенно недооценивалась роль факторов развития и того, что процессы учения у человека являются результатом длительной эволюции организмов, поэтому уровни развития не являются типами эволюционно-специфически человеческих процессов учения. На основе применения эволюционно-системного подхода Й. Лингарт выделил два качественно различных процесса учения у человека и научение у животных (см. иерархическую модель уровней и типов процесса учения, предложенную Й. Лингартом) [131, 153].

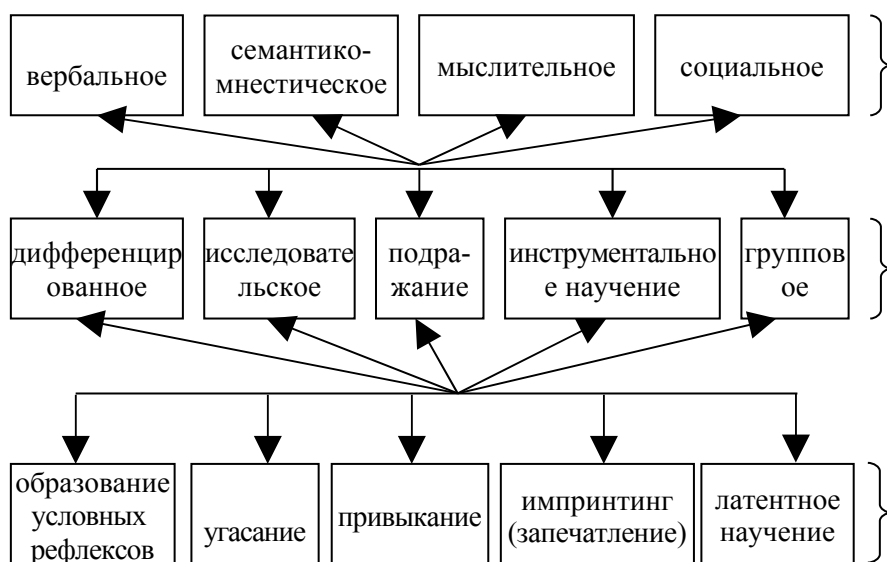


Рис. 1. Иерархическая модель уровней и типов процесса учения (Й. Лингарт)

В данной модели выделяется 10 типов научения у животных (II, I — типы, а III — тип — чисто человеческий тип учения). Теория Й. Лингарта важна тем, что она проливает свет на интересующую нас проблему: во-первых, объясняет, что такое учение; во-вторых, в ней представлено учение как психическое развитие, обусловленное в филогенезе способностью человека использовать язык как знаковую систему для коммуникации; в-третьих, помогает понять, как письменная речь, будучи знаковой деятельностью, формирует и развивает сознание. Й. Лингарт утверждает, что «учение — это явление единое, состоящее в отражении действительности и в приспособлении к условиям жизни. Межуровневые переходы обеспечены тем, что любое научение животных — рефлекторная деятельность и что во всех 10 его видах происходят два взаимосвязанных процесса: анализ и синтез. У человека на этом базируются более высокие формы отражения, в которых проявляются познавательная, регуляторная и коммуникативная функции психики. Результаты наших исследований вносят вклад... в освещение проблемы возникновения знаковых систем, являющихся носителями конкретных значений» [131, 154].

В концепции Й. Лингарта доказывается существование общей закономерности, согласно которой в процессе учения субъект видоизменяет свое поведение в зависимости как от

объективных условий, так и от результатов собственной деятельности. Общие механизмы 10 филогенетических уровней научения явились, как полагает ученый, основой для перехода к новым качественным уровням [III тип], которые возникли в социогенезе человека под влиянием совместной трудовой деятельности, вследствие чего произошла коренная перестройка его психики и человеческое учение приобрело характер сознательной учебной деятельности. Сознание и сознательность, как подчеркивает Й. Лингарт, играют в человеческом учении принципиальную роль, поскольку оно (сознание) утратило в процессе исторического развития общества свою узкобиологическую природу.

Учение человека происходит на уровне качественно новых, психосоциальных закономерностей. Человечество не сможет развиваться без непрерывной передачи информации, знаний и умений, в связи с чем учение является естественной основой развития общества, а человеческое учение имеет характер творческого формирующего процесса. Й. Лингарт пишет: «Таким образом сложившаяся система новых внешних и внутренних условий вызвала появление четырех качественно новых видов человеческого учения: вербального, семантико-мнестического, мыслительного и специфически человеческого социального учения» [131, 154]. Так в процессе эволюции возникла сложная иерархическая структура отдельных видов человеческого учения.

На первую позицию в этой сложной структуре психолог ставит *вербальное учение* как проявление и результат специфически человеческой семиотической активности, возникшей в ходе исторического развития человечества... поскольку в речи на качественно новом уровне осуществляется отражение действительности и речь — это не только фиксация результатов индивидуальной деятельности, но опыт, обобщенный в сознании, инструмент для общения с людьми, в связи с чем речь — «практическое сознание» не только для других, но и для себя [131, 154—155].

Относительно *семантико-мнестического учения* как человеческого способа сообщается, что его основой являются се-

мантические сети, с помощью которых в памяти воспроизводятся образы, понятия, представления по содержательному принципу. Концепция семантической памяти тоже опирается на исследование отношений между отражением, деятельностью и знаковыми системами. Образы «в виде представлений сохраняются в памяти для последующего использования при управлении внешней и внутренней деятельностью» [131, 155]. Позиция Й. Лингарта созвучна взглядам отечественных психологов и психолингвистов (Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, Л.В. Сахарного, В.П. Белянина), согласно которым речь, слово структурирует сознание личности, виды памяти, формирует личность в целом, способствует ее социализации.

*Мыслительное учение* возникает на базе синтеза всех предшествующих видов учения и состоит в образовании мыслительных процессов и операций, поэтому при обучении в условиях проблемной ситуации субъект усваивает новые приемы и методы, развивает самостоятельность в поисках новых средств решения поставленных задач и свои способности к творческому труду, как постулирует Й. Лингарт.

В связи с указанным продуцирование текста не может быть алгоритмичным, жестко заданным, а скорее носит вероятностный характер (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.А. Кибрик), что доказано психолингвистами в ходе анализа этапа внутреннего программирования и особенностей внутренней речи. Необходимость написать сочинение или реферат ставит ученика в проблемную ситуацию, когда, осознавая цель, в поисках ее достижения он развивает не только коммуникативные способности, но и мыслительные. «Субъект, — пишет Й. Лингарт, — в этом случае учится преобразовывать образы действительности в планы деятельности» [131, 155].

*Социальное учение* представляет собой высшую форму учения, где доминирующими являются не только «социальная фацилитация», но и коммуникация, социальное общение: от спонтанного усвоения групповых норм до учения с четко заданной целью. Психолог полагает, что теория учения без категорий отражения действительности и социального общения не может быть адекватной постоянному стремлению человека совершенствовать свое познание.

Теория учения как формирующего процесса ориентируется на три функции деятельности и общественной практики: 1) противоречия в них являются источником учения, что актуализирует у человека потребность совершенствовать образ действительности и способ осуществляемой деятельности; 2) поскольку практика — это критерий правильности и точности отражения и деятельности, то решающую роль в учении играет не натаскивание, а активная деятельность самого субъекта; 3) в процессе учения «меняется не только познание или способ принятия решений, но и развивается вся деятельность человека, меняется и развивается сам человек. Учение имеет, следовательно, характер регулирующего и формирующего процесса, который внутренне связан с развитием личности» [131, 155].

В теории психического как процесса (А.В. Брушлинский) выделяются три составляющие: процесс, состояние, результат. Суть отношений между ними заключается в том, что в процессе (он основная форма существования психики), как субъективном способе отражения действительности, в качестве результата или продукта образуются знания, умения, такие свойства личности, как способности, характерные установки; процесс может сопровождаться определенными состояниями в виде эмоционального настроения, мотивационного напряжения.

В концепции Й. Лингарта подчеркивается значимость тех отношений, которые возникают между процессом и его результатами и выделяются два вида результатов: *собственно психические результаты*: формирование умений, свойств личности, мотивов, установок и др.; *собственно результаты*, с помощью которых психический процесс и деятельность субъекта материализуется в виде объективных продуктов. «Оба вида результатов с необходимостью входят в психический процесс и интеллектуальное развитие, выступая как его важные внутренние и внешние условия» [131, 155].

Можно предположить, что в текстовой деятельности как процессе тоже происходит учение субъекта на основе преодоления противоречия между потенциальными возможностями и актуальными способностями. Будучи формирующим процессом, учение позволяет субъекту преодолеть противоречие между его начальным состоянием (IS) и конечным состоянием (FS):

оно преодолевается в результате формирования новых психических процессов, которые и делают возможным переход от начального состояния к конечному.

Например, в русле проблемного обучения субъект отражает проблему неполно, неточно понимает значение ее отдельных компонентов, не знает, как будет проходить деятельность и каков метод решения. Это первая стадия мыслительного проблемного обучения, результат не известен, но существует в скрытом виде как гипотеза, которую активно создает сам субъект и которая направляет и оптимизирует его деятельность. В формирующемся таким образом мыслительном обучении, как отмечает Й. Лингарт, создаются новые критерии его правильного протекания. «Формирование этих критериев обусловлено как ожидаемым результатом, так и верификацией выработанных приемов на практике. На основе данных критериев субъект оценивает и выбирает из возникающих гипотез и стратегий те, которые он считает удобными, эффективными или новыми и интересными» [131, 156]. На уровне сознательного, формирующего обучения субъекту не задана ни цель, ни способ ее искания.

Поскольку учение, включая его высшую форму — мыслительное учение, в обсуждаемой концепции рассматривается как психический процесс с активной направленностью личности, то его нельзя сводить, как полагает ученый, ни к врожденным механизмам инсайта, постулируемым в гештальтпсихологии, ни к спонтанным логическим конструктам в понимании интеллекта Ж. Пиаже, поскольку важная роль отводится принципу единства сознания и деятельности, согласно которому «психические свойства в деятельности не только проявляются, но и формируются» [131, 156].

Согласно концепции Й. Лингарта, учение — это психический процесс, не только форма деятельности, но и формирование психических свойств личности, учение является основным фактором ее развития. Следовательно, есть основание полагать, что противоречие между когнитивным и коммуникативным потенциалами личности, отмечаемое психолингвистом В.Я. Шабесом в текстовой деятельности, может быть разрешено в процессе обучения, поскольку сам процесс учения как активное от-

ражение объективной действительности и ее изменений представляет собой процесс переработки и хранения в памяти приобретенного опыта, а суть учения состоит в формировании психических свойств, а учение является основным источником развития.

В ходе анализа дидактических и психологических концепций относительно письменной речи как когнитивно-коммуникативной деятельности можно констатировать следующее:

1) письменная речь, будучи специфически человеческим видом деятельности, возникшим в филогенезе, относится к специфически человеческому типу учения, которое передается от одного поколения другому;

2) человеческое учение, будучи сознательной учебной деятельностью, имеет характер творческого формирующего процесса, в котором проявляются познавательная, регуляторная и коммуникативная функции психики; преобразуются потенциальные данные в актуальные способности и внутренние силы вследствие активной направленности самого субъекта, поэтому обучение письменной речи носит когнитивно-коммуникативный характер;

3) учение как психический процесс, осуществляемый в письменной речи как сознательной и намеренной речевой деятельности, будучи формирующим, внутренне связанным с развитием личности, имеет *собственно психические результаты* как в виде развития личности: вербального, коммуникативного; семантико-мнестического — в связи с формированием семантических сетей, представлений, понятий и образов, хранящихся в памяти; так и в виде развития познавательных, мыслительных (когнитивных) способностей; личность социально научается, овладевает социальным общением; *собственно материальные результаты* в виде текстов, создаваемых субъектом.

Таким образом, суммируя все изложенное, можно констатировать следующее: письменная речь как тип человеческого учения, детерминированный знаковой деятельностью, способна развить личность субъекта, стать источником и движущей силой его психического развития, развития сущностных сил, где высшими психическими уровнями являются коммуникативный и когнитивный.



### **§ 3. Письменная речь как когнитивно-коммуникативная деятельность**

Целью исследования является научный поиск когнитивно-коммуникативного потенциала письменной речи для решения актуальных задач современной методики правописания. Нами предпринята попытка провести глубокий анализ традиционной проблемы — формирование практической грамотности учащихся — не с позиций правописания как системы, а с позиций письма как вида речевой деятельности.

Изобретение письма, письменной речи, письменного языка открыло для человечества возможности для общения, минуя время и пространство, что в свою очередь способствовало развитию самого человека. Навечно закреплен в поговорках смысл письменной речи: «*Verba volant — scripta manent*» (лат.) — «Слова летают — надписи остаются»; «Что написано пером — не вырубишь топором» (русск.). Целью исследования является поиск когнитивно-коммуникативного потенциала письменной речи.

Письменная речь как средство общения и способ существования и воплощения мысли и чувства изучалась многими отечественными лингвистами, психологами и методистами, среди них — Я.К. Грот, И.А. Бодуэн де Куртенэ, А.М. Пешковский, Л.В. Щерба, Д.Н. Ушаков, М.Н. Петерсон, М.В. Ушаков, В.В. Виноградов, А.Н. Гвоздев, А.Б. Шапиро, М.В. Панов, Д.Н. Богоявленский, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, А.Н. Соколов, Н.С. Рождественский, А.А. Леонтьев, В.Ф. Иванова, А.И. Моисеев, М.П. Феофанов, М.Т. Баранов, Л.П. Федоренко, Г.И. Блинов, Г.П. Фирсов, Н.Н. Алгазина, М.М. Разумовская, А.И. Влащенко, Г.Н. Приступа, Г.А. Фомичева, В.Е. Мамушин, В.М. Шаталова, Н.А. Пленкин, Е.С. Истрина, М.Р. Львов, С.И. Львова, Е.Г. Шатова, А.Д. Дейкина, А.П. Еремеева, Е.Ф. Глебова, А.Ю. Купалова и др.

«Без письма язык оставался бы лишь мгновенным орудием сообщения. Одно письмо придает прочность летучему сло-

ву, побеждает пространство и время. Письмо — необходимое дополнение языка, сильнейший рычаг общежития, знания... Без него немислима ни достоверная история, ни наука» [67, 92].

В приведенной цитате отчетливо прослеживается мысль Я.К. Грота относительно потенциальных возможностей письменной речи — быть «сильнейшим рычагом общежития, знания», развития познавательных способностей. Л.С. Выготский называл письменную речь «алгеброй речи», стремясь подчеркнуть сложность усвоения данного вида речевой деятельности — с одной стороны, а с другой — отмечал значение письменной речи в истории развития человечества и его способностей к осознанной и намеренной деятельности, к самоуправлению и самоорганизации собственной речи.

В процессе исследования указанной проблемы мы будем анализировать лингвистические, психолингвистические концепции и данные когнитивной лингвистики относительно письменной речи, стремясь найти нечто новое в давно известном объекте, такое, что можно использовать как потенциал для формирования текстовых умений и практической грамотности — во-первых, а во вторых — узнать подробнее о деятельности субъекта — ученика, учитывая сокровенное и, может быть, ранее неизвестное методике правописания — психологические аспекты развертывания данного вида деятельности, ее психологическую «ткань» и факторы, определяющие ее успешность, с тем чтобы соединить новое знание об объекте — письменной речи — с новым знанием о познавательных и коммуникативных возможностях ее субъекта — ученика, чтобы соединить в процессе обучения две линии развития — интеллектуальное и речевое.

Лингвистическое понимание письменной речи складывалось в контексте противопоставления языка — речи, а письменной речи — устной. Так, В.Ф. Иванова пишет об устной и письменной речи как о двух формах проявления одного и того же языка, но отмечает существующие между ними различия: «Устная речь — это речь звучащая, она предполагает слушание... Письменная речь — это речь, фиксированная постоянно зрительно воспринимаемыми знаками на бумаге, камне, металле, дереве, коже, ткани или других материалах» [101, 5]. С

письмом, как подчеркивает В.Ф. Иванова, человеческая мысль, человеческие знания приобрели долговечность. Даже изобретение телефона, радио, звукозаписи далеко не полностью снимают временное и пространственное ограничение устной речи.

Многие ученые рассматривают письменную речь как транслятор культуры. По мнению Ч. Лоукотка, без письма не было бы культуры, поскольку оно тесно связано с цивилизацией, является ее неотъемлемой частью, благодаря ему сохраняются для будущего мысли и достижения человека, плоды настоящего. Письму мы обязаны и сравнительно быстрой эволюцией человечества. Недаром слово «неграмотный» стало синонимом слова и понятия «необразованный». Письменная речь не является зеркальным отражением устной, звучащей речи, не тождественна ей, их отношения Н.И. Жинкин выразил термином «комплиментарность».

В своих работах В.Ф. Иванова актуализирует значение письма как орудия культуры и источника развития личности: «Исследования последних лет показывают, что речевой аппарат человека в целом значительно быстрее может изменять свое состояние, чем его слуховой аппарат, который регистрирует изменение звучаний, следующих один за другим в количестве не более 16—20 в секунду. Медленность процесса слушания определяется и тем, что звучащая речь протекает в определенное время, звуки не могут наслаиваться один на другой. На письме же уже все сказано, и только от читающего зависит темп его движения по тексту...» [101, 9]. Определенное соотношение между письменной и устной формами речи устанавливается на основе национального алфавита в виде правил правописания. Условность письма и его конвенциональность поддерживают единообразие письма, что обеспечивает успешную реализацию коммуникативных намерений пишущего.

Рассмотрим, что нового известно современной науке об объекте методики правописания и ее субъекте. Общепринятым является понимание того, что язык есть знаковая система, а письменная речь — это «код кода» (Н.И. Жинкин), что письменный текст — это «превращенная форма знаковой деятельности» (Е.Ф. Тарасов), что язык в действии и сознание в действии реализуются в тексте с помощью графической системы

как вторичной знаковой системы. В связи с этим возникает вопрос: в какой степени письменная речь как знаковая деятельность способна повлиять на развитие личности в целом?

Постулаты современной когнитивной лингвистики и психолингвистики в определенной степени способны объяснить то, как функционирует языковая система и ее компоненты в речевой деятельности личности, какие внутренние деятельности оказались, как пишет Е.Ф. Тарасов, «сжатыми» в тексте. В своих концепциях когнитологи постулируют «примат когнитивного», полагая, что в широком плане именно когнитивные структуры (память, внимание, мышление, воображение) определяют функционирование любых компонентов языковой системы, а также сами аспекты функционирования грамматических категорий, синтаксических преобразований, стилей и регистров речи (А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский). Ключевым в когнитивной парадигме является положение, согласно которому «объяснение определяется экспликацией связей языкового выражения со структурами знаний и процедурами их обработки» [11, 15].

В ходе исследования проблемы следует выяснить, почему правописные (текстооформляющие) умения являются когнитивно-коммуникативными, а значит, способными влиять на развитие самой личности.

Данные современной когнитивной лингвистики дают веские основания для того, чтобы рассматривать правописные умения не отдельно от речевой деятельности, а с учетом ее процессуального развертывания, поскольку они не могут существовать вне письменного текста, являются его важнейшим компонентом в силу своего функционального назначения — оформлять сформулированную мысль, претворять, воплощать ее в рождающемся слове (Л.С. Выготский), входят в структуру всей текстовой деятельности как ее исполнительная часть. Будучи связанными с выбранной формой, в которой нашла свое отражение сформированная мысль, они в то же время связаны и с мыслью. Следовательно, вся цепочка движения мысли к слову (письменному, то есть к тексту) замыкается на графическом воспроизведении смысла, поэтому графический компонент текста является его «квантом», содержащим свойства це-

лого текста (А.П. Кирьянов, В.К. Радзиховская). Необходимость рассматривать правописные умения в контексте всей текстовой деятельности, а не изолированно была доказана Д.Н. Богоявленским, который утверждал, что в данных условиях работа ученика перестает быть письмом, а становится письменной речью, а орфография включается в самое существенное — переплавку «содержания мысли в языковые формы» [22, 21].

Грамотное письмо, согласно концепциям современных психолингвистов, — это функционально скоординированное мысле-рече-языковое действие, следовательно, правописные умения (в единстве орфографических и пунктуационных), как и вся текстовая деятельность, по сути являются когнитивно-коммуникативными, а не просто речевыми умениями: в них в своеобразной, знаковой форме, отражена способность личности владеть нормами поведения, «обобщенными способами действия», как называл эти умения А.Н. Леонтьев. Обратим внимание на то, что правописные умения представляют собой лишь часть сложнейшего комплекса обобщенных способов создавать текст, где большая часть принадлежит психологической «ткани» действий, то есть их психологическому сопровождению.

Остановимся подробнее на «психологической ткани» текстоформирующих умений. Опираясь на данные современной психолингвистики и когнитивной лингвистики, можно констатировать следующее:

1. Согласно концепциям психолингвистов (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Л.В. Сахарный, А.А. Залевская, Ю.Н. Караулов, В.Я. Шабес и др.), текстовая деятельность (письменная речь) представляет собой самосогласованное взаимодействие когнитивного и коммуникативного потенциалов личности; из этого следует, что оформление текста (правописные умения, текстоформирующие) не является отдельным, изолированным этапом, а осуществляется на основе самосогласованного взаимодействия когнитивного и коммуникативного уровней языковой личности.

2. Правописные умения как текстоформирующие являются структурно и функционально значимой частью текста, причем скоординированы с мысле-рече-языковой деятельностью в целом (В.К. Радзиховская, А.П. Кирьянов).

3. Успешность оформления письменной речи графическими средствами зависит от развития способности личности воспринимать текст и его единицы на семантическом уровне, ибо письмо не представляет собой подражательное рисование (М.М. Разумовская), поскольку единицей чтения и письма является прежде всего слово и его способность нести смысл.

Дальнейшее развитие мысли о «семантичности» правописания можно связать с представлениями когнитивной лингвистики о наличии у пишущего и говорящего (как личности) языкового и когнитивного уровней сознания. *Языковое сознание* — это вербальный уровень, который формируется за счет значений слов национального языка, но значения принадлежат не лексемам, а именно сознанию личности (Ю.Н. Караулов, В.М. Никитин, А.Н. Крюков). *Когнитивный уровень* — это смысловой уровень сознания, который представлен умениями как обобщенными образами действия, то есть это «знание целесообразной деятельности» (А.Н. Леонтьев), а некоторые наши знания о мире неотъемлемы от языковой формы, в которую они воплощены. Но какая это часть или какой тип знаний — до сих пор известно плохо.

Психолингвисты отмечают, что целостность всего высказывания задается на смысловом уровне сознания (когнитивном) как психический «образ результата», а представление о цели является установкой на наречение, когда есть осознание чего-то требующего наречения. Успешно сформированные правописные умения (орфографические и пунктуационные) обеспечивают возможность воплощения «образа результата». Как обобщенные способы отражения действительности в текстовой деятельности, они связаны не только с коммуникативным фондом личности, но и с когнитивным уровнем сознания, поскольку в правописных (текстоформирующих) действиях участвуют когнитивные процессы, а когнитивные процессы — это «процессы познания и оформления в языке выражения мыслей и чувств» [225, 5].

Таким образом, можно констатировать, опираясь на данные психолингвистики о текстовой деятельности, что правописные умения как текстоформирующие являются *когнитивно-коммуникативными*: коммуникативными — по своему функци-

ональному значению и по связи с языковой формой; *когнитивными* — по участию в них когнитивных процессов (познавательных, мыслительных). Когнитивность — это, собственно, процессуальность данного аспекта действия и наличие внутренних механизмов, которые обеспечивают осуществление коммуникативного намерения, в их числе: постановка цели, предуготовленность к выбору написания, сознательный или интуитивный выбор, контроль выбора и коррекция его.

На этом основании можно предположить, что формирование осознанных правописных умений как системы, функционально сориентированной на участие в создании текста, способно повлиять на развитие когнитивного (смыслового) уровня сознания личности, а подготовка к текстовой деятельности, сама текстовая деятельность, анализ ее результатов и коррекция недостаточно сформированных компонентов, семантизация и систематизация графических способов действий может стать условием для организации развивающего обучения, ибо источник развития есть сама деятельность.

Осуществляя деятельность, ученик овладевает разными ее структурами, вследствие чего развивается и смысловой уровень его сознания (А.Н. Леонтьев).

Обучение письменной речи способно развить личность школьника — данный тезис будет доказываться на основе концепций Р.М. Фрумкиной и М.В. Никитина.

«Речь оформляет знание, — констатирует Р.М. Фрумкина, — во многом она его и обеспечивает, а не только фиксирует и транслирует» [225, 143]. Действительно, создавая текст (с учетом всех его компонентов), школьник систематизирует обобщенные способы отражения действительности, к которым А.Н. Леонтьев относил не только слово с его объективным значением, но и умения, нормы поведения.

Согласно данным современной психолингвистики, письменная речь потому является источником развития, что она есть знаковая деятельность.

В концепции Р.М. Фрумкиной приводятся доказательства того, что знаковая деятельность не только является своеобразной опорой для интеллектуальной и речевой деятельности, но и

служит источником их развития, поскольку процесс овладения родным языком есть постепенный процесс овладения знаковыми операциями, что подчеркивает зависимость результатов в развитии речи от того, насколько успешно ребенок владеет знаковыми операциями, а знаковые операции, в свою очередь, детерминируют развитие интеллектуальных способностей:

«Мы знаем, что фундаментальные интеллектуальные операции: сравнение, отождествление, выделение объекта как отдельной сущности из множества ему подобных — базируются на операциях со знаками» [225, 146—147]. Многолетние наблюдения за патологиями в речевом развитии детей привели ученого к выводу о наличии парадоксальной ситуации: с одной стороны, учеными и практиками накоплены огромные массивы наблюдений, относящихся к процессам становления детского интеллекта, а с другой — нет теории, которую можно было бы, например, назвать «общей теорией» знаковой поддержки получения и накопления знаний, нет даже полного согласия относительно того, в какой мере знаковая поддержка является абсолютной и единственной прерогативой естественного языка. Существование разногласий в данном вопросе вызвано тем, что в отечественной науке большее распространение получило представление о роли «вербального мышления», в то время как сам термин предполагает возможность другого мышления, то есть невербального. «Разве мы знаем, где кончается первое и начинается второе или наоборот?» — задает вопрос Р.М. Фрумкина [225, 146], признавая возможность невербального мышления, и доказывает, что развитие речи (в обычной для здорового человека модальности или в жестовой, что характерно для глухих) обеспечивает знаковую поддержку интеллектуальных операций, а задержка в речевом развитии ведет к недостаточной поддержке интеллекта.

В ходе анализа проблемы установлено, что процесс развития речи является в то же время источником развития интеллекта, а условием для успешного взаимодействия названных процессов, посредником должна стать развитая знаковая система, поскольку, как отмечает Р.М. Фрумкина, «полноценное формирование интеллекта возможно лишь на базе какой-либо



развитой знаковой системы, естественная знаковая поддержка, знаковое опосредование, обеспечивает развитие когнитивных процессов» [225, 146]. Р.М. Фрумкина рассматривает естественный язык как знаковую поддержку для развития интеллекта, эту позицию поддерживает А.К. Звонкин, который отмечает, что «значки» обретают для детей осмысленность тогда, когда они интерпретируются ими как значки для слов.

На основании данных психолингвистики можно констатировать, что естественный язык как знаковая система служит мощной поддержкой для формирования абстрактных понятий, а задержки и нарушения речевого развития, независимо от их генезиса, неизбежно ведут к нарушениям развития интеллекта (Р.М. Фрумкина). Поскольку абстрагирующая деятельность сознания опирается на способность личности владеть языком как знаковой системой, то, следовательно, возможности для развития возрастают тогда, когда личность овладевает вторичной знаковой системой, «кодом кода», то есть письменной речью.

На этом основании следует подчеркнуть, что и обучение правописанию как операциям со знаками, с помощью которых оформляется мысль в тексте, способно развить школьника, поскольку:

— в основе письменного оформления текста актуализируется не одна, а две знаковые системы: устный (естественный) язык и искусственный (письменный) язык, а значит, ученик постоянно осуществляет переход с одного кода на другой, опираясь на УПК, задействуя внутреннюю речь;

— опознавательный этап орфографического или пунктуационного действия подразумевает активное взаимодействие языковой способности, лингвистической компетенции и когнитивных операций, на основе которых происходит выделение объекта как отдельной сущности, дифференциация, сравнение и отождествление с определенным грамматическим фактом и необходимой схемой его оформления для «упаковки смысла» (Б.С. Шварцкопф);

— выборочный этап и этап контроля протекают в условиях действия не с реальными объектами, а со знаками, с идеаль-

ными сущностями, которые вызывают в сознании пишущего эталоны графического оформления, вследствие чего активизируются психические процессы, сопровождающие действие, и когнитивные механизмы: антиципация, предуготовленность к выбору, выбор, сличение и сравнение с эталоном, контроль и коррекция выбранного.

Таким образом, взгляд на правописные действия (орфографические и пунктуационные) с позиций письменной речи как сознательной деятельности со знаками позволяет сделать выводы о развивающем характере данной деятельности, присущей только человеку, поскольку, как отмечает М.В. Никитин, человек в собственном смысле слова начинается с освоения важнейшей из знаковых систем — языка, а знаковое общение (речь) является существенным отличием его от остального мира: «Использование знаков, их замышление и производство, восприятие и понимание, то есть знаковая деятельность, и главная из видов деятельности — речевая деятельность, составляют характерную, сущностную особенность человека наряду и вместе с трудовой деятельностью и общественным способом существования» [155, 112].

В концепции М.В. Никитина показаны различия между непосредственно-действенным и знаковым общением.

Непосредственно-действенная форма общения — это способ организации общественного взаимодействия людей, незнаковое общение предполагает взаимодействие участников общих действий, например, групповые, коллективные игры, ритуалы, обряды, спортивные соревнования, художественные выставки, демонстрация мод, драки, сражения и т.п., то есть незнаковое общение низводит взаимодействие до рефлексорного поведения.

Знаковая форма общения совершается в целях побуждения к действиям, оценке и обмену информацией, является способом организации общественного взаимодействия людей, поскольку всякий акт речевого общения есть вместе с тем речевое действие, поступок.

Будучи сущностной особенностью человека, наряду с трудовой деятельностью и общественным способом существова-

ния, знаковая деятельность позволила человеку подняться над природой и превратиться в человека разумного — homo sapiens.

К отличительным и существенным признакам человеческого бытия М.В. Никитин относит использование знаков и понятийно-умозаключающее сознание, причем особо подчеркивает, что при широкой трактовке в понятие «знак» наряду со словесными знаками, то есть знаками естественного языка, включаются знаки искусственных кодовых систем, а значит, письмо, письменная речь.

Почему знаковая деятельность способна развить личность?

При узком понимании знака естественный язык не рассматривается как знаковая система, однако Н.И. Жинкин относит естественный язык к знаковым системам, а письменную речь называет «кодом кода», то есть вторичной знаковой системой. Этой позиции придерживается М.В. Никитин: «...естественный язык и его значимые единицы (словесные знаки) сравнительно со всеми прочими знаками и знаковыми системами служат первичной универсальной основой человеческого сознания» [155, 114]. Словесные знаки — это слова, словосочетания, предложения.

В концепции М.В. Никитина как вполне очевидный факт подчеркивается принципиальная общность природы первичных словесных и вторичных искусственных знаков. Несмотря на существующие между ними различия, наряду с искусственными, признаются словесные знаки: полнозначные слова, их сочетания друг с другом и служебными словами, фразеологические единицы, а также синтаксические единицы в порядке возрастающей сложности, поскольку всякий знак — это не менее чем значимая номинативная единица.

Естественным признаком знака является его «интенциональность», то есть волевое общественно признанное установление, хотя спонтанно возникшее (М.В. Никитин), поскольку знак есть общественно признанное, намеренно установленное орудие общения мыслящих существ. Особенности знака заключаются в том, что от него не требуется быть связанным с отра-

жаемым миром, ибо он произволен, не мотивирован связями с реальностью и природой обозначаемого. Интенциональность, как полагает ученый, есть проявление в знаке специфически человеческого качества. Для знака более важна позиция отправителя (говорящего) с его сознательным коммуникативным намерением более, чем позиция адресата. Данная мысль коррелирует с постулатом Н.С. Валгиной о «двунаправленности текста» (текст — для пишущего и текст — для читающего). Письмо является вторичной знаковой системой относительно первичной системы — естественного языка, однако, несмотря на различия языка как естественной знаковой деятельности и письма как вторичной знаковой деятельности, их объединяет функциональные сущностные свойства знаковой деятельности как таковой, общая природа.

Двусторонний характер знака (билатеральность) состоит в том, что он представляет собой единство значения и его материального выражения, поскольку знак объективирует идеальный мир сознания, мир мыслей, чувств и воли в условной материальной форме. Некая вещь, становясь знаком, «в этом новом качестве изымается из своего мира и наделяется знаковой функцией — объективирует для других связываемую с ней мысль. Значение первично по отношению к знаку. Без значения нет знака», — заключает М.В. Никитин [155, 115].

Каковы отношения знака и вещного мира? Как знаковая деятельность обеспечивает возможность общения и понимания?

Эти отношения, как подчеркивает М.В. Никитин, опосредованы концептом — понятием или представлением об этой вещи, на основании чего предлагается схема: знак — значение (концепт вещи, признака, события) — вещь (признак, событие), при этом слушающий (читающий) развертывает схему слева направо, а говорящий (пишущий) — в обратном порядке. Для ответа на поставленные вопросы, для объяснения используем два понятия — «материальное тождество» и «функциональное тождество» знака. Например, слово в различных случаях употребления несколько варьируется, но при этом остается тождественным самому себе — это материальное тождество. В то же

время в сознании носителей языка этому материальному тождеству соответствует психический образ единого, одного и того же знака — это функциональное тождество.

Следовательно, понимание обеспечивается тем, что в знаке материальное (план выражения) соединено с идеальным (планом содержания) и подчиняется ему, а указанное соотношение есть проявление бинарности (двусторонности) знака.

Знаковая деятельность, будучи живым совершающимся процессом, требует актуализации двух компонентов знака: концепта — значения и десигнатора — психического образа знака, переводимого в нереализуемые артикуляционно-моторные сигналы. Видимо, на этом основании Ф. де Соссюр писал о «психичности» знака, имея в виду соотношение двух идеальных сторон — означаемого и означающего.

В то же время условность письма (правописания), помимо традиционности, также связана с принципом произвольности знака, опирается на изначально условный характер связи между знаком и обозначаемой им вещью.

Однако выбор знака, как подчеркивает М.В. Никитин, может быть мотивирован разными причинами: связями в сознании и знаковой системе, например, наличными моделями знакообразования, предусмотренными в знаковой системе, и возникает на их почве, что обеспечивает преемственность и непрерывность развития сознания и самой системы. Выбор материальной основы обусловлен требованием максимальной коммуникативности, поэтому в знаковых целях используются разнообразные субстанции — звуковая (акустическая), зрительно воспринимаемая (письмо), кинетическая (язык жестов), тактильная (воспринимаемая на ощупь — азбука Брайля для слепых), что обеспечивает с помощью знаков коммуникацию в максимально широком диапазоне.

Продолжая поиск развивающего потенциала письменной речи, мы исследуем ее как знаковую деятельность. Установлено, что знак не замещает денотат, а переносит его в систему речевого мышления и представляет его в этой системе, поскольку знак не замещает вещь, реалию, а служит их представителем, их аналогом в речи, то есть обозначает их, поэтому может быть

определен «как условное средство намеренного выражения состояний сознания — мысли, воли, эмоций» [155, 122].

В ходе анализа концепции М.В. Никитина установлено следующее:

— знаковая деятельность в плане филогенеза и онтогенеза — это вид сугубо человеческой деятельности, которая обеспечила прорыв человека из животного мира к *homo sapiens*;

— знаковая деятельность — это важнейшее средство общения, неизмеримо усиливающее общественные связи;

— знаковая деятельность — это условие качественного преобразования сознания в сознание человеческое, то есть сознание понятийное, умозаключающее.

Следовательно, знаковая коммуникация обеспечивает обмен информацией новое качество, тем самым выводит и само общение на высший уровень. Письмо как знаковая деятельность повлияло на развитие человечества в целом, а значит, способно влиять и на развитие отдельной личности.

Письменная речь способна «поднимать» сознание личности на более высокий уровень, чему есть веские доказательства.

1. Знаковая деятельность (включая письменную речь) способствует систематизации и обобщению образов-отражений действительности в сознании людей, поскольку психические отражения звука, «идеальные образы знаков становятся в мозгу центрами стабильного объединения, сопоставления, отождествления и различения других идеальных образов-отражений действительности» [155, 124].

2. Знаковая деятельность, а значит, письменная речь, способна поднять личность на высокий уровень развития, поскольку она влияет на психофизический аспект механизма становления понятий и их существования. Нервные клетки, как пишет М.В. Никитин, хранят следы впечатлений однородных предметов и явлений, при отсутствии языка нет организованной связи между ними, поэтому сознание организма не может достигнуть высокой степени обобщенности и абстрактности, а поведение определяется, безусловно, рефлекторными и инстинктивными реакциями в зависимости от степени повторяемости. Противоположное наблюдается при использовании знаков, ибо акустические, зрительные и моторные образы де-

сигнаторов хранятся связанно и становятся центрами, вокруг которых устойчиво и организованно концентрируются (понятно, не просто пространственно, а намного сложнее) нервные клетки; в них хранится акустический, моторный, зрительный или тактильный образ, они являются стержнем устойчивой концентрации и организации представления, или «песчинкой, вокруг которой растет жемчуг понятия» [155, 125].

Таким образом, владение знаком поднимает сознание на уровень обобщающего отражения действительности. Это объясняет, почему понятие связано со словом, а мысль — с языком.

3. Знаковая деятельность влияет на развитие человеческого сознания благодаря появлению качественно более высокой структуры связей нейронов, в этом процессе знак оказывается необходимым посредствующим звеном между человеческим сознанием и отражаемой им действительностью.

Следовательно, индивидуальное сознание тоже способно расширить свои пределы и развить способности к абстрагирующей деятельности и способности мыслить посредством приобщения к общественному опыту, к опыту человеческой культуры благодаря письменной речи.

В нашем исследовании принята попытка интерпретировать письменную речь и текстоформирующие умения как когнитивно-коммуникативную деятельность, в которой взаимосвязаны когнитивные (мыслительные) и речевые структуры личности. С данных позиций нами анализировались концепции известных лингвистов, психолингвистов и когнитологов, согласно которым письменная речь есть знаковая деятельность.

Установлено, что в основе знаковой деятельности лежит использование знаков как психических орудий, что привело к эволюции мозга человека и способствовало его психическому развитию и формированию его сознания. Знаки, используемые в речевой деятельности, — это, с одной стороны, средство воздействия общества на его членов, а с другой — средство формирования психики каждого человека (Л.В. Сахарный).

Поскольку формирование сознания представляет собой систему взаимосвязанных психических процессов, которая постепенно складывается, уточняется и формируется, формирование сознания — это последовательное свертывание внешнего

действия сначала в речевое, а потом в собственно мыслительное (Л.В. Сахарный), то, следовательно, обучение школьников письменной речи в когнитивно-коммуникативном аспекте является весьма актуальным для современной школы.

В ходе теоретического исследования проблемы нами предпринята попытка увидеть письменную речь в свете современного научного знания (с учетом данных психолингвистики и когнитивной лингвистики), что дает возможность открыть нечто новое в объекте и субъекте методики правописания, в самом процессе формирования практической грамотности.

В ходе исследования установлено, что процесс создания письменной речи, включая текстоформирующие умения как ее компоненты, операторы коммуникативного намерения, представляет собой когнитивно-коммуникативную деятельность, психологическая «ткань» которой есть по сути сложное взаимодействие когнитивных и речевых структур личности, вследствие чего есть основание полагать, что обучение школьников письменной речи на основе когнитивно-коммуникативного подхода создаст благоприятные условия для развития языковой личности.

#### **§ 4. Научные предпосылки когнитивно-коммуникативного подхода к обучению правописанию как текстоформирующей деятельности**

Письмо, согласно определению М.Р. Львова, — это «вид речевой деятельности человека — процесс кодирования слов и текста с помощью графических знаков» [139, 142].

В ходе комплексного анализа проблемы была определена когнитивно-коммуникативная природа письма как вида речевой деятельности и текстоформирующих умений — функционально и структурно значимых ее компонентов, что является научной базой для выдвижения гипотезы о целесообразности когнитивно-коммуникативного подхода в обучении школьников.



Новая методическая идея, как показывает история нашей науки, в определенной степени всегда возникает на уже подготовленной кем-то «почве», поскольку так создается и развивается традиция. Из этого следует необходимость выяснить, опираясь на исследования известных методистов, какие существуют научные предпосылки для обоснования когнитивно-коммуникативного подхода в обучении школьников письменной речи в целях формирования у них практической грамотности.

В начало научного поиска положены постулаты известных исследователей письменной речи:

— Д.Н. Богоявленского о структуре и функции правописания в условиях создания текста, что целесообразно для развития самих правописных умений, поскольку в данных условиях работа школьников «перестает быть письмом, а становится письменной речью», поскольку правописание включается в самое существенное в ней — «переплавку содержания мысли в языковые формы» [22, 21];

— М.Р. Львова о развивающей роли обучения школьников письменной речи:

а) поскольку «выражение собственной мысли графическими кодовыми знаками является наилучшим каналом овладения богатствами языка»;

б) поскольку «внешняя речь и ее развитие не есть главные, конечные задачи: главное — через виды внешней речи развить внутреннюю речь, то есть достичь высокого уровня мышления» [139, 438].

Письменная речь — источник развития личности, поскольку в ней заложен алгоритм, приведший человечество к созданию кода культуры и ее ценностей, а приобщение к культуре и овладение намеренной и сознательной речевой деятельностью — это овладение культурным кодом, что и служит пусковым механизмом для раскрытия онтогенетического потенциала личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев).

Эта мысль явно или опосредованно прослеживается в работах отечественных психологов, лингвистов и методистов (И.А. Бодуэн де Куртенэ, Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, М.В. Ушаков, А.М. Пешковский, А.Н. Гвоздев, В.П. Вахтеров, Н.С. Рождественский, М.Т. Баранов, Н.Н. Алгазина, А.В. Добромыслов, А.В. Текучев, А.В. Дудников, В.П. Озерская,

Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, М.М. Разумовская, Е.Г. Шатова, М.Р. Львов, А.П. Еремеева, В.М. Шаталова, В.П. Озерская, Н.И. Пленкин, Т.А. Ладыженская, А.И. Власенков, С.И. Львова, Г.Г. Граник, В.П. Фирсов, Е.А. Кубрякова, А.А. Кибрик, В.Я. Шабес, Е.Ф. Тарасов, Р.М. Фрумкина, Л.В. Сахарный, Н.А. Менчинская, Л.И. Божович, Е.Д. Божович, В.В. Давыдов и др.).

Письменная речь в оценке А.М. Пешковского — это «письменная верхушка языкового дерева» [165, 30], которая в соединении с устной речью и познанием языка исполняет в обучении школьников «животворящую роль», поскольку, чтобы написать красиво, живо, нужно «...мысленно слышать то, что пишешь», заинтересоваться этим и прочувствовать. Чтобы ясно и красиво изложить свою мысль или передать чувство, человек должен опираться на слово «видимое», «слышимое», «читаемое», — констатирует Н.И. Жинкин, который полагает, что в основе создания письменного текста лежат интегративные процессы, активно работают механизмы речи и задействован весь человек как сложная развивающаяся система.

В основе овладения письменной речью лежит сложнейшая индивидуальная деятельность личности. «Овладение языком, — пишет В.П. Белянин, — представляет собой процесс постижения мира в процессе общения с людьми и благодаря присвоению знаков языка и превращению их во внутренние символы»; «язык человека — это открытая система: он не фиксирован генетически и непрерывно развивается и меняется» [16, 34—35]. Язык человека в отличие от так называемой коммуникации животных выполняет семантическую функцию, чего нет у животных.

Многие ученые отмечают, что освоение языка ребенком происходит спонтанно, без видимых усилий, что обусловлено процессами физиологического созревания центральной нервной системы и ее пластичностью. Однако овладение письменной речью происходит только в процессе обучения в школе — это особый этап в жизни ребенка, в развитии его речи, поскольку школьник «начинает обучаться родному языку в совершенно других условиях, с новыми требованиями к его речи; он обучается письменной речи, пользованию языком литературного стиля и связной монологической речью (в устной и письменной

форме). Таким образом, он усваивает все богатство форм языка литературы и науки» [220, 38]. Для нашего исследования особую значимость имеют работы М.П. Феофанова, М.Р. Львова, Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичевой, С.И. Львовой, В.Я. Булохова, посвященные исследованию закономерностей усвоения школьниками письменной речи. Поскольку письменная речь — это речь намеренная, то ее формирование протекает как акт подконтрольный, протекающий в оценочной ситуации, в специально организованной деятельности на основе сложных взаимоотношений между устной и письменной речью, — пишет М.П. Феофанов. В начале обучения между устной и письменной речью существуют большие расхождения, которые с трудом осознаются ребенком, затем они частично сглаживаются, а на известном этапе «сближаются по своей психологической природе и по языковой структуре» [220, 40].

Устная речь по своей синтаксической структуре приближается к письменной речи, но при этом остаются различия, которые не утрачиваются до высших ступеней обучения: суть различий заключается в том, что письменная речь более развернута, богаче сложными типами синтаксических конструкций и отношениями, выражаемыми с помощью падежных форм и предлогов. Показателем развития речи школьника, по мнению М.П. Феофанова, является усвоение им различных видов отношений, выражаемых с помощью языковых форм, что является более сложным именно в письменном сочинении.

Развитие навыков письменной речи связано с развитием способностей к абстрактному мышлению и операциям обобщения — это ключевая мысль М.П. Феофанова. Поскольку психологическая природа усвоения синтаксических отношений изменяется от младших классов к старшим, ученый выделил несколько стадий в развитии способностей учащихся к операциям обобщения: «Первая стадия соответствует времени обучения в начальных классах, вторая — периоду обучения в V—VIII классах» [220, 71].

М.П. Феофанов анализирует письменную речь в аспекте той сложной мыслительной деятельности, которую исполняет ученик в процессе осознанного «языкопользования» для выра-

жения различных смысловых отношений в предложении и с помощью предложений в письменной речи, вследствие чего формируется «чувство языка», развитие которого можно проследить в течение всего курса обучения в школе: «С повышением класса обучения оно распространяется на все более и более широкую область разнообразных явлений в процессе построения предложений и выражения в них отношений с помощью падежных форм и предлогов» [220, 79].

Чрезвычайно интересна мысль М.П. Феофанова о том, как происходит движение полного осознанного пользования языком к неполному осознанию, а на более высоких ступенях развития учащегося контроль за правильностью использования литературных форм «все более и более переходит к «чувствообразному» осознанию точности выражения мысли. Ученый полагает, что по мере усвоения языка во всем многообразии и богатстве полное осознание использования языковых форм сменяется уменьшением значения момента осознанности; так как эти формы становятся знакомыми, то в использовании их на первое место выступает чувство уверенности, которое основывается на прочных связях природы навыка. По мнению М.П. Феофанова, языковое развитие личности в процессе познания, усвоения правил пользования языком в письменной речи происходит как своеобразное психологическое, динамичное развитие навыка от полного его осознания и контроля до чувства уверенности — «чувства языка», или «чувствообразного осознания точности выражения мысли» [220, 79].

Можно предположить, что «чувство языка» в том виде, в каком его трактует М.П. Феофанов, есть своеобразный синтез рационального (интеллектуального) в навыке и иррационального, связанного с чувствованием. Поэтому можно заключить, что «чувство языка» есть высший уровень овладения языкопользованием, который формируется по мере осознанного владения языком, то есть контролируемого, благодаря практике и тренировке речевых механизмов в устной и письменной речи, а также их координации в письменной речи. Более того, в процессе усвоения литературы накапливаются в памяти образцы, модели построения словосочетаний, предложений, текстов, чем в дальнейшем руководствуется ученик в собственном письме.

М.П. Феофанов подчеркивает, что образцы построения письменной речи не воспроизводятся учащимися, а служат лишь ориентирами, поскольку фактически усваиваются общие контуры образцов, а их усвоение и использование можно объяснить закономерностями образования навыка.

В старших классах учащиеся пишут сочинения, требующие рассуждений, выводов и заключений, поэтому усложняется мыслительная деятельность, необходимая для реализации замысла, акты обобщения осуществляются на основе теоретических сведений из языка, более — из грамматики, вследствие чего приобретает возможность производить операции сравнения, различения на новой, высшей основе. Однако в практике использования языка сложные операции сочетаются с теми, которые были на ранних этапах обучения, наблюдается нечто похожее на то, что происходит в случае затруднений, когда в сознании «всплывает» известное правило. Иначе говоря, интеллектуальные процессы протекают в неразвернутом виде, не проходя полностью через сознание пишущего, а осмысливание основывается «на чувстве языка», иначе процесс письменной речи в высшей степени был бы замедлен и представлял собой невероятные трудности, если в каждом случае была нужна необходимость проверки. Анализ вступает в действие в случае затруднений, он базируется на знании теории: «Только в этом виде анализа сознание субъекта доходит до вскрытия причин, оснований, почему в данном случае требуется использование одной формы, а в ином случае — другой. Осознается закон, принцип, который лежит в основе применения данной падежной формы» [220, 77].

Приведенное положение можно перенести на область правописных умений как текстоформирующих, ибо они функционально связаны с языковой формой, реализуют ее в письме как «коде кода», не существуют вне языковой формы, ибо создание текста есть стратегическое триединство мысли—речи—языка, и только скоординированное их взаимодействие делает возможным движение мысли как «формирование, формулирование и оформление» (Л.С. Выготский). Следовательно, на этапе оформления текста также действует закон, принцип оформления установленной языковой формы, а в основе текстоформи-

ляющих умений наблюдается единство сознательного и бессознательного («чувство языка»).

При оформлении текста или текстовой единицы «закон» проецируется на нее, в нем вычленяются те обстоятельства, которые в обобщенном виде тождественны тексту или оформляемой единице. В какой-то мере свернутым является грамматический анализ единицы, которую предстоит оформить, и «выпукло», как выделено фокусом внимания, высвечивается в сознании конкретное условие, необходимое для действия закона. Так, мы мгновенно распознаем словоформу как часть речи, отождествляем ее и в то же время проверяем в системе языка с учетом «идеи бинарности», с тем чтобы спроецировать точно, осознанно правило на письмо; конкретизируя его, выбираем написание «с оглядкой» опять «на идею бинарности» в системе правописания, с учетом дифференциации смешиваемых написаний, опираясь на «чувство языка», и в то же время проверяя выбор сознанием. Таким образом, контролируя свои действия, мы обеспечиваем с помощью мышления сознательный выбор и возможность коррекции его, что позволяет нам превратить текстовую деятельность в когнитивную (мыслительную), сделать ее сознательной. Сознательность и намеренность письменной речи, следовательно, делает возможным не только развитие коммуникативности, но и когнитивности личности.

Следует подчеркнуть весьма существенную для нашего исследования мысль М.П. Феофанова о том, что осознанность в письменной речи связана с идеей систематизации, а детерминированность осознанности в письменной речи — с развитым системным мышлением школьника относительно собственных действий. В основе навыка лежит система упрочившихся связей: «Эти связи можно представить себе в виде упрочившихся схем, которые помогают учащимся выражать знакомые им по прежнему опыту категории и виды отношений в новых ситуациях, в новых структурах предложений. В результате у учащихся создаются разнообразные условные связи системного характера, объясняющие использование различных форм предложений» [220, 80].

В ходе исследования важно установить, какие факторы влияют на развитие осознанности как владения системой схем.

По мнению М.П. Феофанова, данный процесс зависит от степени знания теории языка, от навыка в письменном изложении мыслей, поэтому у школьников он индивидуален, но имеются различные трудности и время протекания его формирования. Следовательно, активную роль в формировании системного мышления играет письменная речь, а в ее создании в различной степени участвуют такие факторы, как:

- осознание правила построения предложения по законам языка;

- умение сделать перенос, обобщение на другой материал;

- умение оформлять мысли в письменной речи с учетом не только данного строящегося предложения, но и предшествующих для контроля соответствия смысла языковым формам и требованиям стиля, логики языка, логики построения письменного документа;

- контроль правильности языкового выражения мысли, суждения.

Создание предложения, текста основывается на анализе всех элементов его построения: использования языковых форм для выражения связей и отношений — согласования, управления и т.д.; порядка расположения слов с учетом требований логики языка как общих, так и касающихся учета смыслового содержания данного предложения и соблюдения правил орфографии и пунктуации.

В процессе анализа исследований М.П. Феофанова определены следующие предпосылки когнитивно-коммуникативного подхода:

1. Письменная речь есть источник и показатель развития личности ребенка как в плане развития его коммуникативных умений, так и когнитивных, с учетом осознаваемости им собственных действий или действий на основе «чувства языка».

2. Основой и фактором развития когнитивности является развитие системности мышления в процессе приобретения учащимся на практике письма системы схем создания словосочетаний, предложений, текста и способов их оформления.

3. Письменная речь является источником развития абстрактного мышления, ибо в основе ее лежит анализ, синтез, обобщение результатов, их оценка и т.д.

4. В процессе продуктивно организованной деятельности по усвоению «законов» письменной речи развивается «чувство языка» как следующая, более высокая ступень контроля — «чувствообразное осознание точности выражаемой мысли», что можно считать высшей ступенью развития языковой способности личности. Следовательно, письменная речь и умения, необходимые для ее реализации, имеют когнитивно-коммуникативный характер. Саморегуляция личности в письменной речи зависит во многом от того, достигнута ли высшая ступень, на которой включается «чувствообразное осознание» точности, правильности выражаемой мысли, что является фактором самоконтроля и коррекции деятельности для сохранения нормативной стереотипии.

По мнению М.П. Феофанова, «чувство языка» развивается в период обучения детей письменной речи, об этом писали многие выдающиеся лингвисты и методисты прошлого (К.Д. Ушинский, Ф.И. Буслаев, В.А. Богородицкий, А.М. Пешковский), и эту позицию поддерживают современные ученые, среди них — Л.П. Федоренко, С.И. Львова, М.Р. Львов, Е.А. Быстрова, Е.Н. Пузанкова, Г.К. Донская и др. М.П. Феофанов относит «чувствообразное осознание» правильности и точности речи к высшей ступени развития языковой способности личности, выделяет в развитии данного феномена два этапа, имеющие качественные, весьма существенные различия, связанные с его психологическим содержанием: владение «чувством языка» до школы и «чувствообразное» осознание речи в процессе школьного обучения.

Уточним, каковы эти различия. *До поступления в школу* ребенок усваивает язык, руководствуясь этим чувством, слыша речь и пользуясь ею в общении. «Языковые формы запечатлеваются в его мозгу в виде определенных систем и воспроизводятся во время пользования языком. Они выступают в акте речи ребенка как знакомые ему по использованию в прошлом в связи с известными видами деятельности и в определенной ситуации. Так, формы вопросительных предложений являются в значительной части стереотипными (Кто это идет? Кто это смотрит?)» [220, 84—85]. При этом восприятие сопровождают



зрительные образы, интонация речи, наглядные элементы ситуации, ребенок практически путем усваивает нормативную стереотипию — законы употребления в речи словосочетаний и предложений.

*Особенности школьного периода* в развитии «чувства языка» определены следующими чертами: «расширяется сфера действия «чувства языка» и «изменяется в существенных чертах психологическое содержание этого чувства» [220, 85], поскольку оно строится не на случайных, несистематизированных впечатлениях, а в процессе пользования речью, вследствие чего образуются прочные системные связи, характеризующие навык.

Г.А. Фомичева поддерживает мысль М.П. Феофанова о формировании у школьников нормативной стереотипии в процессе обучения письменной речи, причем рассматривает письменную речь с позиции психологической концепции Н.И. Жинкина. Ученый выделял в письменной речи две группы явлений: технику, средство закрепления мысли; мысли, способы их соединения, виды связей и разрывов между ними [88, 143]. «Чувство языка» и «нормативная стереотипия» являются в определенной степени взаимосвязанными понятиями. Можно предположить, что «нормативная стереотипия» является компонентом более широкого понятия, каким является «чувство языка», поскольку оно определяет не только норму употребления, но и целесообразность, уместность в речи выбранной формы, а это характеризует речь с позиции стиля. «Нормативная стереотипия» — это цель усвоения правописания, что позволяет коммуникативно организовать текст, сделать его доступным для восприятия читающего.

Однако в процессе написания сочинения нормативная стереотипия нарушается вследствие неразвитости действия такого речевого механизма, как «упреждающий синтез». В методике орфографии эту проблему исследовал В.Я. Булохов, в методике пунктуации — Г.Г. Граник, Г.И. Блинов, а в методике работы над словосочетанием — Г.А. Фомичева.

*Методические выводы* относительно интерпретации механизма оперативной речевой памяти — памяти на операции, которые следует реализовать в процессе производства какого-либо действия (Н.И. Жинкин) таковы: 1) поскольку оператив-

ная память сводится к двум функциям: «удерживать записанное и упреждать последующее», то вследствие нарушения действия данного механизма, то есть срывов, учащиеся нарушают орфографические и пунктуационные нормы в тех местах, которые, как полагает В.Я. Булохов, связаны с планирующей функцией оперативной памяти, так как «процессы упреждения протекают в сочинениях значительно труднее, чем в изложении и диктантах» [29, 8]; 2) для развития механизма оперативной памяти необходимо формировать у школьников умения самоконтроля собственной письменной речи (Г.А. Фомичева, Г.Г. Граник, Г.И. Блинов, В.Я. Булохов).

По мнению В.Я. Булохова, общие закономерности речевой деятельности при создании письменных текстов (сочинений, изложений, диктантов) касаются и моментов оформления, где действуют нормы правописания. Им установлена такая закономерность, как линейно-пиковое и линейно-дистантное распределение ошибочных написаний по длине предложения и длине слова в зависимости от работы оперативной памяти.

Важнейшими этапами в формировании речи являются: ориентировка, внутренняя программа речевого высказывания (внутреннее программирование), реализация программы, контроль речевой деятельности (А.А. Леонтьев). В.Я. Булохов актуализирует проблему реализации внутренней программы: «Реализация внутренней программы представляет собой сложный переход от предметно-изобразительного кода к линейной синтаксической структуре. Но предложение не планируется все сразу, а строится постепенно. В детских сочинениях, по нашим наблюдениям, остаются в виде лишних точек следы конструирования предложения (небо высокое, и синее). Назначение лишних знаков препинания здесь — быть сигналом вынужденной остановки, показателем затруднений учащихся в речепроизводстве. Подобные затруднения могут повлиять на орфографическое оформление слов, находящихся на стыке словосочетаний, компонентов, из которых позвенно строится высказывание» [29, 7].

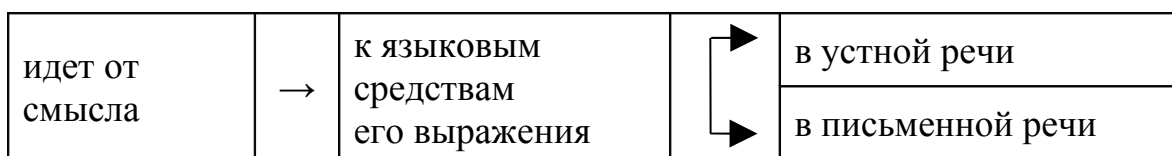
Таким образом, исследование В.Я. Булохова является ярким доказательством того, что в письменной речи, на этапе ее оформления согласно нормам правописания, действует норма-

тивная стереотипия, актуализируются речевые механизмы, а текстооформирующие умения есть отражение взаимосвязей бессознательного и сознательного в речевой деятельности.

Следует признать значение такого важнейшего методического фактора для развития личности в целом и ее коммуникативных способностей, каким является самоконтроль в письменной речи, что связано с формированием «нормативной стереотипии» в единстве с «чувствообразным осознанием» правильности и точности выражения мысли (М.П. Феофанов).

Развитие коммуникативной компетенции детерминировано осознанным речевым опытом прежде всего в письменной коммуникации, которая носит семантический характер, поэтому не может протекать бессознательно. Правописные действия (орфографические и пунктуационные) относятся к интеллектуальным, поскольку письмо — это «не подражательное рисование» с помощью букв и знаков (М.М. Разумовская), грамотность пишущего — это необходимое коммуникативное умение. «При этом, — пишет С.И. Львова, — говорящий (пишущий) идет от смысла, то есть от того, что он хочет передать, к средствам его выражения, то есть к поискам того, как лучше его передать, как точнее сказать» [145, 5]. Схематически речевой путь говорящего (пишущего) человека представлен. С.И. Львова (см. схему 1, а).

Пишущий, говорящий



а

Слушающий, читающий



б

Схема 1. Речевой путь говорящего (пишущего) человека

Слушающий (или читающий) идет обратным путем: через слова, интонацию, знаки препинания и другие языковые средства, которые использует собеседник, осмысляя чужую речь (см. схему 1, б).

Представленные схемы (а, б) демонстрируют коммуникативный характер деятельности создающего и воспринимающего текст — это с одной стороны, а с другой — в ней подчеркнута мысль о семантической правописания. Грамотность как необходимое условие коммуникации есть «свойство, возникающее на семантическом уровне владения языком», — доказывала М.М. Разумовская, продолжая линию оценки правописных умений как интеллектуальных, суть которых выражена в изречении: это «ум на кончике пера».

Речемыслительные процессы, связанные с письмом, находятся ближе всего к тем сферам психического, которые в школе И.А. Бодуэна де Куртенэ называли «светлым полем сознания», поэтому они не могут быть до конца автоматизированными (Д.Н. Богоявленский), поскольку «знаки рождаются в тексте вместе со словами», «говорят вместе со словами, и мы читаем их вместе со словами» — такова позиция Г.Г. Граник [64, 14]. Позиция Г.Г. Граник может служить доказательством того, что правописные, текстоформирующие умения — это операторы коммуникативных намерений пишущего, которые выполняют свою роль в тексте вместе со словами. Итак, в письменной речи актуализируются главные движущие силы развития личности — «язык в действии» и «сознание в действии», что доказывает когнитивно-коммуникативный характер письменной речи как сознательной и намеренной речевой деятельности. Речевое мышление — это мышление, «опосредуемое преимущественно языковыми знаками, у которых в качестве знаков фигурируют их психические перцептивные образы» [207, 113]. Это означает, что процесс речемыслительной деятельности касается всех аспектов развертывания текста, который создается системно, с участием системности мышления относительно языкопользования как в плане формы, так и ее оформления графическими средствами, с учетом нормативной стереотипии, под контролем сознания.

Отечественная методическая традиция связывает *обучение письменной речи* с решением таких насущных задач, как:

— общее развитие школьника, где определяющим фактором является собственно его речевое развитие (Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, И.И. Срезневский, М.В. Ушаков, М.П. Феофанов, Т.А. Ладыженская, Н.С. Рождественский, Н.И. Пленкин, Л.П. Федоренко, М.М. Разумовская, Г.А. Фомичева, А.И. Власенков, М.Р. Львов);

— развитие логического мышления посредством обучения письменной речи (В.А. Добромыслов, А.В. Текучев, М.Т. Баранов, Г.Н. Приступа, Е.Г. Шатова, Г.Г. Граник, Г.И. Блинов, А.В. Нехаев, Н.Н. Алгазина, Н.И. Демидова и др.);

— формирование компетенций учащихся, где более актуализирована коммуникативная компетенция (Е.А. Быстрова, С.И. Львова, Н.М. Шанский, А.Ю. Купалова, Е.Ф. Глебова, В.М. Шаталова, Т.К. Донская, А.П. Еремеева, А.Д. Дейкина, Т.М. Воителева, Е.С. Антонова, Е.Н. Пузанкова и др.).

Обратимся к анализу выделенной нами первой позиции, опираясь на концепцию М.Р. Львова. Ученый рассматривает усвоение письменной речи как процесс овладения двумя ее составляющими: средствами языка (фонетикой, лексикой, грамматикой, культурой речи, стилями) и «механизмами речи» для ее восприятия и выражения своих мыслей [136, 168—169].

В ходе исследования следует установить, какие условия благоприятствуют развитию у школьников умений в письменной речи. В концепции М.Р. Львова первостепенное значение отводится таким факторам, как: 1) развитие физиологических механизмов речи; 2) потребность в общении и выражении мыслей; 3) речевая среда; 4) значимое содержание; 5) знания о языке и его закономерностях; 6) «постоянное корректирование речи, подчинение ее изучаемым правилам; 7) овладение культурой речи» [136, 169].

Указанные факторы соответствуют задачам развития речи школьников, что предполагает осознанное «языкопользование», которое может стать таковым при условии обучения на основе корректировки умений и восполнения недостающих звеньев в текстовой деятельности. Все компоненты сориентированы на то, чтобы школьник-старшеклассник

смог перестроить систему собственного речевого опыта. В данном контексте считаем целесообразным указать такой фактор, как «речевая активность учащегося» (М.Р. Львов).

*Речевая активность учащегося* — это «одна из черт формирующейся личности; проявляется в общей коммуникативности школьника, в отсутствии скованности, молчаливости, боязни говорить» [136, 171], добавим: писать создавать текст, поэтому на нее следует опираться для достижения коммуникативной компетенции, текстовой компетенции, общей «функциональной грамотности» — выдвигаемых нами целей обучения русскому языку. Формирование речевой активности учащегося — с одной стороны, это условие для развития личности, ее коммуникативности, а с другой — средство для развития ее речевой организации. Речевая активность учащегося, следовательно, является условием развития не только коммуникативности, но и когнитивности, поскольку только при таких обстоятельствах школьник будет способен объективировать свою речь, отделять ее от своей личности и актуализировать язык как ее основное средство, усваивать его законы и обогащать тем самым свое мышление [136, 175].

Текстовая деятельность может быть осуществлена только при условии речевой активности учащегося — следовательно, письменная речь содержит такой алгоритм развития, как речевая активность учащегося, которая рассматривается нами как средство развития речевой организации человека, поскольку именно она способна привести в движение сущностные силы личности, актуализировать и активизировать «мысленного человека» (И. Гончаров).

Речевая активность личности связана с ее мотивационно-волевой сферой. По данным В.И. Селиванова, в психологической структуре личности (мотивационная направленность, ум, эмоции и чувства, воля) определяющим все поведение фактором является воля. Воля — это «сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков» [188, 8]. Воля — это «сознание в действии» (В.И. Селиванов). Волевая регуляция вступает в действие тогда, когда человеку необходи-

мо сознательно преодолеть трудности постановки цели, планирования, исполнения действий, — по сути волевая регуляция влияет на направленность личности (направленность личности есть высший уровень мотивации), включена в преднамеренные процессы познания, а письменная речь — сознательная, намеренная речь (Л.С. Выготский). Обладая волей, как пишет В.И. Селиванов, личность способна «управлять и всем своим познавательным опытом, знанием. Если актуализированные знания оказываются неадекватными поставленной задаче, личность включает другие, высшие уровни знания и волевым усилием затормаживает прежнюю неверную регуляцию», «ум и воля связаны как единство прогнозирования и регуляции деятельности» [188, 10—11]. Волевая саморегуляция определяет речевую активность личности, весь процесс создания речевого произведения.

Концепция Л.П. Федоренко, изложенная в монографии «Закономерности усвоения родной речи», во многом близка научным взглядам М.Р. Львова. Различая понятия «язык» и «речь», Л.П. Федоренко представляет их методическую интерпретацию: «Изучение языка — это усвоение сведений, добытых учеными-лингвистами в области фонетики, лексики, грамматики (словообразования, морфологии, синтаксиса) и стилистики», а «обучение речи — это развитие навыков употребления языка для мышления, общения и др.» [218, 9]. Роль родного языка как предмета обучения заключается в том, что он «выполняет функцию развития психики растущего человека» [218, 11], но она не исследуется лингвистами, хотя исключительно важна для методики. Качество речи, по мнению ученого, является своеобразным внешним показателем развития мышления и эмоциональной сферы, что, следовательно, можно отнести и к письменной речи. Среди четырех фундаментальных понятий методики, составляющих основу данной науки, Л.П. Федоренко на первую позицию ставит закономерности усвоения речи, затем идут принципы обучения языку, развивающий потенциал языковой среды и средства обучения [218, 18].

Обучение речи (письменной речи), по мнению Л.П. Федоренко, выполняет функцию развития психики растущего человека. Психологическое обоснование постулата содержится в

трудах Н.И. Жинкина, В.И. Селиванова, А.Р. Лурия, Л.С. Выготского и других ученых. Поскольку развитие речи неотрывно от развития мышления и само способствует ему, то следует признать, что развитие коммуникативности сопровождается когнитивным развитием, а речевая активность школьника при создании письменного текста является мощным фактором развития личности в целом, что подтверждается исследованиями Н.И. Жинкина и данными современной психолингвистики (Ю.Н. Караулов, Л.В. Сахарный, В.Я. Шабес, Е.Ф. Тарасов, В.М. Никитин).

Поскольку исследуется проблема использования потенциала письменной речи для создания развивающей языковой среды, то в качестве аксиомы следует привести постулат Л.П. Федоренко о причинно-следственных отношениях между усвоением речи и развитием всей речетворческой системы человека: «Закономерности усвоения речи — объективно существующая зависимость результатов усвоения речи от степени развитости речетворческой системы человека, ее отдельных органов (органов, составляющих речевой аппарат, его мускулатуры и речевых механизмов мозга)» [218, 19]. Речевые механизмы мозга — это «механизмы интеллекта, осуществляющие понимание лексических и грамматических языковых значений; эмоциональная сфера, с помощью которой развивается способность воспринимать выразительность единиц языка; механизмы памяти, запоминающие «речедвижения, слуховые и графические реалии как знаки языка, нормы сочетаемости единиц языка и речи» [218, 21].

Установление данной зависимости, как объективно существующей, побуждает к научному поиску в методических целях, с тем чтобы ответить на вопросы, что надо предпринять, чтобы интенсифицировать усвоение и совершенствование речи, и как влияет усвоение (неусвоение) речи на всю речетворческую систему человека, как совершенствуется психика растущего человека.

Л.П. Федоренко подчеркивает объективный характер постулируемых закономерностей усвоения речи, которые были открыты на основе опыта обучения и на основе анализе данных смежных наук: лингвистики, логики, семиотики, психологии,



физиологии речи, дидактики. Знание закономерностей усвоения речи позволяет фактически констатировать наличие причинно-следственных отношений между тренировочной речевой деятельностью человека и ее результатом — с одной стороны, а с другой — приобретением коммуникативных умений.

Коммуникативные умения — это «умения и навыки, связанные с развитием речевых способностей школьников, в основе которых лежат, — как пишет Т.М. Воителева, — индивидуальные психологические особенности личности, позволяющие успешно овладевать сквозными языковыми единицами и нормированным употреблением их в практике речевого общения» [41, 4]. Т.М. Воителева связывает развитие коммуникативных умений школьников с организацией многоаспектной работы, в которой учитываются такие факторы: сущность речи как явление комплексное, что позволяет «связать содержание лингвистических знаний с коммуникативными потребностями школьников, с одной стороны, и с психологической теорией деятельности — с другой» [41, 5].

Современной психолингвистике о речевой организации личности известно:

1) «...речевая организация человека не является пассивным хранилищем сведений о языке» [16, 19], поскольку она не равна простой сумме речевого опыта (эту позицию разделяют М.Р. Львов, Л.П. Федоренко), а обусловлена сложным речевым механизмом человека, психофизиологической организацией индивида, является, с одной стороны, социальным продуктом, а с другой — индивидуальным проявлением языковой системы;

2) речевая организация человека — это «динамическая (подвижная) функциональная система» [16, 19], в ней происходит постоянное взаимодействие между процессом приобретения речевого опыта и его продуктом;

3) речевая организация является «достаточно сложной, самоорганизующейся системой» [16, 19].

Это утверждение дает основание предположить, что учащиеся старших классов способны перестроить всю систему своего речевого опыта, поскольку, получая «новую информацию речевого плана, человек не только перерабатывает ее, но и перестраивает всю систему своего речевого опыта» [16, 19]. Та-

ким образом, в качестве порождающего источника для когнитивно-коммуникативного развития личности может выступать динамичное взаимодействие речевого опыта и его продукта, то есть письменная речь и активная речевая направленность личности в ней.

Предпосылки подобного понимания письменной речи присутствуют в методических трудах многих известных ученых. Так, Д.Н. Богоявленский, изучавший психологические основы орфографических умений, в своих работах доказывал, что при обучении правописанию в качестве решающего методического фактора следует использовать продуктивные виды речевой деятельности, творческие коммуникативные упражнения [21, 54], которые и представляют собой письменную речь.

Из истории методики известно, что коммуникативные упражнения, творческие работы использовались К.Д. Ушинским, Л.Н. Толстым и другими дидактами уже на начальном этапе изучения родного языка. Эта продуктивная мысль является ключевой в концепции М.В. Ушакова, который писал, что противоречие, которое существует между словом как выражением мысли и его формой (графическим воплощением), может разрешиться в акте свободной творческой письменной речи — в сочинении [213].

Продолжателями данной позиции в методике обучения правописанию по праву считаются Н.Н. Алгазина, Г.Н. Приступа, М.М. Разумовская, А.И. Власенков, М.Т. Баранов, А.Ю. Купалова, Г.И. Блинов, Н.И. Пленкин, Т.А. Ладыженская, Г.А. Фомичева, С.И. Львова, В.М. Шаталова, Е.Г. Шатова, Н.А. Ипполитова и другие ученые.

Письменной речи как фактору развития личности школьника на основном этапе обучения посвящены работы А.И. Власенкова и М.Р. Львова; а исследования М.П. Феофанова в данной сфере связаны с этапом начального обучения. Среди учебных пособий следует назвать учебное пособие О.М. Казарцевой и О.В. Вишняковой «Письменная речь» [105], учебное пособие Н.Г. Гольцовой и М.А. Мещериной [59], учебник-практикум для старших классов А.Д. Дейкиной, Т.М. Пахновой [73] и др. Таким образом, в многочисленных методических исследованиях рассматриваются разные аспекты такого сложного

комплексного объекта, каким предстает письменная речь — сложнейший вид намеренной, сознательной речевой деятельности.

Развивающий характер письменной речи экспериментально доказан и теоретически обоснован отечественными психологами: Д.Н. Богоявленским, С.Ф. Жуйковым, Н.И. Жинкиным, Л.С. Выготским, А.А. Леонтьевым, Л.В. Сахарным, В.В. Давыдовым, Л.В. Занковым, Д.Б. Элькониным, Н.А. Менчинской, Л.И. Божович, Е.Д. Божович и др. Установлено, что формирование письменной речи обеспечивается не только речевой активностью личности, но и всем комплексом психических механизмов, включая волевую саморегуляцию и речевые механизмы мозга.

В концепции Л.П. Федоренко закономерность усвоения письменной речи — это пятая закономерность: «Письменная речь усваивается, если она сопоставляется с уже усвоенной устной речью» [218, 23]. Необходимость сопоставления устной и письменной речи обусловлена тем, что устная речь в филогенезе и онтогенезе опережает письменную речь. Ребенок усваивает письменную речь в процессе обучения. Письменная речь, как доказывает Н.С. Рождественский, — это второй этап в овладении речью вообще, поскольку слова устной речи являются знаками для реальных предметов, действий, их отношений, а письменная речь состоит из знаков, которые условно обозначают звуки и слова устной речи. Позиция Л.П. Федоренко совпадает с мнением Н.С. Рождественского: «Из исследований психологов известно, что человек, читающий про себя, артикулирует звуки речи и модулирует интонацию читаемого текста. Пишущая рука человека может работать правильно лишь в том случае, если пишущий артикулирует звуки, соответствующие буквам, интонирует свою речь... Закономерным является также соотношение темпа развития речи — устной и письменной — и степени совершенства уже обретенных речевых навыков (особенно грамматических навыков), что соответствует навыкам мыслительным» [218, 24].

Следовательно, обучение письменной речи является мощным фактором развития психики школьника. Письменная речь в целом и текстоформирующий ее компонент, правописные

умения (во взаимосвязи орфографических и пунктуационных) относятся к интеллектуальным умениям, то есть к намеренным и осознаваемым, связанным с саморегуляцией личности в процессе создания текста и его оформления.

Структура орфографического действия, представленная М.Р. Львовым, — яркое доказательство развивающего потенциала письма. Орфографическое действие — это «преднамеренное правилосообразное действие, имеющее единую структуру: а) анализ единицы языка, слова, словосочетания — и выделение орфограммы; б) определение способа проверки орфограммы: применение правила, использование аналогий, обращение к словарю и пр.; в) операция проверки орфограммы одним или двумя-тремя способами; г) написание слова, словосочетания» [136, 133].

М.Р. Львов подчеркивает, что данная структура применима и к пунктуации. Системное описание пунктуационных действий представлено в работах Н.С. Валгиной, Г.И. Блинова, Г.Г. Граник, А.Ю. Купаловой и др.

Существенным для нашего исследования является то, что, раскрывая благоприятные условия для успешного формирования орфографического действия, М.Р. Львов по сути указывает на *источники развития*, заключенные в письменной речи как вторичной знаковой деятельности:

«...для *первого этапа* — хорошо развитая орфографическая зоркость и речевой слух;

для *второго этапа* — полное и точное знание системы орфографических правил и способов проверки;

для *третьего этапа* — умение быстро и безошибочно пользоваться правилами, определять состав слова, грамматическую форму, легко и быстро подбирать слова для сопоставлений.

По мере укрепления орфографического навыка происходит свертывание орфографического действия, оно переходит во внутренний план (интериоризация), его необходимость отпадает; его используют лишь как средство контроля» [136, 133—134].

Саморегуляция личности в письменной речи, в области оформляющего ее компонента, осуществляется от внешнего

действия к внутреннему посредством внутренней речи и наоборот; далее: сознательный контроль правильности выбора графического варианта тоже по сути представляет собой переход от интериоризованного действия, свернутого — к полному его развертыванию, с учетом всех компонентов и этапов, с необходимой актуализацией речевых механизмов для поиска в системе языка и системе правописания, заканчивающегося выбором.

В процессе осуществления речевого действия используются моторная и долговременная память, речевой слух, механизм «упреждающего синтеза» и механизм эквивалентных замен, самокоррекция (саморедактирование) на основе операций выбора и контроля в их взаимосвязи, механизм антиципации (предвосхищение, прогнозирование). Так, по мнению Н.И. Чуриковой, предвосхищающие схемы, используемые личностью в деятельности, служат показателем когнитивного развития [227]. С помощью письменной речи как деятельности развивается не только способность создавать текст (коммуникативность), но и способность мыслить (когнитивность), в том числе и о написанном.

Осознанность речемышления формируется на основе развития языковой способности и образования системы предвосхищающих схем, необходимых для создания текста, систематизируется мышление и память на основе осознанного выбора и контроля, что ведет к формированию «чувства языка», «языкового чутья», интуиции. Одним словом, школьник учится действовать намеренно и осознанно, то есть овладевает саморегулирующей в условиях затруднений и умениями преодолевать их, а значит, не только обучается социально и личностно значимым умениям — коммуникативным, формирует психологические структуры личности, развивается, но и воспитывается как личность, которая ориентирована на правильный выбор и готова преодолевать трудности.

Есть достаточно веские основания заявить, что обучение письменной речи как продуктивному виду осознанной и намеренной деятельности развивает личность школьника, а именно:

— развивает всю личность учащегося, включая психологические ее компоненты, речевые способности, речевые механизмы, «дар слова», ум, волю, память, внимание, воображение;

— формирует языковую личность, способную системно мыслить на всех уровнях создаваемого текста, обеспечивает развитие коммуникативных умений и когнитивных способностей;

— ведет к формированию полнофункционального типа речевой культуры личности (О.Б. Сиротина), обеспечивает базу для ее дальнейшего развития в течение всей жизни на основе функциональной грамотности, на основе системного, осознанного «языкопользования», скоординированного с индивидуальным отражением языковой системы и системно усвоенным правописанием (как системы обобщенных графических схем — норм оформления текстовых единиц).

Письмо (письменная речь) относится к жизненно важному виду речевой коммуникации, поэтому, начиная с К.Д. Ушинского, как пишет М.Р. Львов, почти все отечественные методисты ратовали за скорейший переход от вычеркивания по прописи отдельных букв, копирования слов и предложений к элементарным, но стоящим в ряду порождающих письменным видам речи. В.П. Вахтеров, А.М. Пешковский, Л.В. Щерба видели в письменной речи, грамотном письме, в пропедевтической работе по грамматике и орфографии в начальной школе фундамент для последующего речевого развития речи школьника, в основе чего лежит сложное взаимодействие устной и письменной речи.

Письменная речь — это, как подчеркивает Л.С. Выготский, речь без интонационной, экспрессивной, вообще без всей звучащей стороны, поскольку это речь в мысли, в представлении. Она лишена самого существенного признака устной речи — материального звука. Подчеркивая отвлеченность письменной речи, которая только мыслится, а не произносится, ученый утверждает, что это и представляет одну из величайших трудностей, с которой встречается ребенок в процессе овладения письмом. Рассматривая отличительные признаки письменной речи, Л.С. Выготский выделяет главное в ее психологической природе: она «требуется для своего явления хотя бы минимального развития высокой ступени абстракции» [45, 236—237]. В приведенном высказывании Л.С. Выготского содержится указание на самое существенное в психологической природе

развития личности с помощью письменной речи — развитие абстрактного мышления. Эту позицию разделяет М.Р. Львов, также утверждая, что письмо требует от пишущего «высокой сосредоточенности, напряженной работы мозгового аппарата и волевой сферы, активизации внутренних мыслительных процессов, так сказать, упреждающего порядка» [139, 70].

В *акте письма*, по мнению М.Р. Львова, выделяются так называемые внутренние мыслительные процессы упреждающего порядка, связанные с тем, что нужно отчетливо представлять предмет сообщения, то есть о чем писать; иметь план развертывания сообщения; отбирать нужные слова и соединять их в предложении, связывать одно предложение с другим. Далее ученый конкретизирует сущность *текстооформляющих компонентов письма*: «соотнесение каждого из слов и предложений с правилами правописания и пунктуации; каллиграфическое начертание каждой буквы, слова, предложения, текста» [139, 70].

В создании текста присутствуют две стороны: *содержательная* (от содержания сообщения) и *техническая*. Оформление текста, правильное написание слов и предложений М.Р. Львов относит к технической стороне текстовой деятельности, поэтому текстооформляющим, графическим умениям в широком понимании, отводится роль операторов речи [139, 70].

Особую роль в письменной речи играет речь внутренняя, мысленная речь. Т.В. Ахутина [7] проводит своеобразный сопоставительный анализ функционально различных форм речи. Своеобразие внутренней речи ученый рассматривает, опираясь на концепцию Л.С. Выготского. Л.С. Выготский сопоставлял речь письменную, диалогическую устную и внутреннюю речь. В качестве исходной формы он выделял устную диалогическую речь, которая является своеобразным промежуточным звеном между внутренней речью и письменной.

*Устная речь*, как подчеркивает Т.В. Ахутина, мотивирована ситуацией и включена в ситуацию (синпрактична). Присутствие слушателя, опора на внеречевой контекст, интонацию, жест позволяют собеседникам понимать друг друга, вследствие чего психологическое подлежащее опускается и вводится лишь

психологическое сказуемое, реплика «Идет!», «Наш!» — в ожидании трамвая [7, 230].

*Письменная речь*, наоборот, требует постоянной заботы о понятности сообщения для читателя (вспомним положение Н.С. Валгиной о «двунаправленности текста»), поэтому не допускает пропусков, возможных в устной речи; в ней должны быть выражены психологическое подлежащее и психологическое сказуемое.

В письменной речи ввиду ее сложности и отсутствия непосредственного контакта со слушающим, а также в связи с отсутствием общей ситуации актуализируется необходимость внутреннего воспроизведения адресата и его интериоризация: Говорящий, становясь на позицию слушающего, воссоздает ситуацию, специально отбирает слова и их последовательность, композиционно организует монолог. Сложность письменной речи, подчеркивает Т.В. Ахутина, вызывает необходимость предварительного продумывания, «мысленного черновика». Этим своеобразным мысленным черновиком является внутренняя речь, хотя, как отмечает Л.С. Выготский, эту роль она играет не только при письме, но и в устной речи. «Вливание многообразного смыслового содержания в единое слово внутренней речи делает ее трудно переводимой на обычный язык» [7, 231].

*Внутренняя речь* как особая форма речи — это речь почти без слов, ее отличает следующее: 1) контекстная выраженность подлежащего («подлежащее нашего внутреннегосуждения всегда наличествует в наших мыслях»); 2) смысловая нагруженность сказуемого («вливание в сосуд единого слова»), что может достигаться через актуализацию как образных, так и вербальных ассоциативных связей»; 3) «во внутренней речи нам никогда нет надобности слово произносить до конца. Мы понимаем уже по самому намерению, какое слово мы должны произнести» [7, 232].

Психологические и лингвистические различия свидетельствуют о своеобразии речи устной и письменной. По мнению Е.И. Пассова, все условия функционирования письменного общения и особенности письменной речи обуславливают не только сложность ее усвоения, но и специфику работы по усвоению письма.



*Письменная речь*, по определению О.М. Казарцевой и О.В. Вишняковой, — это речь без непосредственного собеседника, ее мотив и замысел полностью определяются пишущим, а главное, «весь процесс контроля над письменным высказыванием остается в пределах деятельности пишущего, без коррекции со стороны читателя» [106, 28].

Для понимания письменной речи значимым является положение об уровне организации, что подтверждается психолингвистическими исследованиями. Письменная речь, как отмечают исследователи проблемы, включает в свой состав ряд уровней: поиск отдельных звуков, их противопоставление, кодирование отдельных звуков в буквы и т.п.; подбор слов с противопоставлением их другим лексическим альтернативам, сознательные операции синтаксического уровня, которые в письменной речи составляют одно из существенных звеньев; выбор структуры высказывания. Письменная форма речи, как констатируют О.М. Казарцева и О.В. Вишняка, характеризуется подготовленностью, сознательным выбором средств выражения мысли. Письменная речь — это «подготовленная и графически зафиксированная речь, рассчитанная на смысловое восприятие собеседником, отделенным от пишущего временем и расстоянием» [106, 28—29].

*Таблица 1*

Способы выражения мысли в устной и письменной речи

| Признаки способа выражения мысли | Устный  | Письменный  |
|----------------------------------|---|---|
| Функция                          | Общение с другими людьми                          | Общение с другими людьми  |
| Коммуникативный эффект           | Высказывание понятно за счет ситуации и контекста | Высказывание понятно за счет собственной объяснительной полноты |
| Средства выражения               | Звучание  | Графическая фиксация (или звучание, если диктуется)             |
| Вид речи                         | Диалог или монолог                                | Монолог   |

|         |                  |  |
|---------|------------------|--|
|         |                  | (но может быть и диалог)                       |
| Полнота | Слабо развернута | Предельно оформленная и четко сформулированная |

Письменная речь, по выражению А.Р. Лурия, — это новое и мощное орудие мышления, имеющее большие возможности, чем речь устная. Развивающий потенциал речи связан с тем, что это со-знательная, намеренная, контролируемая речь. Письмо, то есть выражение собственной мысли графическими кодовыми знаками, как утверждает М.Р. Львов, является наилучшим каналом овладения богатствами языка. Письменная речь представляет собой переход с мыслительного кода на внешний, графический. На этом основании М.Р. Львов делает вывод, согласно которому «внешняя речь и ее развитие не есть главные, конечные задачи: главное — через виды внешней речи развить внутреннюю речь, то есть достичь высокого уровня мышления» [139, 438].

*Внутренняя речь как «мысленная»* представляет тот мир, в котором постоянно живет человек, ибо мысль развивается не только во внешней речи, но и сама по себе, поскольку самые трудные проблемы человек решает как раз «про себя», в мыслях. В то же время внешняя речь — это отличный контроль, ибо «мысль в ней приобретает строгие языковые формы» [139, 438].

Следует признать, что одним из алгоритмов развития, содержащихся в письменной речи, является *внутренняя речь* как способ существования «мысленной речи», внутреннего диалога личности в процессе создания текста, как выражение рефлексивных актов, сопровождающих весь процесс претворения мысли в слове. Поскольку в письменной речи присутствует не только внутреннее программирование, но и внутренняя речь как своеобразный «мысленный черновик», то, видимо, следует обратить внимание на данный аспект для полного раскрытия феномена, каким является письменная речь.

*Внутренняя речь* как особый вид психической деятельности, как специфическая форма организации субъектом собственной деятельности раскрыта в работах Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина и других ученых. Внутренняя речь, будучи некоммуникативной в отличие от внешней речи, — это *важнейший компонент речевого мышления*, поскольку она выполняет определенные внутренние психологические функции, касающиеся работы мысли, планирования, подготовки процесса общения, регуляции поведения. Она включает в себя подготовительный этап речемыслительной деятельности.

Л.С. Выготский при рассмотрении вопроса о механизмах формулирования и выражения мысли выделяет три плана речевого мышления, которые обнаруживают тесную взаимосвязь: слово, мысль, внутренняя речь. При этом внутренняя речь занимает промежуточное положение между мыслью и словом, как между полюсами, и выступает как особый внутренний план речевого мышления. Движение мысли к слову идет от мотива, порождающего мысль, к оформлению мысли, к опосредованию ее во внутреннем слове, затем — в значении внешних слов. Таким образом, внутренняя речь является необходимой основой для внешней речи, ибо представляет собою как бы сжатый отрезок текста, на который рассчитана внешняя речь, поэтому характеризуется максимальной свернутостью, сокращенностью структуры и содержания. Будучи «стенографичной» (Л.С. Выготский), внутренняя речь в синтаксическом отношении носит предикативный характер, в фонетическом отношении отличается скрытым выражением звуковой стороны, а важнейшей особенностью ее содержательной характеристики является конденсированность смысла. В результате внутренняя речь предстает как образование, содержащее *смысловой сгусток текста*, а элементы ее — как своеобразные семантические комплексы (А.А. Кибрик).

*Внутренняя речь* осуществляется не набором стандартных грамматических правил и алфавитом лексики, а с помощью особого предметно-изобразительного кода, кода образов и схем (Н.И. Жинкин). Будучи кодом образов и схем, внутренняя речь субъективна, включает в себя любые сенсорные знаки: зрительные, слуховые, двигательные, обонятельные и другие, поэтому

она непереводаима на общий язык. Переход от внутренней речи к внешней представляет собой динамическую трансформацию — превращение предикативной, идиоматической речи в синтаксически расчлененную и понятную для других речь (Л.С. Выготский). А.Р. Лурия называл внутреннюю речь механизмом, превращающим внутренние субъективные смыслы в систему внешних развернутых значений.

В психолингвистическом аспекте *порождение речи* — это сложный динамический процесс (А.Р. Лурия), это речевое действие внутри целостного акта деятельности (А.А. Леонтьев). Модели порождения речи (А.А. Леонтьев, Т.Б. Рябова, Т.В. Ахутина, А.Р. Лурия, И.А. Зимняя, А.А. Залевская, Е.С. Кубрякова и др.) имеют много общего, разработаны с учетом представлений о порождении речи как сложном динамическом процессе, который имеет несколько этапов: 1) мотив, 2) замысел, 3) внутреннее программирование, 4) лексико-грамматическое развертывание, 5) грамматическое структурирование, 6) реализация во внешней речи, где отправным моментом является мотив, который и приводит в движение весь процесс речемышления и управляет им. Психолингвисты подчеркивают, что весь процесс порождения речи осуществляется под контролем личности, однако место внутренней речи одни ученые связывают с этапом замысла, а другие — с этапом внутреннего программирования.

Более широко известна концепция А.А. Леонтьева, который связывает возникновение внутренней речи с внутренним программированием, но не отождествляет их, поскольку внутреннее программирование по окончании может развернуться либо во внешнюю речь, либо во внутреннюю. Развертывание внутренней программы во внутреннюю речь происходит на этапе лексико-семантического развертывания, *на первой стадии* «ословливания», когда элементы внутренней программы, представляющие собой личностные смыслы, получают обозначение с помощью «внутренних слов», свернутых форм слова; *на второй стадии* осуществляется перевод программы в системные языковые значения, представленные полными формами слов («внешними словами»). А.А. Кибрик, опираясь на высказанное А.А. Леонтьевым положение о возможности развер-

тивания внутренней программы во внешнюю речь, минуя внутреннюю, делает вывод о том, что процесс формирования высказывания не является жестко заданным, а скорее носит вероятностный характер и допускает различные варианты в зависимости от цели общения, характера, коммуникации, типа речи и степени автоматизированности речевого материала, вследствие чего отдельные звенья могут опускаться.

Существуют две позиции в понимании внутренней речи: широкое и узкое. При *широком понимании* внутренняя речь рассматривается как весь подготовительный этап внутренней речемыслительной деятельности, поэтому выделяют развернутую и сокращенную внутреннюю речь (А.Н. Соколов, Б.Ф. Баев, В.Г. Ананьев и др.).

В концепции М.Р. Львова тоже отмечается неодинаковая *вербализованность внутренней речи*, поэтому выделяется *пять глубинных структур внутренней речи и мышления*, которые названы «ступеньками в глубину внутренней речи»: это своеобразное понимание всей речемыслительной деятельности — от нерасчлененного психического потока сознания (пятая ступенька) до внутреннего проговаривания (первая и вторая ступенька). А.А. Кибрик полагает, что, поскольку речемыслительные процессы во внутренней речи носят глубинный характер, не открываются самонаблюдением и не регистрируются речедвижением, то нет оснований относить к внутренней речи внутреннее говорение — завершающее звено внутренней речемыслительной деятельности, наиболее близкой к внешней речи, но не получившей выражения в языке. Сокращенная и развернутая внутренняя речь — это необходимые разные стадии внутренней речемыслительной деятельности (А.А. Кибрик). *Внутренняя речь как сложный феномен, отражающий процесс рожденья мысли в слове, подчеркивает сложную взаимосвязь и диалектическое единство языка и мышления в процессе создания текста как речевого продукта.*

В процессе поиска научных предпосылок для обоснования целесообразности когнитивно-коммуникативного подхода в обучении были рассмотрены методические концепции М.П. Феофанова, М.Р. Львова, Г.А. Фомичевой, С.И. Львовой, В.Я. Бу-

лохова, Л.П. Федоренко, посвященные письменной речи и особенностям ее усвоения школьниками.

Анализ имеющихся научных предпосылок дает возможность утверждать, что обучение письменной речи на основе когнитивно-коммуникативного подхода соответствует существенным свойствам письменной речи как таковой и необходимым векторам развития школьников (коммуникативного и мыслительного).

Необходимость когнитивно-коммуникативного подхода в обучении обусловлена тем, что создание письменной речи происходит на основе внутренней речи как сложнейшего психического феномена, посредника между мыслью и словом, наличие которого свидетельствует об участии когнитивных и коммуникативных факторов в создании текста. Внутренняя речь, будучи особым видом психической деятельности личности, служит источником ее развития в самом процессе речемышления по ходу создания текста, что подтверждается постулатом о деятельности как источнике обучения и развития. Мы трудимся для создания продукта, а учимся, как констатировал Д.Н. Узнадзе, для развития тех сил, которые принимают участие в его создании. Указанное положение следует рассматривать как аргумент в защиту целесообразности когнитивно-коммуникативного подхода в обучении правописанию как текстоформирующей деятельности.

## **§ 5. Нейрофизиологические особенности формирования текстовых умений и грамотного письма**

Проблема становления и развития коммуникативной системы человека в процессе овладения письменной речью входит в сферу нашего научного исследования, в связи с чем необходимо выяснить нейрофизиологические и нейропсихологические особенности формирования текстовых умений и грамотного письма.

Проблеме становления коммуникативной системы человека посвящены труды классиков психологии (Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.Р. Лурия), исследователей детской речи (А.Н.

Гвоздева, Н.Х. Швачкина), работы психолингвистов «первой волны» (И.Н. Горелова, Н.И. Лепской, А.М. Шахнаровича), а также наиболее яркие исследования в области речевого онтогенеза (С.Н. Цейтлин, Е.И. Исениной, Н.М. Юрьевой, М.Р. Львова, К.Ф. Седова и др.).

«Антропоцентрический взрыв», который переживают последние два десятилетия гуманитарные науки, стал новым мощным стимулом к развитию науки о детской речи; речевой онтогенез в свете антропоцентризма лингвистики, будучи предметом изучения, расширил свои границы, а в кругозор лингвистов вошла речь школьников (К.Ф. Седов, Н.И. Лепская, Ф.А. Сохин). В сфере интересов современной лингвистики находится не столько описание языковой структуры, сколько изучение языковой личности, становление ее коммуникативной компетенции. По мнению психолингвиста К.Ф. Седова [186], комплекс проблем становления коммуникативной компетенции в настоящее время предстает в виде целостного многогранного объекта изучения, большинство граней которого можно считать белыми пятнами, а к числу неисследованных пространств относятся проблемы развития речевого мышления дошкольников, школьников, взаимосвязь речевого развития и социальных условий формирования личности, гендерный аспект эволюции коммуникативной компетенции. В ходе развития общей психолингвистики произошло самоопределение частной психолингвистики, ее уместно называть возрастной психолингвистикой, в рамках которой возможна интеграция исследований, рассматривающих разные аспекты становления коммуникативной компетенции личности.

Для раскрытия проблемы речевого онтогенеза многое дает работа Н.И. Жинкина «Речь как проводник информации», где утверждается следующее:

— практическое «усвоение языка как речевого навыка, необходимого для коммуникации, происходит по типу самонаучения» [88, 23];

— мотивом самонаучения является «не подражание, а настойчивая потребность в речевой коммуникации и пробудившийся интерес к окружающей действительности» [88, 24];

— подросток и юноша «включаются в новую фазу развития языка и речи — от самонаучения — они переходят к системному обучению при помощи учителя и встречаются с необходимостью не повторять и запоминать, а воспринимать и понимать действительность» [88, 36].

Согласно концепции Н.И. Жинкина, решающим и формирующим личность фактором является текст, текстовая деятельность личности, ибо по окончании этапа самонаучения «ребенок выходит в открытый текст, как космонавт в космос» [88, 35]. Приобретая способность понимать текст, усваивать его денотативную структуру, новую речевую информацию, ребенок (юноша, подросток) сам становится автором текста, а главное — «делается активным участником процесса оптимизации интеллекта», — утверждает Н.И. Жинкин [88, 35]. Объяснение дается с позиций системного подхода: во-первых, один текст предполагает и другой, связанный с первым, его надо сохранять и удерживать, для того чтобы мог появиться и третий текст и т.д.; во-вторых, в тексте могут отражаться все вещи, все явления, процессы — «в тексте может отражаться все»; в-третьих, усиливается внутренняя речь, «внутренний язык», а это есть «язык, управляющий, регулирующий не только молчаливые движения собственного тела, но и замыслы для коммуникации» [88, 36—37].

К формирующим возможностям письменной речи можно отнести и то, что из всех сенсорных воздействий для человека самым «богатым и тонким является звук и его прием слухом, а самым устойчивым и объективным — свет и соответственно зрение. Это объясняется тем, что в первом случае учитывается время, а во втором — пространство, слитная информация о которых, безусловно, необходима для ориентации человека в действительности» [88, 37].

В исследовании К.Ф. Седова «Становление дискурсивного мышления» отправной точкой анализа выступает своеобразие механизма формирования и формулирования мысли в устном дискурсе, выявление особенностей формирования скрытых (латентных) механизмов внутренней речи. Поскольку письменная речь — это код кода, то нас интересуют особенности становления речемышления старшеклассников и роль письменной речи



в этом процессе. В ходе сопоставительного анализа и на основании экспериментальных данных о дискурсивном мышлении 6—7-летних детей, о дискурсивном мышлении 10—11-летних школьников и о развитии дискурсивного мышления 15—16-летних школьников К.Ф. Седов пришел к выводам о закономерностях его установления.

*Дискурсивное мышление школьников (6—7 лет)* «...опирается на уже завершившийся этап самонаучения языку. Языковая личность ребенка к этому периоду своего развития демонстрирует способность к спонтанному порождению отдельных фраз или небольших сверхфразовых единств, изображающих в речи элементарные ситуации с одним субъектом и одним предикатом» [186, 301]. В случае задачи создать текст дискурс младшего школьника обретает вид спонтанной речи, предложения и тематические блоки его связаны не между собой, а с воображаемой ситуацией, что обусловлено несформированностью механизма линейного соединения текстовых элементов на уровне создания поверхностной структуры высказывания. Дети, как констатирует К.Ф. Седов, вследствие несформированности механизма антиципации (предвосхищения) и дефекта планирующего устройства внутренней речи не имеют представления о целостности текста, которая предопределяется единством замысла, эксплицирующегося в тему. Ребенок 6—7 лет еще не способен создавать на стадии смыслообразования единую семантическую программу, последовательно разворачивающуюся в иерархически организованный текст. В его сознании сложная событийно-образная информация хранится в неупакованном, несжатом виде, а извлекается в такой последовательности, в какой поступала на вход познающей системы. Поэтому дискурс школьника 6—7 лет представляет собой «поток сознания».

*Дискурсивное мышление подростка (10—11 лет)* приобретает качественные отличия, обусловленные совершенствованием механизма внутреннего планирования дискурса, поэтому речевые произведения школьников не выглядят как «поток сознания»: в них намечается интеграция текстовых смыслов, отражающих латентные (скрытые) аналитические процессы внутренней речи» [186, 303]. Отмечается наличие инициальных фраз в

ходе пересказов текстов, что свидетельствует о появлении в ходе планирования речи представлений о теме будущего текста, эксплицирующего в первичной записи замысел, семантическую программу речевого сообщения. К.Ф. Седов связывает особенности дискурсивной деятельности школьников данного возраста с главным приобретением их вербального мышления — с овладением операциями разворачивания замысла в текст и, наоборот, сворачивания поступающей на вход информации к ядерной формуле. Однако интериоризация внешнеречевой деятельности еще недостаточна, поэтому тексты школьников немногословны, их структура незавершена. Эксперименты на продолжение текста по ключевым словам, по началу или концу, а также опыты на сведение содержания текста к ядерной формуле свидетельствует о том, насколько еще несовершенны у школьников внутриречевые процессы дискурсивного мышления. Основной причиной затруднений следует считать неразвитость такого речевого механизма, как механизм компрессии информации: «Механизм компрессии информации — основа внутренней речи языковой личности. Он проявляется на стадии формулирования речи и позволяет говорящему производить перекодировку личностного смысла в законченное речевое произведение. Этот элемент внутреннего планирования формируется на основе логико-речевых операций во внешней речи и становится базой для порождения и смыслового восприятия текстов» [186, 304].

В ходе экспериментов установлено, что подростки в процессе порождения целостного дискурса способны к предвосхищению (антиципации) общего смыслового наполнения будущего высказывания, а затем и к разворачиванию его в целостный текст, но формула замысла напоминает сжатый пересказ текста. Таким образом, хотя основные процедуры внутреннего планирования дети осваивают, но при этом они еще не могут совершать в сознании сложных перекодировок, разворачивая замысел в дискурс; подростки пытаются в виде иерархии организовать предикаты, отражающие стадию предвосхищения каждой темы и подтемы, но несовершенство механизма внутреннего планирования не дает им возможности успешно создать речевое произведение.

По наблюдениям К.Ф. Седова, рассказы, созданные детьми этого возраста, как правило, распадаются на несколько небольших фрагментов, организованных более или менее стройно, но автономно, в независимости от общего замысла развивающих каждую свою подтему и субтему. Поэтому есть все основания выделить у детей подросткового возраста некую «промежуточную стадию формирования внутреннего планирования речи, которая свидетельствует как о существовании аппарата порождения текста, так равно и о его несовершенствах, не позволяющих на уровне речепорождения совершать сложные перекодировки информации» [186, 305].

В концепции К.Ф. Седова относительно становления дискурсивного мышления школьников-подростков содержится весьма значимый для методической интерпретации постулат о существовании «промежуточной стадии формирования внутреннего планирования речи». Это означает, что в аспекте становления целостной структуры языковой личности существует определенное противоречие между коммуникативным потенциалом (К.Ф. Седов пишет, что у школьников существует аппарат порождения текста) и когнитивным потенциалом личности (школьник еще не способен совершать сложные перекодировки информации во внутриречевом мышлении).

На основании изложенного можно прийти к следующим методическим выводам:

1) существование «промежуточной стадии внутреннего планирования речи», отмечаемое противоречие в дискурсивном мышлении подростка (10—11 лет) следует рассматривать как пусковой механизм для развития языковой личности старшего подростка 15—16 лет;

2) условием для преодоления установленного противоречия может стать обучение письменной речи, овладение которой, как справедливо подчеркивает К.Ф. Седов, предполагает «дополнительное усилие по осознанному порождению и восприятию текстов» [186, 309];

3) обучение письменной речи на основе семантизации и систематизации всего комплекса текстовых умений создает весьма благоприятные условия для слияния речи и мышления при построении текста; этого не происходит у школьников

младшего и среднего звена, но характерно для нормального развития языковой личности старшеклассника, поскольку в возрасте 15—16 лет школьник обретает способность «к построению сложных вербально-логических операций во внутренней речи» [186, 307].

*Дискурс старших подростков*, как пишет К.Ф. Седов, показывает совершенствование композиционного строения их речи. Тексты старшеклассников демонстрируют не просто представление о формировании контекстных связей, они в рамках небольшого описания уже содержат ориентацию на целостность и завершенность: «инициальная фраза дискурса эксплицирует ядерный смысл всего высказывания, последующее развитие темы идет по принципу расширения и, наконец, в финале сужается до обобщения» [186, 306].

Результаты экспериментальных исследований К.Ф. Седова доказывают, что дискурсивное мышление старшеклассников совершенствуется, поэтому они лучше представляют композиционную структуру дискурса, умеют воспроизводить «усеченные тексты», реконструируя не только зачин, но и недостающую концовку, чего не умеют делать школьники младших возрастных групп. Старшим подросткам доступны сложные операции по разворачиванию дискурса как на основе ключевых фраз, так и при реконструкции текста по фрагменту, началу или концовке. Они способны после прослушивания фрагмента текста определить тему и сформулировать ее в перекодированном и максимально компрессированном виде, о чем свидетельствуют опыты на понимание текста.

К.Ф. Седов отмечает следующие особенности речепорождения старшеклассников: способность к смысловой антиципации (предвосхищению смысла); способность к сложным латентным (скрытым) перекодировкам и трансформациям во внутренней речи, что свидетельствует об уровне ее сформированности.

Старшеклассники строят значительные по объему спонтанные тексты, по мере развития сформулированного замысла повествование то расширяется, дробясь на микротексты, то, наоборот, сужается, соединяя несколько субподтем в подтему нового фрагмента, связанного с общей темой всего це-

лостного дискурса. Процедура расширения и свертывания текста, как констатирует К.Ф. Седов, иллюстрирует сложные речемыслительные операции, которые осуществляет школьник по формированию и формулированию смысла, производя перекодировку и трансформацию исходной информации.

Таким образом, можно констатировать, опираясь на экспериментальные данные возрастной психолингвистики, что школьники способны создавать тексты, понимать их, производить пересказы, трансформацию текста и т.д., поскольку у них находятся в состоянии готовности сложные операции речемышления, необходимые для формирования и формулирования смысла текста.

В ходе анализа концепции К.Ф. Седова были определены *нейропсихологические особенности* речевого мышления школьников, значимые для развития текстовых умений.

1. При порождении письменных речевых произведений школьники овладевают лежащими в их основе психолингвистическими механизмами, вследствие чего происходит социально-интеллектуальное становление личности в целом, развиваются ее коммуникативный и когнитивный потенциалы.

2. Выявленные закономерности и механизмы речемышления школьников, существование «промежуточного этапа» в формировании способности к внутреннему планированию речи в подростковом периоде (10—11 лет, сутью которого является несовершенство в речемышлении и речепорождении, обусловленное противоречием между существующим речевым аппаратом личности, ее коммуникативным потенциалом — с одной стороны, и ее неспособностью совершать глубинные сложные операции предвосхищения смысла (антиципации), компрессии мысли, перекодировки информации с кода вербального на код индивидуально-личностных смыслов, то есть и когнитивным потенциалом, — с другой стороны.

3. Неспособность старшеклассников создать законченное, цельное, связное композиционно стройное речевое произведение без смысловых, грамматических, стилистических и правописных ошибок объясняется указанным противоречием, которое можно рассматривать как пусковой механизм для актуализации у школьников способности осознанно и системно мыс-

лить в ходе создания собственного текста, контролировать его, то есть осуществлять намеренную речевую деятельность, в которой слиты мышление и речь.

4. Обучение письменному дискурсу (тексту) ведет к общему социально-интеллектуальному развитию личности, поскольку от обучающегося в данном случае требуются дополнительные усилия по осознанному порождению и восприятию текстов, так как в ходе интериоризации внешнеречевых форм во внутриречевые происходит «все большее сближение текстовых способов моделирования действительности и глубинных когнитивно-мыслительных процессов» [186, 309].

В процессе обучения письменной речи в языковом сознании школьника, как отмечает К.Ф. Седов, формируются представления об обобщающей функции слова, составляющей основу понятийного аппарата, происходит овладение психолингвистическими механизмами порождения письменных речевых произведений, которые строятся на основе максимально полного использования грамматических средств языка. В свою очередь, это непосредственно влияет и на развитие устной речи в направлении все большего абстрагирования от ситуации общения. При обучении письменной речи, как констатирует К.Ф. Седов, у школьников развивается текстовый аналитизм, необходимый для совершенствования процессов разворачивания замысла в целостный текст.

Развитие «текстового аналитизма», видимо, обусловлено тем, что в процессе письма приходится постоянно совершать выбор и контроль речевого продукта, оценивать его, сравнивать с образом результата, то есть с поставленной целью. В данном аспекте все компоненты текстовой деятельности носят когнитивно-коммуникативный характер, включая формирование, формулирование и оформление мысли. Системность речемышления касается всех этапов порождения текста, но наиболее актуальна для графического воплощения текста, в силу того что правописание не только «семанлично», но и «грамматично», с его помощью реализуется «двунаправленность текста» (Н.С. Валгина).

Правописные умения как текстоформирующие являются своеобразными воплотителями внутреннего, мысленного тек-

ста в графической форме, во внешней, письменной речи. Будучи также связанными с внутренней речью, подавая импульсы для плана исполнения и контроля, текстоформирующие умения актуализируют процессы речемышления, а ученик, не осознающий выбор написания, не способен составить мысленную речь о целесообразном выборе. Механизм антиципации в процессе речемышления касается сферы выбора орфограмм и пунктограмм, поскольку умение предчувствовать, предвидеть, прогнозировать, предвосхищать выбор — это и есть орфографическая и пунктуационная «зоркость», развитие которой опирается на умение дифференцировать смешиваемые написания, а это тоже сложный феномен, отражающий слияние мысли и языка, мысли о собственной речи, точнее, ее письменном продукте. Таким образом, осознанное правописание — это когнитивно-коммуникативный процесс, способный развить личность в целом и ее компетенции.

Обратимся к данным нейропсихологии и нейрофизиологии, чтобы выяснить, способна ли письменная речь явиться фактором развития личности школьника.

Особенностью современного научного сообщества является актуализация интегративных связей между науками, изучающими человека. Необходимость знания о закономерностях развития психики и мозга человека обусловлена тем, что в центре методики обучения родному языку находится личность, школьник, поэтому учителю, а тем более исследователю проблем обучения следует опираться на данные нейрофизиологов и нейропсихологов о том, какие психофизиологические процессы сопровождают речевую и мыслительную деятельность, с тем чтобы прогнозировать и корректировать развитие школьников, актуализируя потенциал личности с помощью деятельности. Впервые вопрос об использовании нейропсихологических и психофизиологических знаний в деятельности общеобразовательной школы был поставлен в 60-е годы А.Р. Лурия и Л.С. Цветковой. В 90-е годы прошлого столетия Т.П. Хризман возглавила новое научное направление — нейропедагогику, в которой учитывалась возрастная динамика психофизиологических особенностей детей в учебном процессе.

Как установлено отечественными нейропсихологами, психические процессы не являются содержанием мозга, но являются его функцией. «Учение — это сложная познавательная деятельность, которая осуществляется при взаимодействии различных мозговых структур. Своевременность образования и полноценность функциональных систем является психофизиологической основой высших психических функций, психических форм деятельности и успешности обучения ребенка. Развитие структур и систем мозга строго подчинено нейробиологическим закономерностям, актуализирующимся в конкретных социальных условиях. Формирование психики ребенка непосредственно связано с темпами роста и созревания его головного мозга» [189, 4]. Следовательно, обучая письменной речи, необходимо отчетливо сознавать характерные нейрофизиологические особенности, сопровождающие данный вид деятельности.

В процессе теоретического исследования проблемы письма как развивающего и формирующего личность фактора анализировались труды нейропсихологов и нейрофизиологов (А.Р. Лурия, Т.В. Ахутиной, Л.С. Выготского, Л.С. Цветковой, А.В. Семенович, Н.К. Корсаковой, Ю.В. Микадзе, Т.П. Хризман, А.Л. Сиротюк и др.). Относительно закономерностей развития психики и мозга известно следующее: 1) различные структуры мозга достигают зрелости на разных стадиях онтогенеза (индивидуального развития человека от зачатия до конца жизни); 2) для каждого возрастного периода характерны специфические нейрофизиологические условия формирования и развития психических функций; 3) каждый ребенок имеет индивидуальные особенности развития и обучения. Как отмечается в исследованиях нейропсихологов, высшие психические функции (ВПФ) не даны ребенку в готовом виде, они проходят длительный путь развития, а нарушения или незрелость отдельных участков головного мозга приводят к соответствующим расстройствам высших психических функций. «Основными компонентами головного мозга, которые участвуют в формировании ВПФ, являются лимбическая система и большие полушария» [189, 6]. Лимбическая система — это связующее звено между корой больших полушарий и телом, она состоит из пяти основных структур: таламуса, гипоталамуса, миндалевидного тела, гип-



покампа и базального ганглия, в ней происходит обработка эмоциональной и познавательной информации.

Лимбическая система влияет на формирование и развитие нервных сетей, которые соединяют сенсорные (зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые, кинестетические) и моторные схемы с эмоциями и образуют память, а она конструируется из нервных путей, связанных в нервные схемы, способные также к реконструкции и модификации. На основе схем, связанных с мозговыми центрами, происходит обработка специализированной сенсорной информации: например, затылочная область мозга отвечает за зрительную информацию, височная — за слуховую. Отмечено, что 90 % основных схем формируются за первые пять лет жизни, как и основной шаблон нервных сетей, который может достраиваться. Шаблон нервных сетей является материальной основой индивидуальности мышления, памяти, способностей, поведения.

А.Л. Сиротюк утверждает, что для каждого ребенка необходимо разрабатывать свою индивидуальную программу обучения и развития, поскольку схемы каждого человека специфичны, уникальны и не повторяют одна другую.

Большие полушария являются основной структурной единицей головного мозга человека, сверху их покрывает кора, или неокортекс, кора состоит из нейронов (клеток, образующих нервную систему). Под воздействием нового опыта происходит дальнейшее развитие сетей. Нейрофизиологами установлено, что «нервные сети в неокортексе взрослого человека содержат более квадриллиона (миллиона миллиардов) связей и могут обрабатывать до 1000 битов новой информации в секунду. Это значит, что число сигналов, которое может одновременно передаваться через синапсы (соединения) мозга, превышает число атомов в известной области Вселенной» [189, 10]. Поскольку биологическое развитие организма в онтогенезе подчиняется строгой закономерности на всех стадиях, то у каждой психической функции и функционального звена тоже есть своя программа развития. А.Р. Лурия предложил общую схему нейропсихологического развития человека, названную нейропсихологической петлей развития.

По мнению Э. Кречмера, существуют две закономерности развития: низшие ступени не отходят в сторону при развитии высших, а работают в союзе как подчиненные, функции переходят снизу вверх, устанавливается сложная зависимость между низшими уровнями организации мозга и высшими. По этой причине у ребенка не может быть сформирована речь, если ей не предшествовал процесс восприятия. А.Л. Сиротюк констатирует: «Локализация одной и той же функции меняется в процессе созревания мозга и ВПФ. Постнатальное (послеродовое) развитие мозга происходит не только за счет увеличения нейронов, но и за счет формирования связей между ними» [189, 13—14].

Как отмечал Л.С. Выготский, развитие мозга идет путем напластования и надстройки новых уровней над старыми: старый уровень переходит в новый, существует в нем, создавая базис. Формирование парной работы мозга в онтогенезе проходит ряд этапов, что отражено в таблице 2 на основании монографии А.Л. Сиротюк [189].

Таблица 2

Формирование мозга в онтогенезе

| Возраст                  | Этапы развития области головного мозга | Функции  |
|--------------------------|--|--|
| <i>1</i>                 | <i>2</i>                               | <i>3</i>   |
| От зачатия до 15 месяцев | Стволовые структуры                    | Основные потребности выживания — питание, укрытие, защита, безопасность. Сенсорное развитие вестибулярного аппарата, слуха, тактильных ощущений, обоняния, вкуса, зрения |

*Окончание таблицы*

| <i>1</i>              | <i>2</i>                    | <i>3</i>  |
|-----------------------|-----------------------------|---|
| 15 месяцев — 4,5 года | Лимбическая система         | Развитие эмоциональной и речевой сферы, воображения, памяти, овладение грубыми моторными навыками |
| 4,5 года — 7 лет      | Правое (образное) полушарие | Обработка в мозге целостной картины на основе образов, движения, ритма, эмоций,                   |

|                |   |  |
|----------------|---|--|
|                |   | интуиции, внешней речи, интегрированного мышления  |
| 7—9 лет        | Левое (логическое) полушарие                            | Детальная и линейная обработка информации, совершенствование навыков речи, чтения и письма, счета, рисования, танцевальных, восприятия музыки, моторики рук            |
| 8 лет          | Лобная доля   | Совершенствование навыков тонкой моторики, становление внутренней речи, контроль социального поведения. Развитие и координация движения глаз: слежение и фокусирование |
| 9—12 лет       | Мозолистое тело и миелинизация                          | Комплексная обработка информации всем мозгом   |
| 12—16 лет      | Гормональный всплеск                                    | Формирование знаний о себе, своем теле. Уяснение значимости жизни, появление общественных интересов  |
| 16—21 год      | Целостная система интеллекта и тела                     | Планирование будущего, анализ новых идей и возможностей  |
| 21 год и далее | Интенсивный скачок в развитии нервной сети лобных долей | Развитие системного мышления, уяснение причинных связей высшего уровня, совершенствование эмоций (альтруизм, любовь, сочувствие) и тонких моторных навыков             |

Согласно данным нейрофизиологов, первый этап начинается от внутриутробного периода до 2—3 лет, второй этап — от 3 до 7—8 лет, третий — от 7 до 12—15 лет. Как было установлено возрастной психолингвистикой, данный этап, будучи переходным, определяет суть всего последующего развития личности в целом, включая ее коммуникативный и когнитивный стили, в связи с чем на данном этапе актуализируется проблема развивающего обучения, в котором формирующая роль отводится текстовой письменной деятельности.

К нейропсихологическим особенностям третьего этапа относятся прежде всего становление межполушарного взаимодействия и формирование связей. «До этого возраста, — отмечает А.Л. Сиротюк, — межполушарное взаимодействие (особый механизм объединения левого и правого полушарий мозга в единую интегративную целостную систему, формирующийся в онтогенезе), осуществляется при помощи комиссур» [189, 19]. Поэтому, как констатируют нейрофизиологи, чем более активно задействуются оба полушария и все доли мозга, тем больше дендритных связей формируется в мозолистом теле, а интеграция и быстрый доступ информации стимулируют развитие операционального мышления и формальной логики.

А.Л. Сиротюк так же, как О.И. Тихомиров, придерживается позиции о несводимости мышления только к одному типу, в связи с чем считает ошибочным обучение, ориентированное только на развитие левого полушария (логического, вербального). Непременным условием развивающего обучения, констатирует ученый, является его направленность на гармонизацию правого и левого полушарий.

Согласно данным нейрофизиологии установлены следующие особенности формирования текстовых умений:

1. Вредно как опережающее развитие, так и запаздывание, поскольку «энергия мозга конечна в каждый конкретный период, а для развития той или другой моторной или психической функции эволюционно заложены определенные сроки... В то же время невостребованные зоны мозга, то есть не получающие своевременной сенсорной информации, задерживаются или отстают в развитии. В условиях социальной депривации (недостаточная востребованность социальной среды) прекращается рост дендритных сетей. Развитие ребенка всегда идет за обучением, а не наоборот. Обучение же начинается с первых дней жизни ребенка и является его естественным состоянием» [189, 22].

2. «Развитие мозга способствует все более сложным процессам научения. В свою очередь, воспринимающая и моторная деятельность, освоение языка и другие виды научения вносят свой вклад в образование и усиление межнейронных связей» [189, 27].

3. Выделенные А.Р. Лурия компоненты структурно-функциональной организации мозга и базальные (основные) факторы (модально-специфический, кинестетический, кинетический, пространственный, произвольной регуляции психической деятельности, энергетического обеспечения, межполушарного взаимодействия), на которых выстраивается многоуровневая конструкция индивидуальности человека и совершенствуются познавательные процессы, а также проведенный Т.В. Ахутиной анализ трудностей в усвоении письма доказывают, что все выделенные А.Р. Лурия компоненты структурно-функциональной организации участвуют в процессе письма ребенка, начинающего осваивать новый вид деятельности.

Таким образом, опираясь на данные нейрофизиологии, можно констатировать, что обучение письму ведет к развитию высших психических функций. Действительно, письмо относится к сложным психическим процессам, в котором задействованы многие структуры головного мозга. Письмо включает в свою структуру «вербальные и невербальные формы психической деятельности — внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, тонкую моторику рук, предметные действия, саморегуляцию, контроль над деятельностью» [189, 39]. Следовательно, овладение письмом ведет к когнитивно-коммуникативному развитию.

*Психофизиологический уровень письма*, как отмечает А.Л. Сиротюк, обеспечивается совместной работой заднелобных, нижнетеменных, височных, задневисочных, переднезатылочных отделов мозга.

*Лингвистический уровень письма* связан с выбором языковых средств (букв, слов, синтаксиса) и определяется совместной работой передней и задней речевых зон. Кроме того, как подчеркивает А.Л. Сиротюк, в работе участвуют все аналитические системы (акустическая, оптическая, моторная). Письмо представлено ученым с учетом взаимодействия в нем всех компонентов структурно-функциональной организации мозга.

«I блок — регуляция тонуса и бодрствования; поддержание активного тонуса коры при письме.

II блок — прием, переработка и хранение информации.

1. Переработка слухоречевой информации — фонемное распознавание, опознание слов, слухоречевая память.

2. Переработка кинестетической информации — дифференциация артикуляции; кинестетический анализ графических движений.

3. Переработка зрительной информация — актуализация зрительных образов букв и слов.

4. Переработка полимодальной информации — элементов букв, самой буквы, строки в пространстве, зрительно-моторная координация, актуализация зрительно-пространственных образов слов.

III блок — программирование, регуляция, контроль.

1. Эфферентная (серийная) организация движений — моторное (кинетическое) программирование графических движений.

2. Регуляция психической деятельности — планирование, реализация и контроль процесса письма» [189, 39—40].

Таким образом, изложенная концепция письма позволяет заявить, что, поскольку в этом сложном психическом процессе задействованы все компоненты структуры мозга, все анализаторы, то, следовательно, есть все основания считать обучение письму, письменной речи, фактором развития личности.

По мере развития письма, как констатирует А.Л. Сиротюк, меняется психологическая и психофизиологическая структура навыка, а отдельные операции выпадают из-под контроля сознания, автоматизируются и превращаются в сложную деятельность — письменную речь. В качестве психологических предпосылок письма ученые называют такие, как: 1) сформированность устной речи; 2) сформированность различных модальностей восприятия (зрительно-пространственного, слухопро- пространственного, соматопро- пространственного, схемы числа); 3) сформированность двигательной сферы тонких движений, предметных действий, их подвижности, переключаемости, устойчивости; 4) формирование абстрактных способов деятельности; 5) сформированность общего поведения, его регуляции, контроля над действиями, намерениями, мотивами поведения. Приведем таблицу 3, демонстрирующую психологический процесс формирования письма [189, 41—42].

*Таблица 3*

### Психологический процесс формирования письма [189]

| № | Составляю- | Функциональное значение | Зона мозга | Нейропсихо- |
|---|------------|-------------------------|------------|-------------|
|---|------------|-------------------------|------------|-------------|

| п/п | щее звено                                      | в процессе письма  |   | логический фактор                   |
|-----|--|--|---|-------------------------------------|
| 1   | 2  | 3  | 4   | 5                                   |
| 1.  | Зрительный образ буквы                         | Анализ элементов, включенных в букву, различение письменных и печатных букв  | Затылочные отделы   | Перцептивный                        |
| 2.  | Зрительно-пространственный образ буквы         | Различение букв, имеющих сходную конструкцию (н-п, р-ь), пространственные детали (ш-щ, у-ц, б-д), положение буквы в зеркальном пространстве          | Теменно-височно-затылочная область                        | Пространственный                    |
| 3.  | Исполнение написания                           | 1. Схема движения, соответствующая образу буквы<br>2. Тонкие движения руки, плавность перехода от одного элемента к другому, от одной буквы к другой | Теменная область<br><br>Заднелобная (премоторная) область | Кинестетический<br><br>Кинетический |
| 4.  | Инициация написания                            | Постановка целей, выбор программы сочетаний букв и слов, контроль за написанием с пониманием смысла, расстановка знаков препинания                   | Лобные отделы   | Произвольной регуляции              |
| 5.  | Соотнесение звука и буквы через проговаривание | Различение сходных по артикуляции звуков (д-н, б-м), а также дифференцировка звуков в сложных сочетаниях согласных                                   | Теменная область  | Кинестетический                     |
| 6.  | Восприятие звуков речи                         | Различение звуков, сходных по звучанию, но с различным написанием (звонкие и глухие, твердые и мягкие гласные, написанные с мягким знаком)           | Верхне-височная зона                                      | Фонематический                      |

| 1  | 2                      | 3   | 4                     | 5                      |
|----|------------------------|---|-----------------------|------------------------|
| 7. | Слухо-речевая память   | Удержание в кратковременной памяти материала, требующего перевода в письменную речь                 | Широкая височная зона | Модально-специфический |
| 8. | Стабильность написания | Равномерность темпа письма, сохранение размеров букв по всей длине строки, соразмерность интервалов | Глубинные структуры   | Нейродинамический      |

По данным нейропсихологов, нарушение письма (виды дисграфии) является показателем нарушений целостной психической системы. Существуют три вида дисграфии: 1) речевые дисграфии, идущие в синдроме различных форм нарушений, — моторная и сенсорная; 2) неречевые дисграфии, идущие в синдроме восприятия, — зрительного, пространственного, оптико-пространственного; 3) дисграфии как нарушения (несформированность) целенаправленного поведения, его организации и контроля, несформированности мотивов.

Данные нейрофизиологии и нейропсихологии показывают, что письмо, как и чтение, относится к сложной аналитико-синтетической деятельности, причем четкая и алгоритмичная математика усваивается детьми легче, чем чтение и письмо. Мозговые уровни формируются в онтогенезе постепенно, надстраиваясь один над другим, причем каждый последующий уровень неизбежно включает в себя предыдущие, создавая в ходе развития зрелую психику, поэтому коррекционно-развивающие и формирующие процессы должны начинаться с уровня, предшествующего несформированному, низшему.

Для нашего исследования важен следующий постулат нейропсихологии: «Мозговая организация уровней такова, что, воздействуя на каждый из них, мы активизируем не только последующие, но и те психологические и физиологические системы, которые не имеют, казалось бы, прямой связи с корригируемым дефицитом развития» [189, 101].

Итак, нейропсихологи и психофизиологи утверждают, что актуализация и закрепление любых телесных навыков предпо-



лагают развитие психических функций: эмоций, памяти, восприятия, процессов саморегуляции. Вескими аргументами для доказательства когнитивно-коммуникативного потенциала письменной речи можно считать и следующие:

1. В.А. Сухомлинский утверждал, что «ум ребенка находится на кончиках его пальцев». Сотрудники Института развития детей и подростков Академии психологических наук установили, что уровень развития психических процессов находится в прямой зависимости от степени сформированности тонкой моторики, что подтверждает высказывание И.М. Сеченова: «Неподвижный глаз так же слеп, как неподвижная рука» [189, 101—102]. Работы В.М. Бехтерева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Н.С. Лейтеса, П.Н. Анохина доказывают «влияние сформированности тела на уровень развития ВПФ и речи» [189, 102].

2. Центром тонкой моторной координации является лобная доля мозга, отвечающая также за внутреннюю речь, произвольность и контроль, а это факторы письменной речи, участвующие в производстве текста, что еще раз подчеркивает постулат И.П. Павлова о том, что для закрепления мысли необходимо движение. Данные нейропсихологии свидетельствуют о том, что в процессе движения во время мыслительной деятельности «простраиваются нейронные сети, позволяющие закрепить новые знания. При этом происходит выделение нейротрансмиттера ацетилхолина через синапсы активизированных нейронов, что способствует росту дендритов и развитию нервной сети. На двигательной активности построены все нейропсихологические коррекционно-развивающие и формирующие программы» [189, 105].

Можно констатировать, что успех обучения, воспитания и развития личности школьника зависит не только от учителя, но и от ученика, а главное — от вида деятельности, которая гармонизирует функциональное взаимодействие правого и левого полушарий и способствует развитию нервных сетей. Обучение письменной речи и самоактуализация личности в данном виде речевой деятельности обладает мощным развивающим и формирующим личностный потенциалом, поскольку гармонизирует функциональное взаимодействие левого и правого полушарий головного мозга.

3. Нейропсихологический анализ стратегии грамотного письма также может служить веским аргументом в доказательстве развивающего характера письменной речи. Установлено, что наиболее грамотными являются «равнополушарные учащиеся»: «...левое полушарие у них берет ответственность за основную аналитическую работу зрительной и слуховой информации, моторного акта письма. Написав диктант, дети этой группы замечают и исправляют почти все допущенные ошибки» [189, 246]. Следовательно, в основе овладения стратегией грамотного письма лежит гармонизация функциональных взаимосвязей правого и левого полушарий, что в свою очередь является источником развития всех структур мозга, обеспечивающих когнитивно-коммуникативное развитие школьников.

## Выводы

В процессе комплексного исследования проблемы «Письменная речь как основа когнитивно-коммуникативного развития школьников» анализировались теоретические и экспериментальные данные лингвистики и психолингвистики, психологии и дидактики, методики преподавания русского языка и нейропсихологии, на основе которых определены сущностные свойства письменной речи как объекта методики правописания и когнитивно-коммуникативный характер деятельности школьников в процессе формирования, формулирования и оформления мысли в слове, что служит доказательством развивающего потенциала данного вида деятельности, который может быть использован для достижения главной цели изучения родного языка в средней школе — формирования «функциональной грамотности» и ее важного компонента — практической грамотности.

Согласно данным современной психолингвистики, *правописные* умения представляют собой часть сложнейшего комплекса обобщенных способов создавать письменный текст, где большая часть принадлежит «психологической ткани», то есть их психологическому сопровождению. В силу своего функционального назначения — оформлять сформулирован-

ную мысль, воплощать ее, правописные умения являются текстоформирующими, а значит, — функционально и структурно значимыми компонентами всей текстовой деятельности, входят в нее как исполнительная часть.

Правописные умения как текстоформирующие являются *когнитивно-коммуникативными*: коммуникативными — по своему функциональному назначению и по связи с языковой формой; когнитивными — по участию в них когнитивных процессов (познавательных, мыслительных), поскольку когнитивные процессы — это «процессы познания и оформления в языке выражения мыслей и чувств» [225, 5]. Когнитивность текстоформирующих умений обусловлена действием внутренних механизмов, которые обеспечивают осуществление коммуникативного намерения пишущего, среди них: постановка цели, подготовленность к выбору написания, планирование, сознательный или интуитивный выбор, контроль выбора и коррекция его.

Согласно данным психологии, дидактики и методики преподавания русского языка, письменная речь как тип человеческого учения, детерминированная знаковой деятельностью, использованием и замыслением знаков, способна стать источником для развития личности, ее высших психических функций. В процессе письменного оформления текста (на опознавательном, выборочном этапах и этапе контроля) школьник оперирует не реальными объектами, а идеальными сущностями, которые вызывают в сознании эталоны графического воплощения мысли в слове, вследствие чего развивается психофизиологический аспект становления понятий, развиваются способности сознания к абстрагирующей деятельности (Р.М. Фрумкина, М.В. Никитин, Л.В. Сахарный), формируется более высокая структура связей нейронов.

В основе текстовой деятельности и грамотного письма лежит самосогласованное взаимодействие мысли-речи-языка, поэтому владение письменной речью развивает языковые способности личности, включая «чувство языка» как высшее их проявление, способности системно и осознанно использовать «язык в действии» и «сознание в действии»; в процессе сознательного усвоения письменной речи развивается речевая ак-

тивность, речевые механизмы школьников (механизмы интеллекта, эмоциональная сфера, механизмы памяти), когнитивные операции: антиципация (предвосхищение), выбор, контроль, то есть развиваются речевые способности, школьник учится сознательно управлять собственным речевым поведением в силу непрерывности речемышления, наличия внутренней речи как посредника между словом и сознанием.

Согласно данным нейропсихологии и нейрофизиологии, в создании письменной речи участвуют все компоненты структурно-функциональной организации мозга, поскольку письмо включает в свою сложную психическую структуру вербальную и невербальную формы мыслительной деятельности, зрительное, акустическое, пространственное восприятие, тонкую моторику рук, предметные действия, саморегуляцию в процессе выбора и контроля. Продуцирование замысла в тексте связано не только с двигательной активностью, но и с наличием внутренней речи — «мысленной речи», что служит доказательством того, что письменная речь является мощным развивающим и формирующим личность фактором, с помощью которого образуются нейронные сети и гармонизируются функциональные связи между правым и левым полушариями мозга.

К результатам письменной речи как деятельности, по мнению психологов, следует отнести собственно *психические результаты* (формирование умений, свойств личности, мотивов, установок и т.д.) и *собственно результаты* (продукты деятельности). Оба вида результатов входят в психический процесс и интеллектуальное развитие как его важные внутренние и внешние условия, что объясняет, почему деятельность служит источником развития личности.

Следовательно, письменная речь является основой когнитивно-коммуникативного развития школьников, поскольку развивает всю личность учащегося, включая ее психологические компоненты, речевые способности, речевые механизмы, «дар слова» и когнитивные структуры: мышление, память, воображение, внимание, волю.

## Глава II

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЫБОРА В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

С.Л. Рубинштейн писал о выборе как о «внутреннем процессе самоопределения личности». Функция выбора, по мнению многих психологов, является основной движущей силой, организующей поведение личности в любой сфере деятельности, поскольку моменты самоопределения сопровождают мыслящего человека, способного вести внутренний диалог, на протяжении всей его жизни.

«Только бы вырвать из хаоса нужное слово!» — восклицал поэт П. Антокольский, приоткрывая тайну творческого порыва — момент поиска, выбора нужного слова. «Муки слова» по сути являются «муками мысли» — такова позиция исследователя механизмов речи Н.И. Жинкина. Л.С. Выготский определял рождение текста как «совершение мысли в слове». Сокровенные, ненаблюдаемые внутренние процессы движения мысли к слову и внутренние состояния (чувства, эмоции), сопровождающие их, нашли свое воплощение в строчках поэта. Найдя нужную формулу — «вырвать из хаоса нужное слово», П. Антокольский в художественной форме проиллюстрировал мысль С.Л. Рубинштейна.

Лингвистическое описание природы русской орфографии и пунктуации в работах А.Б. Шапиро, А.Н. Гвоздева, Д.Н. Ушакова, В.Ф. Ивановой, А.И. Моисеева, Л.В. Щербы, Н.С. Валгиной, Б.С. Шварцкопфа и др., а также методическая и психологическая интерпретация сущности русского правописания и правописных умений в исследованиях А.М. Пешковского, М.В. Ушакова, Н.С. Рождественского, Д.Н. Богоявленского, Н.И. Жинкина, С.Ф. Жуйкова, Н.Н. Алгазиной, Г.С. Фирсова, Г.И. Блинова, М.М. Разумовской, Г.Н. Приступы, Е.Г. Шато-

вой, А.И. Власенкова, М.Р. Львова, С.И. Львовой и других ученых свидетельствуют об актуальности комплексного анализа проблемы выбора в текстовой деятельности.

*Проблема выбора в текстоформирующей деятельности* актуализируется в настоящее время: во-первых, в связи с тем, что наблюдается снижение уровня практической грамотности у выпускников средней школы, что побуждает к методическому поиску; во-вторых, ошибки в оформлении текста (орфографические и пунктуационные) свидетельствуют о несформированности умений осуществлять точный выбор написаний; в-третьих, согласно теории речевой деятельности, определяющим фактором в схеме развертывания текста является выборочный этап, от которого зависит успешность создания письменного речевого произведения.

Точный выбор написаний, текстовых операторов, с помощью которых воплощается мысль в слове, а точнее, кодируется, детерминирует успешность всей коммуникации, однако, будучи весьма актуальной, проблема выбора мало исследована в данном аспекте, вследствие чего нуждается в теоретическом осмыслении для решения практических задач методики правописания.

Побудительной силой для нашего исследования является научный поиск в области скрытого обучающего потенциала письменной речи, в процессе которой в сущности воспитывается и развивается личность школьника, формируются его компетенции. Как известно, многие методические аспекты обучения до сих пор остаются открытыми, среди них проблема выбора и самоконтроля, которые, видимо, следует признать ведущими стратегиями в текстовой деятельности в целом и в текстоформирующей, в частности. Выбор и самоконтроль, как полагает М.Р. Львов, детерминируют развитие такого мощного фактора, каким является языковое чутье, от него зависит успех формирования компетенций школьника [138], а значит, успех формирования «функциональной грамотности» и ее важного компонента, каким является практическая грамотность.

В процессе исследования предстоит выяснить, что представляет собой выбор, как осуществляется выбор, какие меха-

низмы сопровождают выбор, к сфере бессознательного или сознательного следует отнести выбор. Поставленные вопросы с неизбежностью возникают в исследовании, посвященном когнитивно-коммуникативному подходу в обучении правописанию как текстоформирующей деятельности, процессуальные аспекты которой связаны с личностью в целом: ее внешним поведением, внутренними процессами и внутренними состояниями.

В поиске ответов на поставленные вопросы следует обратиться к концепциям философов, психологов, психолингвистов, когнитологов, лингвистов и методистов.

Начиная исследование, мы исходим из предположения, что более полное знание о стратегии выбора поможет по-новому взглянуть на методику обучения родному языку, а главное на то, чему и как учить: учить школьников самоопределяться, обращаясь к своему внутреннему «я», учить рефлексии и сознательному принятию решений, учить прислушиваться к языковому чутью, интуиции и в то же время учить умению проверять правильность своих решений, то есть самоконтролю, опираясь на «сознание в действии» (В.И. Селиванов).

Почему учителю нужно знать о том, как ученик осуществляет выбор написаний? Целесообразность подобного знания для учителя убедительно доказана С.Ф. Жуйковым, который писал: «Как практически, так и теоретически важно установить такие особенности мышления, которые в определенных условиях всегда повторяются у какой-то части учащихся и которые могут и должны учитываться при организации педагогического процесса» [89, 3].

Если учитель в своей работе будет опираться на знание типических особенностей мыслительной деятельности школьников при выборе написаний, это поможет ему рационально организовать обучение, в процессе которого возможна коррекция «хода мысли» учащихся и восполнение недостающих компонентов компетенции для правильного, точного принятия решений, то есть для сознательного управления собственным речевым поведением в процессе письма.

## § 1. Выбор как категория философии

Целью написания данного параграфа является анализ выбора с позиции философии, для того чтобы определить методологические установки для методического исследования проблемы.

Выбор — слово многозначное, согласно данным словаря С.И. Ожегова, связано со словом выбрать: «1. что. Отобрать, извлечь... 2. кого-что. Взять нужное, предпочитаемое из наличного... 3. кого-что. Избрать голосованием... 4. что. Извлечь откуда-нибудь все без остатка... 5. что. Вытянуть, поднять... 6. что. Найти, освободить для какой-нибудь цели...» [159, 94].

Таким образом, выбор как действие, связанное с процессом оформления мысли в тексте графическими средствами, следует понимать во втором значении: «Взять нужное, предпочитаемое из наличного» [159, 94].

Мы пишем не отдельными словами и не отдельными предложениями, а формируем, формулируем и оформляем мысль в виде собственного речевого произведения, при этом переживаем муки мысли и муки слова — значит, постоянно осуществляем выбор нужной мысли, грамматической формы и графического ее оформления.

Когда мысль, по образному выражению Л.С. Выготского, «проливается дождем слов», вступает в действие этап оформления ее графическими средствами. Грамотное письмо «освещено сознанием» (И.А. Бодуэн де Куртенэ) — это аксиома методики правописания. Согласно теории речевой деятельности, правописные умения осуществляются в три этапа: это опознавательный, выборочный и этап контроля. Успешность исполнения всего действия зависит от того, как осуществляется выбор.

По мнению В.И. Селиванова, выбор — это «своеобразное промежуточное звено» между постановкой цели и ее исполнением. Момент соотношения цели и условий решения задачи, в том числе задачи оформить текст, проявляется именно на стадии активного выбора, и тогда свою роль исполняет «сознание в действии», то есть воля, волевая саморегуляция речевого поведения, поскольку ученик напряженно осознает свои побужде-



ния и самоопределяется: делать то и не делать другого в поисках плана исполнения действия.

Известно, что графика располагает арсеналом возможностей для письма, в то время как орфографическое и пунктуационное оформление текста требует выбора единственного варианта, необходимого для адекватного выражения данной мысли. В процессе письма ученик напряженно мыслит, составляет различные планы исполнения написания, варианты исполнения действия протекают во внутренней речи. В ходе внутреннего, «мысленного», действия может происходить борьба мотивов и конфликтный выбор: пре — при? прописная — строчная? и т.д. Размышляя рационально, рефлексирова или опираясь целиком на «чувство языка», ученик принимает решение о написании. Следы борьбы мотивов при выборе написаний зачастую видны в работах учащихся, когда зачеркивается одна буква и вместо нее пишется другая, когда зачеркивается один знак препинания и ставится другой.

Итак, выбор — это мыслительно-волевой компонент внутренней, «психологической ткани» текстовых умений, включая моменты оформления.

Философская трактовка понятия «выбор» осуществляется во взаимосвязи с такими категориями, как свобода, свобода воли и решение. «Свобода» — это «способность человека действовать в соответствии со своими интересами и целями, опираясь на познание объективной необходимости» [222, 595].

Понятие «свобода» оказывается во взаимосвязи с указанными категориями философии по той причине, что в основе своей практической деятельности люди сталкиваются не с абстрактной необходимостью как таковой, а с ее конкретно-историческим воплощением в виде естественных условий, социальных и экономических отношений, а также материальных средств для достижения целей. Таким образом, диалектическое понимание свободы, по мнению К. Маркса и Ф. Энгельса, приводит к определению свободы как «познанной необходимости».

Отвечая на вопрос, обладает ли человек свободой воли, обусловлены ли его поступки и намерения внешними обстоятельствами, отечественные философы (Ю.Н. Давыдов, Л.В. Николаева, Г.Х. Шахназаров, Л.В. Скворцов и др.) отвергают

представления субъективно-идеалистического толка о свободе личности как независимости ее сознания от объективных условий — с одной стороны, а с другой — выступают против метафизического противопоставления свободы и необходимости. Поскольку сознание свободы без ее практического воплощения в деятельности является иллюзией, то нельзя ограничивать проблему свободы только сферой сознания, однако нельзя ее рассматривать и как антиномию сознания. Понимание диалектического взаимодействия свободы с необходимостью дает основания для критики волюнтаризма, в свете которого проповедуется произвольность человеческих поступков, а также для критики фатализма, в котором утверждается предопределенность человеческих поступков.

Со времен Сократа идут споры о свободе воли. «Свобода воли — философское понятие, обозначающее философско-этическую проблему — самоопределяем или детерминирован человек в своих действиях, то есть вопрос об обусловленности человеческой воли» [222, 597].

Особая жизненная значимость проблемы свободы воли заключается в том, что ее решение определяет меру ответственности человека за свои поступки: если действие предопределено, то его результаты нельзя считать виной или заслугой человека. С другой стороны — представление о воле как «конечной причине» морального действия, ничем не обусловленной, противоречит научному объяснению. Таким образом, сложились две философские позиции: детерминизм, отстаивающий причинную обусловленность воли, и индетерминизм, отвергающий ее. Детерминистами в области доктрины свободы воли выступают Б. Спиноза, Т. Гоббс, Т. Липпс, а последователями индетерминизма являются И.Г. Фихте и М.Ф. Мен де Биран. Дуализм И. Канта служит отражением эклектической доктрины свободы воли. И. Кант полагал, что разумное существо обладает свободой воли, однако в эмпирическом мире, где господствует естественная необходимость, он не свободен в выборе, а его воля причинно обусловлена. В концепции Ф. Шеллинга свобода определяется как внутренняя необходимость, однако признается самополагающий характер первоначального акта выбора. В концепции Г. Гегеля «чистое» понятие свободы воли воплоща-

ет «мировой дух», а не человек. В XX веке понятие свободы воли истолковывалось в свете персоналистического индетерминизма (А. Бергсон) или экзистенциализма (А. Камю, Ж.П. Сартр). Экзистенциалисты противопоставляли человека как носителя абсолютной свободы воли внешнему миру, а по сути сводили понятие свободы воли к своеволию.

Представителями психологических детерминистских концепций в области свободы волевых актов являются Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, Д.Н. Узнадзе, они исследовали психологическую реальность принятия решений. Решение — это процесс и результат выбора цели, способа действий. В психологии принятие решения традиционно рассматривается как этап волевого акта, а продуктивный процесс принятия решения включает в себя появление психических новообразований в виде новых целей, установок, оценок, мотивов, смыслов. Для нашего исследования особенно значимо положение о несовпадении формальной математической теории принятия решений, в которой решением называется любой акт выбора из заданного количества альтернатив по заданному критерию (Дж. Нейман, О. Morgenштерн), и психологической реальности принятия решения, которое «может не совпадать со схемами формальной теории решения, что выражается, например, в забывании или игнорировании альтернатив или их последствий, в недооценке или переоценке объективных вероятностей» [222, 583]. Это замечание касается вопроса о неформализуемости мышления, о несводимости его только к логическим операциям, поскольку современные данные из психологии мышления убедительно доказывают, что мышление «полиморфно», то есть несводимо только к словесно-логическому типу мышления.

О.К. Тихомиров полагает, что «сегодня уже недостаточно описывать реальный процесс мышления как взаимодействие операций анализа и синтеза, он включает в себя динамику и порождение «смыслов, целей, оценок, установок», поскольку мышление — это «процесс, познавательная деятельность, продукты которой характеризуются обобщенным, опосредствованным отражением действительности, оно дифференцируется на виды в зависимости от уровней обобщения и характера используемых средств, в зависимости от новизны этих обобщений и

средств для субъекта, от степени активности самого субъекта мышления» [210, 16].

Проблема выбора взаимосвязана с решением вопроса о свободе воли. Как отмечается в исследованиях философов, люди в своей практической деятельности не вольны в выборе ее объективных условий, однако вполне свободны: 1) в выборе целей, поскольку «в каждый данный момент обычно существует не одна, а несколько реальных возможностей, хотя и с разной долей вероятности; даже тогда, когда нет альтернативы, они в состоянии замедлить наступление нежелательных для них условий либо ускорить приближение желаемых [222, 595]; 2) в выборе средств достижения цели. На этом основании делаются следующие выводы:

— «свобода не абсолютна, а относительна и претворяется

в жизнь путем выбора определенного плана действия» [222, 595];

— чем лучше люди осознают свои реальные возможности, тем больше у них свободы;

— чем больше средств для достижения поставленных целей находится в распоряжении, тем больше свободы у человека.

Данные положения, безусловно, касаются деятельности личности в общем плане, а значит, и такой области, как создание текста и его оформление. Отмечаемая способность личности выбирать, принимать решения со знанием дела — это не только историческая, но и «реальная практически свобода личности выбирать свою линию поведения в различных обстоятельствах» [222, 595], что налагает на нее моральную и социальную ответственность. Как отмечают философы, причинная обусловленность человеческих мыслей, интересов, намерений и поступков не отменяет свободы, ибо люди сохраняют реальную возможность выбора и предпочтения потому, что она объективно соответствует их интересам, а внешние обстоятельства не вынуждают их поступать вопреки личным интересам и потребностям. Свобода конкретна и относительна, из чего вытекает, что можно обладать свободой в одних сферах деятельности и быть лишенным ее в других, и степень свободы может быть различной — «от свободы в выборе цели через сво-

боду в выборе средств до свободы приспособлении к действительности» [222, 595].

Таким образом, согласно положениям исторического детерминизма, свобода выбора в реальной действительности присутствует «в необходимости в виде непрерывной цепи свободы выбора, которая была осуществлена людьми в прошлом и привела общество к его данному состоянию, в свою очередь, и необходимость присутствует в свободе в виде объективных обстоятельств и не может претворяться в жизнь иначе, как благодаря свободной деятельности людей» [222, 595]. Нельзя предать забвению или не согласиться с постулатом Ф. Энгельса о том, что в истории человечества каждый шаг по пути культуры был шагом свободы.

Итак, расширение возможностей для развития личности и ее свободы во многом определяется культурой общества в целом и степенью приобщенности к ней самой личности; в то же время развитие общества, мера его прогресса определяется степенью свободы, которой располагают люди в процессе своей деятельности. Все сказанное в равной степени можно отнести к текстовой деятельности личности как способу овладения культурным кодом — с одной стороны, так и как средству саморазвития — с другой, поскольку свободное владение текстовой деятельностью — это шаг «по пути культуры» к расширению границ саморазвития, путь к свободному владению собственной деятельностью в предметной сфере, которая обеспечивается свободой выбора целей и средств ее достижения.

## **§ 2. Выбор в аспекте внутренней психологической структуры письма**

Обращение к психологическим концепциям отечественных и зарубежных ученых обусловлено научным поиском в сфере сокрытого от прямого методического наблюдения, чем является внутренняя психологическая природа письма как вида речевой деятельности. Внимание к когнитивным аспектам, сопровождающим создание текста, вызвано желанием выяснить, как осуществляется выбор способов графического оформления

коммуникативного намерения, для того чтобы добытое знание послужило основой для создания продуктивной методики обучения правописанию с учетом когнитивно-коммуникативных особенностей письменной речи.

Поставленная проблема будет анализироваться в свете теории деятельностного подхода, теории психического как процесса, на основе принципов единства сознания и деятельности, деятельности и общения, сознательного и бессознательного, согласованности внутреннего и внешнего в коммуникации личности; с учетом постулата современной психологии мышления о «полиморфности», то есть многообразии форм человеческого мышления (О.К. Тихомиров).

Отечественные психологи (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.А. Леонтьев, П.Я. Гальперин, А.В. Брушлинский и др.) создали теорию деятельности как схему, отражающую глубокую и неразрывную связь человека с миром, опираясь на представление о психическом как процессе, изначально включенном в эту фундаментальную взаимосвязь. В монографии А.Н. Леонтьева «Деятельность, сознание, личность» [129] изложена общая схема соотнесения деятельности, действий, операций в их взаимосвязи с мотивами и целями. А.Н. Леонтьев полагал, что «в общем потоке деятельности, который образует человеческую жизнь в ее высших, опосредствованных психическим отражением проявлениях, анализ выделяет, во-первых, отдельные (особенные) деятельности — по критерию побуждающих их мотивов. Далее выделяются действия — процессы, подчиняющиеся сознательным целям. Наконец, это операции, которые непосредственно зависят от условий достижения конкретной цели» [129, 109].

А.Н. Леонтьев соотносит понятие деятельности с понятием мотива, а понятие действия — с понятием цели. В деятельностной схеме, раскрывающей связь человека и его психики с миром, актуализируются такие категории, как субъект, деятельность, общение (А.Н. Леонтьев, К.А. Альбуханова-Славская, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко, В.В. Давыдов, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн, М.Г. Ярошевский, В.А. Горянина и др.).

В отличие от исследований Ж. Пиаже, который не смог избежать, как отмечает С.Л. Рубинштейн, крена в сторону опе-

рационализма, отечественная психологическая школа имеет определенные методологические преимущества, поскольку деятельность рассматривается ею с точки зрения принципа единства сознания и деятельности. Это означает, что психология изучает психику, и только психику, которая формируется в деятельности, а значит, изучает психику через деятельность [180, 596].

Для методики правописания данные теоретические положения имеют особую значимость.

Во-первых, в фокусе внимания психологов находится не столько продукт деятельности, на который традиционно более всего сориентированы исследования лингвистов и методистов, сколько сам *процессуальный аспект*, приводящий к созданию продукта, в данном случае речевого продукта — текста.

Во-вторых, в нашем исследовании *текстооформляющие умения* анализируются не только как *коммуникативные*, что означает ориентацию на результат деятельности, но и как *когнитивные*, что предполагает актуализацию самого процесса текстооформления, точнее, аспектов психического как процесса, организующих движение к результату. Поэтому в сфере научного интереса находятся механизмы мышления, характерные именно для данного вида деятельности: антиципация, планирование, целеполагание, обобщение и выбор. Не отрицая значения универсальных механизмов мышления, таких, как анализ, синтез, мы актуализируем выбор, поскольку данный механизм мало интерпретирован в методических целях, особенно в области правописания как системы, в то время как аналитико-синтетическая деятельность сознания глубоко исследовалась В.А. Добромысловым в сфере методики морфологии, а также Д.Н. Богоявленским в области психологии усвоения орфографии. Дальнейшая интерпретация указанной проблемы осу-

ществлена в области методики орфографии Н.Н. Алгазиной, М.М. Разумовской, Г.Н. Приступой, А.И. Власенковым, Е.Г. Шатовой, а в области методики пунктуации Г.И. Блиновым, А.Ю. Купаловой, Н.И. Демидовой и др.

В-третьих, актуализация таких методологически значимых принципов, как принцип единства психического и деятель-

ности, принцип единства деятельности и общения, означает, что текстовая деятельность, будучи специфическим видом коммуникации, включает в себя мышление как необходимый компонент акта коммуникации и познания, а это подразумевает «проигрывание» создаваемого текста в умственном плане с использованием рефлексии. Таким образом, текстовая деятельность в целом, включая компонент оформления, представляет собой когнитивно-коммуникативную деятельность, в процессе которой на основе корреляции когнитивных и коммуникативных структур личности происходит формирование мысли, ее формулирование грамматическими средствами языковой системы и оформление графическими средствами согласно системе норм правописания (орфографии и пунктуации). По мнению О.К. Тихомирова, нельзя противопоставлять характеристики психического как процесса и как деятельности, поскольку продукты мышления «входят в то интегральное образование, которое А.Н. Леонтьев назвал «образом мира», и вместе с тем составляют качественно своеобразный его компонент [210, 4]. Следовательно, мыслительный процесс является наиболее значимым, первичным, лабильным по отношению к самим действиям и операциям, которые в качестве вторичных и менее пластичных компонентов возникают и развиваются в ходе этого процесса как его формы, что доказано исследованиями А.М. Матюшкина, Б.О. Есенгазаевой, экспериментальными данными М.И. Воловиковой.

В-четвертых, опираясь на теорию психического, согласно которой психическое есть процесс, объективно существующий, «живой, пластичный, гибкий, никогда изначально полностью не заданный, а потому формирующийся и развивающийся, порождающий те или иные продукты или результаты (психические образы и состояния, инсайт, понятия, чувства, решение или нерешение задачи и т.д.)» [27, 20], можно констатировать, что психическое как процесс присуще субъекту деятельности. Это означает, что именно он (субъект) является активным началом во взаимодействии с внешним миром — с одной стороны; а с другой — в ходе деятельности и общения развивается и формируется психическое субъекта, вследствие чего происходит саморазвитие и саморегуляция личности. В связи с указан-



ным есть основания полагать, что текстовая деятельность личности, будучи когнитивно-коммуникативной, может стать источником ее саморазвития, поскольку психическое человека, как отмечал С.Л. Рубинштейн, не только проявляется, но и формируется в деятельности (цели, мотивы формируются по ходу психического как процесса). Эта мысль поддерживается А.В. Брушлинским: «Самостоятельное формулирование цели каждым человеком особенно отчетливо выступает в условиях познавательной деятельности — в ходе постановки и решения тех или иных мыслительных, перцептивных и других задач. Важнейшим компонентом формирующейся цели, не сводимой к требованию задачи, является прогнозируемое искомое (неизвестное), нахождение которого в итоге приводит к решению задачи или проблемы» [27, 21].

О.К. Тихомиров приводит данные относительно целеобразования. Им установлено, что если мышление есть процесс, то мотивы, цели и искомое представляют собой органическое единство. А.В. Брушлинский рассматривает мышление в процессуальном аспекте, связывая его с мышлением как деятельностью субъекта и отмечая личностный аспект. В нем присутствуют мотивы, рефлексия, способности и т.д., вследствие чего мыслительный процесс происходит с опорой на уже сложившиеся, относительно стабильные мотивы и способности, а дальнейшее их развитие обусловлено последующей стадией мышления (психолог опирается на положение о стадиональности психического развития личности).

В концепции А.В. Брушлинского мышление представлено в двух аспектах: процессуальном и личностном. В *процессуальном аспекте мышления* выделяются анализ, синтез, обобщение искомого, условий и требований решаемой задачи, так как деятельность характеризуется как решение задачи.

В *личностном аспекте мышления* представлено мотивами и целями. Оба аспекта мышления (процессуальный и личностный) выступают в органическом единстве вследствие непрерывного взаимодействия искомого и цели. Более того, по мнению А.В. Брушлинского, неразрывные взаимосвязи осознанного и

неосознанного и обеспечивают непрерывность мышления как процесса: неосознанным является исходный механизм мыслительного процесса (анализ через синтез), мышление и восприятие как процессы формируются неосознанно; однако «на уровне личностного аспекта мышления, восприятия и т.д. человек в значительной степени осознанно, то есть с помощью рефлексии, регулирует протекание этих процессов» [27, 21]. Для поддержки своего постулата А.В. Брушлинский привлекает цитату из работы С.Л. Рубинштейна: «...бессознательное, оставаясь неосознанным, контролируется, таким образом, через осознанное» [181, 174].

Это высказывание представляется парадоксальным, но оно объясняет динамичность внутреннего движения системы индивидуального сознания. Невозможно понять, что такое выбор, если не учитывать процессуальные аспекты психического, «психическую реальность», без чего вряд ли будет понятна и позиция М.Р. Львова относительно выбора. По мнению М.Р. Львова, выбор относится к сфере бессознательного наряду с феноменом языкового чутья, которое детерминирует развитие языковой личности в целом. «Мысленная речь, само мышление, — пишет ученый, — имеет степени глубины, на этих уровнях и протекают процессы формирования языкового чутья, таких его инструментов, как внутренний самоконтроль, ориентация на адресата и особенно чутье стиля» [138, 46]. Несмотря на принадлежность к сфере бессознательного, языковое чутье обеспечивает развитие языковой (речевой) способности человека. Однако недооцененность в методике преподавания механизма неосознанного, практического овладения языком «на уровне внутренних обобщений» (имеется в виду феномен речевого чутья — Sprachgefühl — нем.), этой «универсальной способности человека», причем «бессрочной», — недооцененность названного фактора ведет к невозможным утратам.

Актуализируя фактор бессознательного, объединяя его с фактором «осознательненья» автоматизированных компонентов «языкопользования», М.Р. Львов настаивает на восстановлении связей литературной основы изучения языка с его теорией и интуитивным усвоением на основе аналогии и языкового чутья. Механизм языкового чутья, как полагает М.Р. Львов, в

связи с принадлежностью к сфере бессознательного (подсознательного) на протяжении тысячелетий был единственным каналом передачи языка новым поколениям» и в то же время стимулом для развития и усложнения самого языка — тысяч языков. «Феномен чутья, — пишет М.Р. Львов, — совершенствовал также психические механизмы наших предков — творцов языка (не исключая гипотезы «дара слова», по Ф.И. Буслаеву). Сами языковые системы, непревзойденные по сложности связи, гибкости выразительных возможностей, постоянно продолжают совершенствоваться за счет подсознательных процессов, именуемых языковой интуицией. (Напомним, что на уровне подсознания, или бессознательного, действует такой же необъятный мир эмоций, интуиция в подсознании и в быту; воображение и творчество, как ценностные, нравственные ориентации, убеждение, вера, содержат подсознательные компоненты. Язык и речь здесь совсем не исключение)» [138, 44].

Методические идеи М.Р. Львова подтверждаются психологическими теориями. Психическое как процесс, по мнению А.В. Брушлинского, обеспечивается непрерывной взаимосвязью сознательного и бессознательного, что происходит в ходе постоянно изменяющегося взаимодействия индивида с внешним миром. Данная «континуально-генетическая» непрерывность означает, что все стадии психического процесса вследствие взаимопереходов непрерывно возрастают одна из другой и потому онтологически неотделимы друг от друга, подобно отдельным циклам функционирования машины (включение, выключение двигателя и т.д.), что проявляется «в полном взаимопроникновении, в неразрывном единстве познавательного и аффективного (в широком смысле слова) компонентов любого психического акта, и потому эти, онтологически нераздельные, компоненты нельзя соотносить друг с другом дихотомически, дизъюнктивно по формально-логической схеме функционалистской психологии: мышление (вообще познание) — это не чувства, не эмоции, а чувства — это не мышление» [27, 22]. Критикуя функционалистский подход, А.В. Брушлинский доказывает его несостоятельность, поскольку для теории психического как процесса основополагающим является положение о единстве познавательного и аффективного компонентов, ибо познаваемый объект, отражаемый в психике, познается в меру

того, насколько он затрагивает потребности, мотивы индивида и вызывает определенное эмоционально-волевое, аффективное отношение (стремление, чувство).

В концепции А.В. Брушлинского [27] реальный мыслительный процесс раскрывается на основе постулата о необходимости учитывать, какой конкретно объект и как именно познается испытуемым, — только в этом случае можно раскрыть психологические закономерности мышления «в чистом виде», безотносительно к специфике того или иного содержания мысли. Общим является представление о процессуальности мышления и о том, что психическое как процесс является содержанием, поскольку это психологически раскрываемые анализ, синтез и обобщение чего-то, то есть какого-то содержания (условий и требований решаемой задачи и т.д.). Это содержание не входит в формулы психологических закономерностей мышления, поскольку анализ через синтез как всеобщий исходный механизм мыслительного процесса является закономерностью, а познаваемый объект включается во все новые связи и отношения и выступает в них в соответственно новых качествах, в данном случае сам объект, его качества и отношения не конкретны, а абстрактны.

Настаивая на конкретизации того, какой объект и как познается, А.В. Брушлинский делает следующие выводы:

1. «Теория психического как процесса исходит из признания единства непрерывности и прерывности. Непрерывным является прежде всего взаимодействие субъекта с объектом... то есть... деятельность, регулируемая посредством психического как процесса, а в качестве прерывного выступают действия, операции, продукты психического процесса и т.д.» [27, 26].
2. «В целом ясно, что теория психического как процесса исходит из неразрывного единства непрерывного и прерывного, недизъюнктивного и дизъюнктивного» [27, 26]. Из этого следует, что умственные действия и операции (логические, математические, лингвистические и т.д.) являются «прерывными» и «недостаточно пластичными» в целом непрерывном процессе мышления.

По мнению А.В. Брушлинского, любая интеллектуальная операция является «прерывной», поскольку не содержит указаний ни на условия ее формирования, ни применения, поэтому

требует от человека «выхода за ее пределы». Данный тезис иллюстрируется примером: школьник хорошо владеет умственными действиями сложения и вычитания, но испытывает затруднения при решении задачи, так как от него требуется умение проанализировать ее и понять, где и как применять умственные действия согласно конкретным условиям и требованиям задачи. Аналогичны данному примеру затруднения школьников при создании и оформлении текста: да, они умеют писать, в определенной степени владеют нормами правописания, однако допускаемые ими ошибки свидетельствуют о том, что в конкретных условиях, в реальной текстовой деятельности, учащиеся не знают, где, как и какие следует применять умственные действия, ибо здесь уже речь идет не об отдельной интеллектуальной операции, а о системе действий и операций и всей деятельности.

В концепции А.В. Брушлинского для нашего исследования методологически значимыми являются положения относительно мыслительной деятельности в целом и относительно выбора. Поскольку познавательная деятельность рассматривается А.В. Брушлинским в аспекте решения задачи, то ситуация выбора характеризуется с учетом единства непрерывного и прерывного в психической деятельности; в единстве интеллектуального и аффективного.

Следует обратить внимание на совершенно четко сформулированные положения, в свете которых решается поставленная проблема:

— мышление нельзя сводить к системе любых операций, ибо оно носит процессуальный и личностный характер;

— операциональный аспект мышления, раскрытый в исследованиях Ж. Пиаже и П.Я. Гальперина, «необходим, но недостаточен для понимания сущности мышления: он входит в состав более широкого — процессуального аспекта» [27, 24];

— «любая интеллектуальная операция или система таких операций формируется не сама по себе, а лишь в ходе мышления как непрерывного процесса. Только в этом более широком процессуальном контексте совсем конкретно определяется, какие именно умственные действия и операции должны быть сформированы, усовершенствованы и развиты» [27, 24].

Данные положения помогают понять, почему когнитивно-коммуниктивный подход необходим для формирования практической грамотности в контексте письменной речи.

Понятие выбора анализируется ученым в аспекте непрерывности мыслительного процесса и несводимости его к системе операций. Для анализа проблемы выбора А.В. Брушлинский привлекает данные кибернетики, теории игр, теории принятия решений, результаты собственных экспериментов о ходе реального мыслительного процесса.

Следует обратить внимание на тот факт, что А.В. Брушлинский не называет выбор операцией, а использует термин *«ситуация выбора» для принятия решения* (в свете представления о деятельности как решении задачи), поскольку операционный аспект мышления рассматривается им в составе процессуального аспекта, который, в свою очередь, включен в личностный план мышления. В то же время прерывный характер интеллектуальных операций в случае решения хорошо определенных или замкнутых задач (*well — defined problems*) подробно исследован математической логикой, теорией игр.

В качестве примера для решения замкнутых задач, к каким относятся алгоритмические задачи, решаемые на уровнях административного управления или в ходе управления технологическими процессами, приводится классическая теория принятия решений Г. Саймона, которого цитирует в своей книге *«Психология принятия решений»* Ю. Козелецкий, называя ее теорией выбора между постоянными и хорошо определенными альтернативами, каждая из которых приводит к известным результатам [111, 289]. В отношении замкнутых задач, по мнению Ю. Козелецкого, *«человек обладает полной информацией о множестве альтернативных вариантов решения и вытекающих из них последствий»* [111, 288].

Открытые задачи, в противоположность замкнутым, характеризуются тем, что человек не имеет заранее и полностью всех необходимых знаний о возможных альтернативах и последствиях. В ходе решения именно таких задач, как отмечает Л.В. Брушлинский, наиболее отчетливо проявляется и формируется мышление как процесс.

Можно предположить, интерпретируя данные положения в области текстовой деятельности, что сам *процесс продуцирования текста* как таковой можно отнести к решению задач открытого типа, поскольку движение мысли в развивающемся тексте не задано и нет полных знаний о возможных альтернативах и последствиях его развития, — это касается формирования и формулирования мысли. Если же мы обратимся к проблеме оформления мысли средствами графики и согласно нормам правописания, то здесь, по нашему мнению, актуализируется процесс принятия решений относительно замкнутых задач, поскольку выбор написаний связан со знанием альтернативных вариантов оформления.

Продолжая развивать мысль Г. Саймона относительно ситуации выбора, А.В. Брушлинский называет ее исходной для принятия решений и отмечает, что *ситуация выбора* справедливо характеризуется «изначальной данностью» — с одной стороны, а с другой — четкой определенностью альтернативных, дизъюнктивных (исключающих друг друга) вариантов возможного решения той или иной задачи [27, 24]. Таким образом, ситуация выбора характеризуется тремя признаками относительно изначальных вариантов принятия решений, которые: 1) заранее известны, даны в готовом виде; 2) альтернативны и  
3) равновероятны (или их вероятности неизвестны для решающих). Данный подход, как замечает А.В. Брушлинский, свидетельствует о том, что число альтернатив может быть только конечным, как и в случае отбора или перебора.

Примером дизъюнктивной ситуации выбора (исключающей друг друга), по мнению А.В. Брушлинского, может служить бросание жребия (при жеребьевке очередности выступления), вследствие чего события бывают обусловлены случайным образом и нарушается их детерминация: прошлое никак не влияет на настоящее — все решает случай.

Подобное толкование выбора А.В. Брушлинский считает механистическим и поэтому заслуживающим критики, поскольку в реальном мыслительном процессе отсутствует дизъюнктивная ситуация выбора, она не возникает.

Психолог утверждает, что дизъюнктивная ситуация выбора, к которой прибегают в теории игр, по сути просто нарушает детерминацию мыслительного процесса решения задачи, так как выбор может быть случайным, и в качестве доказательства приводит цитату из Е.С. Вентцеля по поводу того, насколько разумно передоверять свой выбор случаю с помощью бросания монеты, в связи с чем «вряд ли найдется такой руководитель, который в сложной и ответственной ситуации решится делать выбор случайным образом, хотя бы это и вытекало из принципов теории игр» [35, 194]. Итак, дизъюнктивная ситуация выбора должна была бы нарушить и прервать закономерный ход событий, внести элементы случайности и тем самым привести к индетерминизму, что противоречило бы реальному ходу мышления.

В качестве решающего аргумента А.В. Брушлинский использует собственный анализ реального мыслительного процесса, опираясь при этом на данные экспериментов: «...по ходу реального мышления как непрерывного, недизъюнктивного процесса ситуация выбора не возникает, так как мыслящий субъект хотя бы в минимальной степени прогнозирует тот или иной способ решения задачи и, следовательно, сам формирует соответствующую «альтернативу», а не получает ее заранее в готовом виде» [27, 24]. Мыслящий субъект, как констатирует ученый, сам формирует «альтернативу», она выступает для него в каждый данный момент как наиболее существенная, наиболее значимая, а не равновероятностная по отношению к другим (к еще неизвестным или уже ранее известным) альтернативам

Из сказанного делается вывод, подтверждающий особенности реального мыслительного процесса как непрерывного, недизъюнктивного, что и доказывает отсутствие дизъюнктивной ситуации выбора. Означает ли это непризнание проблемы выбора как таковой? Нет, не означает, поскольку А.В. Брушлинский имеет собственное понимание ситуации выбора: она выступает в его концепции как «синоним детерминации», что исключает возможность чисто случайного, то есть недетерминированного выбора из равновероятностных или, наоборот, совсем неизвестных альтернатив.



Согласно концепции А.В. Брушлинского, *ситуация выбора* — это:

— синоним детерминации процесса мышления в целом как системы;

— синоним детерминации каждой операции, но с учетом того фактора, что операция рассматривается не отдельно, а внутри системы, поскольку «любая интеллектуальная операция или умственное действие, будучи прерывным компонентом мышления, возникает, формируется и функционирует только по ходу живого непрерывного мыслительного процесса как целостной системы [27, 25];

— детерминация таких продуктов мышления, как инсайт, успех или неудача в решении задачи, сформировавшиеся суждения, понятия, умозаключения, успешное решение трудной задачи, что также обусловлено ситуацией выбора в условиях мышления как неразрывного, системного единства непрерывного (процесса) и прерывного (продукта, операций и т.д.). Это единство обеспечивает возможность широкого взаимодействия человека с миром (субъекта с другим субъектом, с объектом и т.д.).

Поскольку в нашем исследовании текстовая деятельность рассматривается как единство когнитивного и коммуникативного, то несомненную значимость имеют представления о механизмах мышления, определяющих речевую деятельность, о ее характере и движущих силах, условиях, которые детерминируют принятие решений. Неразрывная связь педагогической практики с психологической наукой, как мы полагаем, является тем основанием, которое поможет учителю так организовать познавательную деятельность школьника, его воспитание и развитие, что он сам примет роль не только объекта, но и субъекта обучения.

Методологическую значимость для исследования проблемы имеет постулат А.В. Брушлинского о реальном мыслительном процессе как единстве непрерывного (мышления как процесса) и прерывного (деятельности субъекта), как взаимосвязи процессуального и личностного аспектов, которые выступают в органическом единстве вследствие непрерывного взаимодей-

ствия искомого и цели, осознанного и неосознанного, где мышление и восприятие как процессы формируются неосознанно, а на уровне личностного аспекта человек осознанно, то есть с помощью рефлексии, регулирует их протекание.

Сущность мышления, согласно утверждению А.В. Брушлинского, не определяется только актуализацией операцио-

нального аспекта, как это сделано в работах Ж. Пиаже и П.Я. Гальперина. Любая интеллектуальная операция или их система формируется не сама по себе, а в ходе мышления как непрерывного процесса, поэтому только в данном контексте можно определить, какие умственные операции и действия должны быть сформированы, усовершенствованы и развиты. Следовательно, выбор как аспект мышления следует рассматривать в свете представлений о системности мышления.

Таким образом, опираясь на концепцию А.В. Брушлинского, можно выдвинуть три тезиса, касающиеся *методики правописания*:

1. Правописным умениям следует обучать не как отдельным операциям, а как своеобразному виду деятельности (с учетом процессуального и личностного аспектов ее развертывания), опираясь на представление о когнитивно-коммуникативной сущности письменной речи, учитывая процессуальные аспекты не только создания, но и оформления текста, взаимодействие орфографических и пунктуационных умений в процессе порождения письменного речевого произведения.

2. Обучающей и развивающей силой в области правописания является сама текстовая деятельность, вследствие чего ее нельзя подменять поэтапным формированием умственных действий или операций, поскольку мыслящий субъект способен прогнозировать тот или иной способ решения задачи в ходе самостоятельной познавательной деятельности как процесса.

3. Для грамотного оформления текста на исполнительном этапе речевой деятельности важную роль играет выбор написаний. Ситуация выбора, согласно концепции А.В. Брушлинского, определяется как синоним детерминации мышления в целом и каждой операции, которая возникает не отдельно, а формируется и развивается по ходу мыслительного процесса. Выбор детерминирует продукты мышления в целом и успешное решение

задачи. Важным является понимание того, что выбор не возникает в готовом виде сам по себе, а формируется личностью как существенная, наиболее значимая в данный момент для нее альтернатива. Выбор есть по сути осознанное, эмоционально-волевое действие личности, проявляющееся в мыслительном процессе. Выбор сопровождается прогнозированием способа решения задачи, самостоятельным формированием альтернативы и, наконец, выделением наиболее значимой и существенной альтернативы для принятия решения — это можно рассматривать как умения, которым можно и нужно обучать школьников.

Таким образом, развитие способности прогнозировать искомое (неизвестное) в области правописания, поиск которого приводит к решению задачи, связано с процессом самостоятельной познавательной деятельности личности в ходе осуществления коммуникативного замысла — создания текста и его оформления. Нельзя не согласиться с А.В. Брушлинским относительно того, что мышление как искание нового и открытие в нем существенного, субъективно неизвестного, в проблемной ситуации является самостоятельным, творческим, продуктивным, поскольку, с точки зрения теории психического, мыслительный процесс «никогда полностью не может быть заданным и целиком запрограммированным» [27, 28].

В учебе, обучении и воспитании, в любой сфере деятельности, человек может быть объектом обучения и воспитания при условии, если «он сам при этом играет активную роль, то есть одновременно выступает в роли субъекта: осуществляет познавательную и трудовую деятельность в педагогически организованных условиях (школа, вуз и т.д.) — во взаимоотношениях с учителями, родителями и сверстниками. Очень важной целью такой организации познавательной деятельности учащихся является воспитание у них все более самостоятельного мышления» [27, 28].

Мыслительный процесс, как отмечал А.М. Матюшкин, не следует за обучением, а составляет его наиболее важное звено, ибо поиск и обнаружение субъективно неизвестного в проблемной ситуации одновременно составляют содержание психического развития и процесса научения и в то же время выступают как творческий продуктивный процесс. Психологическое обос-

нование проблемного обучения в свете теории психического как процесса представлено в работах А.В. Брушлинского, И.А. Ильницкой, А.М. Матюшкина, Л.В. Путляевой, С.Л. Рубинштейна, К.А. Славской, И.С. Якиманской и др.

Поскольку психологическая трактовка проблемы выбора входит в сферу научного поиска, поскольку мы опираемся на принцип единства сознания и деятельности, принцип взаимосвязи внутреннего и внешнего, а также на понятие когнитивного как процессуального аспекта текстовой деятельности (в плане текстооформления), считаем целесообразным выяснить, как рассматривает проблему выбора В.В. Давыдов — один из теоретиков концепции развивающего обучения. Ученый использует для анализа проблемы не только психологические, но и философские категории: «субъект», «объект», «идеальное», «целеполагание», «сознание», «деятельность», «личность», опираясь на их глубинный, философский смысл. В анализе психических проблем ученый применяет метод, присущий философско-психическому уровню познания, поскольку уверен, что ни позитивизм, ни естественнонаучный подход не тождественны теории психического. В.В. Давыдов полагает, что главной конституирующей чертой жизнедеятельности существ, обладающих психикой, является тот или иной уровень развития целеполагания и достижения целей.

Признавая несомненные достижения смежных наук, ученый утверждает, что только психология, опираясь на отмеченные выше философские категории, «способна изучать и раскрывать природу основного механизма психики — целеполагания, в то время как ни одна естественная наука — ни физика, ни химия, ни физиология — не имеет средств и методов исследования специфики этого механизма, потому что собственные ее предметы целеполагания-то как раз не содержат» [69, 25]. Критикуя позитивизм в теоретическом естествознании, ученый считает его пагубным для психологии, поскольку подход к психике как к физической, химической или физиологической проблеме уводит от существа дела, фиксируемого в понятиях «деятельность», «субъект», «целеполагание». Естественнонаучный подход нельзя переносить на изучение проблем психического, ибо законы памяти неправомерно объяснять с помощью

механизмов химических реакций или электрических процессов, происходящих в мозгу, так же, как изучение строения самого мозга не объясняет закономерностей «неуловимой души», — такова позиция В.В. Давыдова в отношении «механистического материализма».

Принятый В.В. Давыдовым философско-психологический метод познания приводит к признанию им нового типа детерминизма — «детерминизма по цели». Это понятие было создано, как он пишет, в истории философской диалектики и оформлено в материалистической диалектике. В.В. Давыдов четко проводит мысль о том, что для существа, имеющего психику, характерен именно поиск, обладающий внутренней противоречивостью. Поскольку центральным моментом в жизнедеятельности мыслящего существа (субъекта) является именно поиск, то это означает для него искать то, чего еще нет, но что возможно, хотя и дано лишь как цель, как идеальное, но не действительное. На этом основании В.В. Давыдов называет главным в предмете психологии изучение «механизмов целеполагания, имеющих сферу поиска, изучение законов, по которым цели определяют способы и характер деятельности субъекта» [69, 27].

Очевидно, что психологическая теория, о необходимости которой пишет В.В. Давыдов, во многом способна помочь методической науке в осознании того, как осуществляется текстовая деятельность школьника и что нужно учитывать для организации развивающего обучения в данной предметной среде.

В процессе анализа проблемы поиска ученый приходит к выводу о том, что поиск сочетает в себе возможное и действительное. Возможное опирается на предвидение, которое является основой планирования, а реальные действия личности связаны с тем, что может быть ею осуществлено в действительности. Однако сам момент построения этого возможного будущего, определяющего и детерминирующего реальную деятельность субъекта, не может быть ни описан, ни объяснен методами естественных наук, несмотря на широкое применение в них того вида детерминизма, согласно которому явления и события объясняются на основе их причинно-следственных связей. Согласно этим связям, прошлое состояние объекта определяет его ны-

нешнее сиюминутное состояние, но человек строит свои действия в зависимости от будущего, которое может лишь случиться, но которого еще нет. Поэтому именно «цель как идеальный образ будущего, образ должного детерминирует настоящее, определяет собой реальное действие и состояние субъекта» [69, 267].

В.В. Давыдов постулирует целевой детерминизм современной психологической науки как феномен, способный объяснить глубочайшее своеобразие деятельности, продиктованной именно целями, образом возможного будущего — с одной стороны, а с другой — как путь к исследованию психики. Детерминизм по цели противопоставлен, как подчеркивает психолог, материализму естественнонаучного типа в изучении психики, с помощью которого невозможно было описать ее своеобразный феномен.

В.В. Давыдов обращает внимание на тот факт, что решающим фактором для появления целевого детерминизма стала разработка проблемы выбора: «Только там, где есть возможности, есть выбор. Лишь когда появляется выбор, можно говорить о воле. Без воли нет субъекта, и только субъект обладает «душой», «сознанием». Там, где отсутствует подобный подход к действительности, где нет названных категорий,— там нет и специфического выражения основ человеческой деятельности, сознания, личности» [69, 26]. Понятие выбора, по мнению В.В. Давыдова, связано с основными категориями психологии, с помощью которых специфически выражаются основы человеческой деятельности, сознания, личности: к ним относятся возможность и выбор, выбор и воля, воля и субъект, субъект и сознание, сознание и деятельность.

Выбор рассматривается В.В. Давыдовым в свете целеполагающего детерминизма, поскольку он отражает суть поиска и связан с предвидением как усмотрением возможности: «Есть возможность... есть выбор». С помощью выбора осуществляется связь будущего с настоящим. Личность сама выбирает поведение, для того чтобы реализовать идеальный образ возможного будущего, то есть достигнуть цели. Выбор обусловлен целеполагающей деятельностью человека. Механизмы целеполагания имеют сферу поиска, а сам поиск есть специфическая ха-

рактеристика мыслящего существа. В данном вопросе В.В. Давыдов опирается на позицию Аристотеля, который писал, что «душа есть известное осуществление и осмысление того, что обладает возможностью быть осуществленным». Поведение человека, универсальный характер его повседневной деятельности нельзя объяснить, исходя только из причинно-следственных связей, потому что «в любой данной ситуации человек может поступить и так, и по-другому, его действия не поддаются предпрограммированию, они невыводимы только из событий прошлого... цепочка «универсальность — целеполагание — душа» не находят себе места в причинно-следственных сетях» [69, 27].

Достижения современной психологии позволяют реально усовершенствовать различные формы человеческой деятельности, в том числе и в области образования, для этого нужно опираться на знания о своеобразии психической деятельности личности, — вот почему так подробно исследуются нами психологические, внутренние аспекты текстовой деятельности, ее механизмы. Широко известен успешный психологический эксперимент по обучению слепоглохих детей, которые окончили психологический факультет МГУ и стали научными сотрудниками. В ходе эксперимента было установлено, что «нужда в пище врожденна, а потребность (и способность) осуществлять поиск, активно соотнося действия с условиями внешней среды, — нет. Это очень сложная прижизненно формируемая деятельность, в ней вся тайна психики вообще» [103, 34].

Данные выводы убеждают, что необходимо развивать у школьников потребность (и способность) осуществлять поиск, активно соотнося действия с меняющимися условиями; доказывают, что такой сложный вид прижизненно формируемой деятельности, как создание текста, также обусловлен механизмами целеполагания, поиска и выбора.

Идеальный образ возможного обучения видится В.В. Давыдову таким: «Ему (ребенку) нужно дать язык как предмет общения, поиска, активной целенаправленной деятельности — и при умелом построении этих процессов все, что требуется от ребенка, будет им своевременно и полноценно освоено» [69, 30].

Указанному в сущности отвечает текстовая деятельность, ведь ее цель — общение, а процесс создания связан с целеполаганием, поиском и выбором. На этом основании можно утверждать, что текстовая деятельность с учетом теории психического, единства сознания и деятельности, является когнитивно-коммуникативной деятельностью субъекта, вследствие чего она может стать для него источником саморазвития и самоактуализации.

Методический вывод заключается в том, что нужно готовить учащихся к сознательному выбору написаний, для того чтобы они учились предугадывать выбор, прогнозировать его, осознавать как альтернативу, как целенаправленный поиск в ходе самой деятельности.

### **§ 3. Выбор и достижение коммуникативной цели**

Исследование проблемы выбора в свете теории коммуникации весьма актуально для современной методики преподавания русского языка, поскольку глубокое понимание сущности общения, его функции и механизмов преобразования общения в сознание личности, открытое Л.С. Выготским, является весьма значимым для выяснения сущности человека, самой сути учебной коммуникации и такой ее формы, как письменная речь.

«Настало время, — пишет В.А. Горянина, — направить усилия ученых на познание целостной сущности человека общающегося, несмотря на изначальную многоликость общения... Ученые-теоретики задаются не только узкопрофессиональными, но и философскими вопросами: «В какой мере общение в социальной сфере формирует человека?», «В какой мере человек формирует через общение социальную среду?», «Каковы механизмы общения, участвующие в преобразовании культуры в мир человека?». Ответить на эти важные для сегодняшней науки вопросы помогает взгляд на человека как на личность» [61, 7].

В приведенной цитате подчеркивается мысль о значимости феномена межличностной коммуникации для развития глубинной человеческой сущности. В психологических, философ-



ских работах коммуникация трактуется как важнейший фактор совместной деятельности людей, предполагающий активность участников.

Понятие «коммуникация» выводится от латинского корня, что означает «совместный, общий, объединяющий, взаимный, обоюдный, предполагающий, обмен знаниями и ценностями» [61, 154]. Теория коммуникации опирается на данные лингвистики, семиотики, психолингвистики, семантики, согласно которым язык есть система знаков, служащая средством общения, мышления, ибо с помощью языка осуществляется познание мира, в языке он объективируется, образуя самосознание личности, язык является средством хранения и передачи информации и управления человеческим опытом, средством передачи социального опыта, культурных норм традиций.

Когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстоформирующей деятельности с учетом взаимосвязи внешних и внутренних форм ее проявления, процессуальных аспекта развертывания, безусловно, не может не учитывать того, как происходит процесс погружения социальных связей в глубь сознания и того, что формирование внутренней речи — в логическом плане — процесс превращения развернутых и относительно самостоятельных «образов культуры», ее готовых феноменов в культуру мышления, динамическую и расправленную, конденсированную в «точке» личности. Во внутренней речи социальные связи коренным образом преобразуются, получают новый (еще не реализованный) смысл и новое направление во внешнюю деятельность.

Значимым следует считать познание тех векторов в развитии личности, которые определяют ее новые смыслы и новые направления внешней деятельности. Известно, что особенности человеческого поведения фиксируются в языке — в феномене поверхностной и глубинной языковой структуры. На этом основании целесообразно выяснить особенности понимания стратегии выбора в таких теоретических исследованиях, как нейролингвистическое программирование (НЛП) и гештальт-психология, данные которых будут полезны для исследования, посвященного особенностям текстоформирующей деятельности.

Основоположниками теории нейролингвистического программирования (НЛП) являются Дж. Гриндер и Р. Бэндлер.

НЛП — это нейролингвистическое программирование; *нейро* (термин) — из неврологии, процесс мышления связан с активной деятельностью нейронов мозга; *лингвистическое* — связь с языком как средством кодирования мысли, лингвистика помогает узнать, как строятся и разворачиваются наши программы; программирование — по аналогии с термином из информатики применяется для описания функционирования мозга. «Ведь мозг и программа ЭВМ действуют согласно записанной последовательности операций. Когда ребенок учится говорить или ходить, он усваивает определенную цепочку действий или движений. Вся наша жизнь — это постижение более или менее эффективных программ: вождения автомобиля, владения иностранным языком или кулинарным искусством» [61, 180].

Целостный термин «НЛП» определяется следующим образом: технология, коммуникация и изменения, изучение структуры субъективного опыта, набор инструментов, методология. По мнению В.А. Горяниной, все перечисленное означает, что НЛП рассматривает любые возможности человека как обыкновенные и доступные каждому навыки и открывает путь к их пониманию.

Создатели НЛП Р. Бэндлер и Дж. Гриндер хотели разработать модель исключительно успешного поведения, которую можно воспроизводить и пользоваться ею. Они изучили опыт блистательных психотерапевтов, модели их поведения, критерии эффективного взаимодействия и поняли, что главное — это мастерство владения процессом и технологией успешного общения. В центре внимания психологов оказался уникальный мир человека, называемый в терминах НЛП «изучением структуры субъективного опыта». Поскольку каждый имеет свое собственное видение реальности, — это и есть субъективный мир человека, а опыт взаимодействия с ним отражен в виде индивидуальных схем, что было названо «картой реальности». Создатели НЛП сумели раскодировать структуру субъективного опыта, познали секреты и алгоритмы средств воздействия на внутренний субъективный опыт человека, для чего была описана технология, которая помогала избавить клиента от проблем

с помощью «краткосрочной терапии» — это прагматическая составляющая НЛП.

В основе методологии НЛП лежит метод рефлексии и действия, которые, как отмечает В.А. Горянина, можно с успехом использовать как в профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни, потому что НЛП — это «технология коммуникации и изменения, основанная на изучении структуры субъективного опыта человека, включающая в себя набор эффективных инструментов и методологию их использования», «это мощное средство изменения, заслуживающее внимания, тщательного обращения и осторожности» [61, 182].

Последнее замечание относительно осторожного обращения весьма значимо. Интерес к НЛП обусловлен тем, что в исследованиях актуализирует субъективный опыт человека, анализируются стратегии поведения, личность рассматривается с позиций системного подхода, согласно которому человек и его коммуникация — это гармонично функционирующая система согласованных элементов. Думается, что постулаты НЛП: гармония и согласованность, гибкость, выбор, открытость и толерантность, ориентированность на результат, точность и позитивное видение мира — помогают учителю понять свой собственный опыт учебной коммуникации, гармонизировать его, с тем чтобы организовать на уроке успешное коммуникативное сотрудничество с классом, группой учеников, с учеником как личностью.

На этом основании следует признать, что некоторые из аксиом НЛП имеют право на интерпретацию в русле педагогической психологии и методики преподавания русского языка:

1. Смысл коммуникации — в ответной реакции собеседника.
2. Язык — лишь вторичное представление опыта.
3. Невербальный язык — самый правдивый источник информации.
4. Каждый выбирает и делает лучшее из того, на что он способен.
5. Человек способен к адаптации.
6. У каждого есть ресурсы для изменения.
7. Чем больше у человека выборов, тем более он свободен.

## 8. Взгляните на неудачу как на обратную связь.

Безусловно, не вызывает сомнений полезность положительного восприятия мира, веры в потенциал личности ученика и в успех процесса совместной деятельности ученика и учителя. У школьника на уроке может быть много выборов, поскольку чем их больше, тем выше его активность. Для нашего исследования представляет определенный интерес то, как описывается стратегия выбора в контексте анализа структуры субъективного опыта личности.

Когда отечественные психолингвисты говорят о самосогласованности в мысле-рече-языковом действии как о важнейшем компоненте грамотного письма, но не описывают его, то, видимо, для познания данного феномена можно привлекать сведения, добытые другими науками, в том числе и областью нейролингвистического программирования или гештальтпсихологии, где ведущими понятиями являются «гештальт», «саморегуляция организма», «сознательный выбор», постоянное взаимодействие со средой, где утверждается ответственность человека за собственное поведение, а значит, выбор. Нейролингвистическое программирование — «это одна из самых современных технологий коммуникации и изменения человека или группы, представляющая собой оригинальный синтез уже известных теоретических и практических разработок: эпистемологии, когнитивной психологии, лингвистики, неврологии, кибернетики» [61, 179]. Более того, как и для методики преподавания русского языка, ключевым вопросом НЛП является вопрос «Как?», а не «Почему?»

Не будучи психотерапевтами, Дж. Гриндер и Р. Бэндлер (математик и лингвист) сумели раскодировать структуру и схемы субъективного опыта личности, познали секреты и алгоритмы воздействия на него с помощью, в частности, технологии вмешательства, основанной на моделях «краткосрочной терапии». По мнению В.А. Горяиновой, данное направление не просто модное течение, а технология коммуникации, включающая в себя набор эффективных инструментов и методологию их использования. В нейролингвистическом программировании человек представлен как целостная система, способная гармонично, конгруэнтно (конгруэнтность — от лат. «congru-

ens» — встретиться, прийти к соглашению), функционировать при согласованном (когерентном) взаимодействии элементов собственной системы.

Взгляд на правописание с учетом когнитивного фактора актуализирует моменты согласованности и гармонии внешнего поведения человека (его действий) с внутренними процессами (мыслями) и внутренними состояниями (эмоциями), поскольку внешнее поведение находится под влиянием внутренних процессов (мыслей) и состояний (эмоций), в то же время и внешнее поведение воздействует на внутренние процессы и состояния. Исследователи полагают, что гармония и согласованность как философские составляющие НЛП позволяют объяснить с позиций системного подхода, что человек и его коммуникация — это гармонично функционирующая система согласованных элементов, имеется в виду согласованное сочетание вербальных и невербальных действий.

«Гармония является результатом особого процесса — согласованного взаимодействия действий, мыслей и эмоций. Понятие «гармония» (конгруэнтность) описывает результат: состояние безукоризненного соответствия элементов системы («Что?»), а «согласованность» (когерентность) иллюстрирует процесс: согласование внутренних мыслей, чувств и внешних действий («Как?»). При этом можно говорить о внутренней и внешней гармонии и согласованности. Если я буду выстраивать свою жизнь в соответствии с главными целями, можно говорить о внутренней согласованности целей устремлений. Когда мне это удастся, я обрету гармонию и смогу согласованно взаимодействовать с вами. Таким образом, внутренняя гармония инициирует внешнюю согласованность — процесс согласования взаимоотношений с другими...» [61, 183]. Думается, что приведенное высказывание проливает свет и на процесс текстовой деятельности, результаты которой определяются фактором когерентности (согласованности) внутренних мыслей, чувств и внешних коммуникативных действий.

Наряду с понятиями «гармония» и «гибкость» (речь идет о гибкости поведения и мышления, например, педагогу следует просто изменить поведение, а не повторять одно и то же ученику в случае затруднений в работе с ним) выбор является третьей философской составляющей НЛП. Концепция выбора в

НЛП опирается на представление о возможностях открыть альтернативы и искать разнообразные варианты решения проблем в коммуникации. Важно не осуждать неправильный выбор, а показать возможные другие альтернативы, поскольку основной постулат заключается в следующем: «Чем больше выборов, тем удачнее жизнь. Лучший выбор — это то, что у меня получается в данный момент». Глубинный смысл этого постулата, как отмечает В.А. Горянина, заключается в праве каждого делать свой выбор, выбирать свой путь — с одной стороны, а с другой — в утверждении позитивной основы поступка. На этом и построена модель возможности выбора.

Интерпретация положения «Чем больше у человека выборов, тем более он свободен» в теории коммуникации означает следующее: «У каждого человека есть определенный спектр возможностей, которые рассматриваются как некое число выборов. Поведение человека напрямую связано с количеством имеющихся в его распоряжении выборов. Чем их больше, тем выше его активность. Так, турист, владеющий иностранным языком, будет чувствовать себя в чужой стране свободнее, чем его коллега, умеющий изъясняться только на родном языке» [61, 185].

В.А. Горянина выводит из означенного положения два следствия: первое — от количества выборов зависит гибкость поведения, то есть способность легко адаптироваться к обстановке и изменяться в зависимости от конкретных обстоятельств; второе — надо попробовать другой способ, если что-то не получается.

Таким образом, функция выбора определяет свободу действий и поведения личности в любой ситуации. Личность, осознающая собственную ответственность за жизнь и собственные резервы развития как использование максимума выбора альтернатив, — такой представляется личность в системе коммуникации НЛП, ориентирующей на позитивное видение мира, стремление к успешному результату с помощью согласованного, гибкого, точного функционирования на базе максимума альтернативных выборов.

Модель мира и структуры субъективного опыта, получившие описание в НЛП, влияют на выбор личности. Понятие «структура субъективного опыта» связано с такими понятиями,

как «модель мира» (видение мира), или, как это еще называют, «ментальная карта», «референтная рамка». Модель мира, как пишет В.А. Горянина, это наша личная концепция жизни, ее часто называют структурой субъективного опыта, она описывает состав и взаимосвязь базовых элементов, на которых строится система человеческой коммуникации [61, 186—187]. Уникальность личности и уникальность ее поведения детерминируется структурой субъективного опыта, то есть собственной схемой представлений о мире, что и объясняет возможность различно воспринимать мир, который един.

В концепции НЛП в структуру субъективного опыта входят системы представлений, стратегии, метапрограммы, верования и критерии, а базовой является структура субъекта, представленная тремя компонентами: внешним поведением, внутренним состоянием и внутренними процессами. Отмечается, что каждый элемент имеет свое место в системе, но в то же время обладает собственной динамикой и способностью воздействовать на другие элементы.

Модель мира строится, как полагают исследователи НЛП, на основе нескольких фильтров, то есть главных элементов структуры субъективного опыта, к которым относятся репрезентативные структуры с входящими в них субмодальностями, обобщения, опущения, искажения, стратегии, метапрограммы, верования и критерии. С помощью названных фильтров личность воспринимает внешний мир, а фильтры выполняют двойную отсеивающую функцию: отбирают информацию и оставляют то, что человек способен воспринять. Воспринимая мир сквозь эти фильтры, личность создает свою уникальную модель мира.

Можно предположить, что на внешнее поведение (мы имеем в виду коммуникативную деятельность, текстовую) и выбор как его проявление влияют внутренние состояния и внутренние процессы, поскольку все они, будучи элементами системы, взаимосвязаны и взаимообусловлены. Если говорить о выборе в текстовой деятельности и об этапе оформления, то следует признать, что результат процесса выбора написаний при создании текста детерминируется всей структурой субъективной деятельности личности, такими ее компонентами, как внутреннее состояние и внутренние процессы.

В контексте НЛП внутреннее состояние — это вся область ощущаемого. Внешнее состояние связано с окружающей средой, а внутреннее — с ощущениями внутреннего происхождения. Ощущения могут быть позитивными, если это уверенность, спокойствие, радость, сила, удовлетворенность и т.п., — «ресурсными состояниями», а могут быть негативными, «ограничивающими», мешающими: тоска, неуверенность, страх, тревога, агрессия, усталость, стресс и т.д.

Внутренние процессы — это целый комплекс процессов, обеспечивающих функционирование мозга, это мысли, идеи, реакции. «Когда мы думаем, — пишет В.Я. Горянина, — мы подключаемся к своим внутренним процессам» [61, 188].

Трехкомпонентная структура субъективного опыта (внешнее поведение, внутреннее состояние, внутренние процессы) имеет своеобразие у каждого субъекта. Один ориентирован на действия — «делать работу» (внешнее поведение); другой — на чувства — «чувствую дело» (внутреннее состояние); третьему нужно «понять, что предстоит сделать», — ориентация на мысли (внутренние процессы). Узнаваемые предпочтения в структуре субъективного опыта сигнализируют о том, какие факторы наиболее значимы в процессе коммуникации для человека. Это имеет отношение и к учебной коммуникации. Знание этого помогает учителю понять, как человек отбирает и использует информацию в процессе формирования собственной модели мира (мысленной карты реальности).

Итак, выбор, который осуществляет личность, детерминирован всей структурой ее субъективного опыта, ибо каждая личность создает свою уникальную модель мира и обретает эго-идентичность, воспринимая внешний мир сквозь фильтры: 1. Идентичность. 2. Критерии. 3. Верования. 4. Метапрограммы. 5. Стратегии. 6. Обобщение — опущение — искажение. 7. Субмодальности. 8. Репрезентативная система. 9. Система восприятия. 10. Внешний мир [61, 189].

Уникальная мысленная «карта реальности» — система внутренних представлений, возникшая на основе индивидуального восприятия, влияет на выбор личности, принятие решений, определяет внешнее поведение. Репрезентативные структуры восприятия — это визуальные, аудиальные, кинестетиче-



ские и индивидуальные субмодальности — способы, которые использует мозг, сортируя и кодируя опыт. Визуальные субмодальности анализируют размер изображения, его форму, положение в пространстве (горизонтальное, вертикальное), ясность, четкость, расплывчатость образа и т.д. Аудиальные субмодальности сортируют высоту, громкость, темп, ритм, тембр и локализацию звуков, музыку слова или что-то другое), кинестетические субмодальности — силу воздействия, локализацию, статику и движение, интенсивность ощущений, их форму, частоту).

Поскольку выбор детерминирован осознанностью опыта индивида, то углубить осознанность опыта и изменить мышление можно с помощью изменения субмодальностей: «Изменяя субмодальности, мы можем заменить характеристики негативного состояния позитивными [61, 197].

На выбор личности, стиль коммуникации влияют не только схемы сознания, но и метапрограммы, способы взаимодействия с другими. Метапрограммы, являясь элементом структуры субъективного опыта, как подчеркивает В.А. Горянина, информируют, на что направлено внимание человека. Они одновременно — и фильтр опыта, и радар, который воспринимает и ретранслирует только определенный тип данных, запрограммированный заранее. При этом метапрограммы оперируют на двух уровнях: с одной стороны, они определяют специфику модели мира субъекта, а с другой — поддерживают и усиливают ее. Они служат, подводит итог В.А. Горянина, для разработки и консолидации критериев и верований, с их помощью можно лучше понять человека. В.А. Горянина приводит данные о наличии у человека 10 основных метапрограмм: категория отбора (активность, личность, место, информация, вещь), референтная рамка (внутренняя и внешняя), фильтр отношений (сходство — различие), модальность вовлеченности (активный — пассивный), время, направление внимания (я сам — другой), модальные операторы (возможность — необходимость), фильтры направления и ориентации (идти к ... и удаляться от ...), размер выделения (глобальный и специфический), процесс отношений (согласие — несогласие).

Как отмечает В.А. Горянина, гибкость нашего поведения (метапрограмм) зависит от уровня сложности проживаемой ситуации (от приятного переживания до глубокого стресса). По-

зитивный контекст характеризуется отсутствием проблем, больше выбора характеризует гибкость поведения, а, например, 3 уровень — «обычное поведение не проходит» — характеризуется тем, что у человека меньше выборов, он затрудняется изменить поведение; 4 уровень — «значимый стресс» — отличается тем, что уменьшение выбора обусловлено отсутствием возможности изменить поведение, вследствие чего повторяются непродуктивные схемы; 5 уровень — «большой стресс», поведение человека носит разрушительный характер, когда кажется, что нет выборов.

Кроме метапрограмм, на выбор личности влияют личностные смыслы, основными категориями которых в НЛП являются верования, граница между понятиями «верования» и «ценности» тонкая, поэтому в понятие «верование» включают ценности. Верования, являясь сердцевинной личности, управляют поведением как императив. «Человек подчиняется их воздействию часто неосознанно, подспудно чувствуя, что не может поступить иначе. Когда же ему удается познать собственные верования, он осознает те силы, которые могут оказать воздействие на него, и это позволяет стать гибким, адаптироваться к различным обстоятельствам... Верования проявляются в критериях, то есть стандартах или нормах, которые позволяют делать оценки и потому функционируют как сетки, человек выбирает из своего окружения то, что для него значимо... Именно верования определяют, что мы выбираем в этой жизни: какую деятельность, каких друзей, какие удовольствия» [61, 213—215].

### ***Выводы***

Таким образом, в ходе исследования теории коммуникации для решения прикладных задач методики правописания, в частности для формирования у старшеклассников сознательных стратегий выбора написаний, установлено следующее:

1. Выбор личности детерминирован всем диапазоном ее субъективного опыта, всей сложной структурой этого опыта.

2. Успешный выбор — своеобразное проявление гармонии, которая является следствием согласованности всех составляющих (внешнего поведения, внутренних процессов (мыслей) и внутренних состояний (эмоций) личности.

3. Если научить личность осознавать собственный субъективный опыт, то это позволит увеличить ее возможности к адаптации и гармонизировать коммуникативное поведение.

4. Ключевым моментом, с помощью которого можно осуществить любую программу действий, следует признать ясное осознание собственной цели (желаемого результата).

«На пути к ясной цели всего пять шагов: 1) уточнить цель;

2) сформулировать ее в положительной форме; 3) вычленив сенсорные показатели цели в терминах «вижу», «слышу», «чувствую»; 4) согласовать свои цели с партнером по общению; 5) учесть при этом ближние и дальние перспективы» [61, 217].

Ответ на вопрос, почему определяющим фактором в коммуникации является ясное осознание цели, совершенно понятен: «идти туда, куда не хочу, — это ловушка, а туда, куда хочу, — успех» [61, 219]. В обстоятельствах, при которых человек знает свои ближние и дальние цели, процесс его мышления следует определенным программам, а это позволяет сфокусироваться и улучшить, исправить привычные и, может быть, далеко не оптимальные схемы мышления (искажения, опущения, обобщения), которые вели к ошибкам и зачастую блокировали способность решать проблемы. Таким образом, коррекция речевого опыта в сфере правописания зависит от того, насколько ясно осознает ученик цель его изучения.

Итак, источники развития личности, о которых пишет В.Л. Горянина, так или иначе связаны с выбором, который осуществляет сама личность в собственной деятельности.

Во-первых, это связано с процессом освобождения от двойственности природы человека, стоящего перед выбором: Что первостепенно: личность или социум, Я или Они? — это своеобразное освобождение от противостояния «сущности» и «существования», «субстанционально всеобщего и непосредственно единичного» (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Означенное противостояние есть «источник внутреннего конфликта личности между стремлением отстоять свою собственную сущность и стремлением соответствовать или противостоять нормам социума. Эти две тенденции всегда присутствуют в личностной мотивации и опре-

деляют выбор, который совершает личность, общаясь с другими» [61, 10].

Во-вторых, источник саморазвития и совершенствования личности заключен в интеграции сознательных и бессознательных импульсов для эффективной коммуникации и продуктивного использования потенциала человека в современном социуме. В данном случае позиция В.А. Горяниной в определенной степени созвучна концепции психолога А.В. Брушлинского и методиста М.Р. Львова относительно факторов бессознательно и сознательного, их интеграции в процессуальном и личностном аспектах мышления, что актуализирует их роль в процессе развития речи школьников.

Таким образом, выбор личности в процессе коммуникации детерминирован, с одной стороны, мотивацией — необходимостью соответствовать нормам и требованиям социума, что, безусловно, распространяется и на текстовую деятельность; с другой — выбор детерминирован противоположной тенденцией — желанием субъекта сохранить неповторимость своего «я». В борьбе, конфликте названных тенденций и осуществляется выбор, в котором, как было установлено, можно определить момент интеграции сознательных импульсов (следовать нормам социума) и бессознательных (следовать своей сущности, отстаивать ее). В своеобразном конфликте сознательных и бессознательных импульсов, видимо, осуществляет личность свой выбор и в текстовой деятельности на пути к достижению цели.

Предметная сфера текстоформирующей деятельности связана с сознательным выбором личности в связи с необходимостью следовать нормам правописания, и в то же время в ней, видимо, присутствует импульс бессознательного как желания не соблюдать норму. Если же перенести сказанное на содержание деятельности, обусловленное речевым мышлением, то здесь к сфере бессознательного отнесен такой мощный организующий текстовую деятельность методический фактор, как языковое чутье и операторы его, — выбор и самоконтроль, а сферой сознательного является «осознательность» собственного речевого опыта с помощью языковой теории. В интеграции названных начал видятся пути оптимизации обучения текстоформирующей

деятельности, вследствие чего доказывается методическая целесообразность когнитивно-коммуникативного подхода.

#### **§ 4. Выбор и самоконтроль в письменной речи как компоненты когнитивно-коммуникативной деятельности личности**

Современная методика преподавания русского языка находится в поиске теоретических и практических новаций для школы XXI века, для того чтобы оптимизировать роль родного языка в развитии, образовании и воспитании нового поколения учащихся. В связи с этим несомненную значимость имеет методическая интерпретация открытий в смежных науках, на основе которых складывается целостное представление о личности и особенностях ее речевой деятельности.

В нашем исследовании актуализируется когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстоформирующей деятельности, поэтому возникает необходимость узнать о внутренних, психологических механизмах, которые определяют саморегуляцию личности в момент создания и оформления письменного речевого произведения. Для того чтобы выяснить, как школьник управляет собственным речевым поведением, какие факторы определяют его, следует обратиться к концепции В.И. Селиванова — основоположника крупной научной школы, в которой исследуются проблемы волевой саморегуляции поведения человека.

Как известно, правописные умения (текстоформирующие) относятся к сознательным речевым умениям, которые контролируются или при необходимости могут контролироваться сознанием (Д.Н. Богоявленский, С.Ф. Жуйков, Н.И. Жинкин и др.). Однако, как показывает анализ имеющейся по данному вопросу методической литературы, проблема сознательного речевого поведения рассматривалась либо в связи с аналитико-синтетиче-

ской деятельностью сознания (В.А. Добромислов, М.М. Разумовская, Г.Н. Приступа, М.Т. Баранов, Н.Н. Алгазина, Е.Г. Ша-

това, Н.И. Демидова и др.), либо в контексте работы механизмов памяти. Так, в исследованиях Г.Г. Граник, Г.И. Блинова, Г.А. Фомичевой, В.Я. Булохова причины орфографических и пунктуационных ошибок объяснялись «срывами» в работе механизма «упреждающего синтеза».

В концепции В.И. Селиванова личность рассматривается системно, как целостность, которая способна к сознательной активности благодаря сопряженному взаимодействию составляющих ее структуру психологических блоков.

*Психологическая структура личности* — это «многоуровневая, иерархическая, развивающаяся система, в которой функционируют четыре основных взаимосвязанных блока: 1) мотивационная направленность, 2) ум, 3) эмоции и чувства, 4) воля. На уровне самосознания центром, объединяющим деятельность этих блоков, является «Я» личности» [188, 10].

В концепции актуализируется фактор воли и соотносится со всем сознанием человека как одной из форм отражения действительности. Функцией воли является сознательная саморегуляция активности человека в затрудненных условиях жизнедеятельности, поскольку воля — это «сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков» [188, 8].

Функция воли определяется как указание на сознательное регулирование человеком своего поведения в затрудненных условиях, а введенное ученым понятие «волевая активность личности» созвучно целям и задачам современного личностно ориентированного подхода, поскольку указывает на личностный подход к характеристике воли, то есть «отнесенность волевой регуляции и саморегуляции к личности как субъекту деятельности» [188, 9].

Приведенные выше постулаты *философско-психологической концепции воли* В.И. Селиванова, по нашему глубокому убеждению, представляют собой своеобразный «стратегический запас» идей, имеющих несомненную ценность не только для педагогических, но и для методических исследований, ориентированных на раскрытие потенциала личности школьника в целях его дальнейшего развития и саморазвития.

Для методики обучения родному языку несомненную значимость имеет постулируемый В.И. Селивановым *тезис о воле «как сознании в действии»*: «Личность является носителем разных психических свойств. Но ни память, ни мышление или чувство сами по себе еще не в состоянии вызвать сознательную активность человека, выраженную совокупностью действий, производящих те или иные целесообразные изменения во внешнем мире. Для этого необходима еще воля, которая является не чем иным, как сознанием в действии. Без воли все может оставаться на стадии благих пожеланий и переживаний» [188, 75].

Таким образом, постулат о воле «как сознании в действии» сопрягается с другим постулатом, определяющим речь «как язык в действии», поскольку оба имеют в виду личность и ее деятельность. Для глубокого анализа текстовой деятельности решающее значение имеет введение в концептуальный аппарат методического исследования фактора воли как «сознания в действии» по ряду причин.

Во-первых, до сих пор, как известно, недостаточно исследованы и раскрыты механизмы речепорождения, включая сокровенную деятельность сознания и других компонентов психологической структуры личности.

Во-вторых, методическое осмысление механизмов саморегуляции личности, предложенное психологом В.И. Селивановым, способно «приоткрыть» ранее скрытое, а главное, ответить на вопросы: «Что является организующим центром в деятельности личности?», «Как происходит сама деятельность?».

В-третьих, термины «психическая деятельность», «психическое действие» (перцептивная, мнемоническая, мыслительная и т.д.) весьма условны и необходимы для обозначения и рассмотрения психологического аспекта «все той же, по существу единой предметной деятельности человека во внешнем мире» [188, 95], то есть как факт взаимодействия человека с внешней средой. Таким фактом является и текстовая деятельность личности — с одной стороны, а с другой — в ней присутствуют внутренние умственные, эмоциональные и волевые процессы, мотивы и цели, связанные с сознательным регулированием. Это не какие-то особые действия, а важнейшие, опре-

деляющие активность личности психические компоненты действия. На этом основании введение в исследование фактора воли объясняется тем, чтобы проследить механизмы саморегулирования этой деятельностью.

В работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и других ученых был дан психологический анализ таких исторически сложившихся основных видов деятельности, как труд, учение и игра, поскольку именно психология изучает те связи и отношения, которые объективно существуют между сознанием личности и ее материальной деятельностью во внешнем мире, практикой. В отечественной психологии утвердилось положение, согласно которому все психические процессы, состояния и свойства личности могут быть изучены только в конкретной деятельности, утвердился деятельностный подход. По мнению В.И. Селиванова, в структуре как материальной, так и умственной деятельности присутствуют психические и практические компоненты, поэтому, если из анализа деятельности исчезает внешний, практический компонент, который, собственно, и характеризует исполнение цели во внешнем мире, то это означает, что в данном случае законченной деятельности как формы взаимосвязи человека со средой еще нет.

Относительно волевого действия В.И. Селиванов пишет, что и акцентирование только внутренней, подготовительной части вместо рассмотрения всего предметного волевого действия лишь извращает картину, поскольку в данном случае волевой процесс считается завершенным, если он заканчивается только решением, не выразившись вовне исполнением, — такой вывод противоречит представлениям о деятельности личности как взаимодействию с внешней средой. Думается, что сказанное относительно волевого процесса может быть перенесено и на текстовую деятельность личности, которую следует оценивать не только с учетом ее внутренних или внешних проявлений, но и как совокупность, как взаимосвязь психического и материального, когнитивного и коммуникативного.

Текстовая деятельность есть когнитивно-коммуникативная деятельность: в ней представлена взаимосвязь психического и материального, регулируемая сознанием, сознательного и бессознательного, внешнего и внутреннего. Ее развивающее



влияние на сознание и на личность в целом доказано психологическими исследованиями А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, В.В. Давыдова, С.Ф. Жуйкова, Н.И. Жинкина, И.А. Менчинской, Л.И. Божович и др. Согласно положениям диалектического материализма о познании, всякое действие есть одновременно и живой процесс нового познания действительности. В отдельном действии «представлены все стадии процесса познания: воздействие на мозг раздражителей (живое созерцание), сложная ассоциативная работа коры на уровне второй сигнальной системы (абстрактное мышление) и совокупность внешних движений, регулируемая мозгом, сознанием (практика, исполнение)» [188, 107].

Цитируемое положение вполне обоснованно можно отнести и к текстовой деятельности, в которой прослеживаются указанные стадии познавательной деятельности: от словесных раздражителей, с помощью которых представлена тема сочинения как цель — задача, к сложной ассоциативной работе мозга по формированию и формулированию мысли в слове, а затем к исполнению в письменной речи с помощью внешних движений, регулируемых мозгом, связанных с графическим кодированием — к тонкой моторике.

Обращение к концепции В.И. Селиванова обусловлено тем, чтобы проблема выбора имела свой четкий психологический контекст, в котором выбор характеризуется с учетом личностного аспекта проблемы воли. Рассматривая такие аспекты проблемы, как 1) воля и направленность личности, 2) воля и ум, 3) воля и эмоции, В.И. Селиванов доказывает, что волевые процессы включены в те виды преднамеренного внимания, восприятия, запоминания, воспроизведения, мышления и воображения, которые требуют мобилизации волевых усилий для преодоления возникших в деятельности трудностей. К волевым процессам относятся само волевое усилие, процессы волевого целеполагания и принятия решения, волевой регуляции планирования и исполнения действия [188, 10]. Положение относительного волевого компонента в целеполагании, планировании, принятии решения и исполнении дает основания для интерпретации его в области текстовой деятельности, структура которой сопряжена со структурой волевого действия, ибо оно не суще-

ствуется вне личности и вне ее деятельности, а является организующим эту деятельность фактором — «сознанием в действии».

Следует обратить внимание на то, что при написании сочинений, изложений, диктантов, рефератов требуется преодоление определенных затруднений, поскольку процесс «соединения» мысли и слова, как отмечает И.Н. Гаврилов, представляет собой законченную систему сложных действий, которая по структуре не отличается принципиально от всех других видов деятельности. В процессе создания художественного произведения (текста), по мнению И.Н. Гаврилова (он исследовал волевые процессы в литературном творчестве), в структуре действия можно обнаружить три основных звена — постановку цели, связанную с мотивацией, планирование действия и его исполнение. Предложенная схема совпадает со схемой речепорождения. Однако следует отметить, что каждое звено характеризуется особой, присущей писательскому творчеству психологической структурой, которая не выводится по аналогии с этапами, например, производственного действия, что вполне понятно, поскольку это речепорождение, создание текста.

В основе литературного творчества лежит действие того же психологического механизма, что и в основе любой другой деятельности, в связи с чем поэт В. Маяковский определял творчество как «труднейшее и сложнейшее производство»; «в грамм добыча — в год труды». Какое это имеет отношение к воле? Действия человека, как констатирует В.И. Селиванов, это сложное единство внутреннего и внешнего, психические процессы, подготавливающие его исполнение, входят необходимым звеном в само реальное действие. Исполнение никогда не совершается механически, а требует самой напряженной работы сознания, поскольку на всех стадиях целостного действия в мозг поступает информация, отражение которой и обеспечивает постоянную коррекцию осуществления действия в соответствии с принятой целью [188, 106]. Это дает основания говорить о текстовой деятельности как когнитивно-коммуникативной. Действительно, процесс написания сочинения так же, как и творчество писателя, нельзя отнести к механическому исполнению, несмотря на то, что автор сам выбирает, о чем он будет писать, а экзаменуемый школьник получает задание, то есть

перед ним ставится цель. Однако и школьник, получив тему сочинения, задается вопросом: «Как это сделать?», а для исполнения ему придется спланировать собственные действия, реализовать их в виде письменного текста и сопоставить то, что есть, с тем, что должно быть (целью, эталоном). Поставленная цель и выбранный способ ее достижения вовсе не означают легкого ее осуществления, потому что школьнику, как и писателю, придется преодолеть большое количество внутренних и внешних препятствий.

И.Н. Гаврилов выделяет в литературном творчестве препятствие такого рода, как «сопротивление материала». Возникший в сознании «образ — представление» определяет лишь возможность его объективации, а завершённый художественный образ как реальный продукт творчества может быть создан только в результате целенаправленной работы со словом — это момент «совершения мысли в слове» (Л.С. Выготский), что и представляет собой момент борьбы с «сопротивлением материала». Иначе говоря, формулирование мысли в грамматической форме — это и есть момент «сопротивления материала», что требует от создателя текста волевых усилий. Как было отмечено, волевые усилия необходимы личности на всех стадиях целостного действия.

Деятельность личности, или, точнее, ее личностный аспект, анализируется В.И. Селивановым в фокусе волевого процесса в виде трех стадий:

Первая стадия — это возникновение мотива к действию, осознание его, «борьба» мотивов, постановка цели и решение.

Вторая стадия — это выбор средств достижения цели, когда определяются возможные пути реализации этой цели, это важное промежуточное звено между постановкой цели и исполнением.

Третья стадия — исполнение, реализация цели и плана на практике, а также оценка полученного результата» [188, 107].

Психолог подчеркивает значение следующих факторов: все стадии волевого процесса взаимосвязаны; мотив и цель на всем протяжении действия присутствуют в сознании человека; волевое усилие является необходимым компонентом всех трех стадий волевого действия.

Целеполагание рассматривается В.И. Селивановым в двух аспектах: как цель, сформулированная самой личностью, тогда она детерминируется мотивами и потребностями личности; как цель, опосредованная привнесенной извне целью, то есть заданная извне.

Отечественные психологи (К.Н. Корнилов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Н.А. Менчинская, О.К. Тихомиров, В.В. Давыдов и др.) разрабатывали проблему цели в связи с вопросами обучения и воспитания. Большой интерес у психологов вызывает момент принятия цели как своей, поскольку только в этом случае мотивация задействуется в полном объеме. В.И. Селиванов так определяет *цель*: «Всякая словесно сформулированная задача, предлагаемая человеку в экспериментальных или естественных условиях, и есть постановка цели действия» [188, 109]. В его понимании различные вариации словесной инструкции (при выяснении любых вопросов) по сути «есть вариации постановки цели волевого действия». Рассматривая психологические аспекты формирования цели в действиях по заданию, в частности, работы Н.А. Менчинской, В.И. Селиванов констатирует, что *утрата цели приводит к расстройству всего мыслительного процесса*: например, когда школьники при решении арифметической задачи «теряют вопрос», это приводит их к беспорядочному манипулированию числами.

Итак, цель-задание как требование общества является социально организованным и мощным стимулом для личности, вызывая собственную постановку ею цели, которая определяет в действиях волевою активность. Личность ставит собственную цель действия в ответ на поставленную извне, если понимает ее, ситуацию и само действие. Если личность не понимает прямого значения и смысла предлагаемого задания, то это является препятствием для постановки собственной цели и порождает аффективные состояния. Психолог отмечает, что недостаток информации о характере и результатах действия может при некоторых условиях стимулировать познавательную и волевою активность. Будучи сложным процессом, восприятие и понимание цели — задания и принятие ее приводит в деятельное состояние сложившуюся у личности систему мотивов и потребностей. При этом, если достигнуто адекватное понимание цели,

то собственная ее постановка определяется отношением личности к деятельности.

«Субъективная постановка цели, — пишет ученый, — находится в зависимости от принятой системы оценок и той дополнительной внешней стимуляции, которая раскрывает словесно или наглядно значение задания, отражает возрастные и индивидуальные особенности, психические состояния, прежний опыт личности» [188, 110].

Отрицательное или положительное отношение к заданию и собственная постановка цели могут быть обусловлены отношением к лицу, которое дает задание.

Следовательно, ставя перед учеником цели-задания, педагог должен учитывать личностное отношение ученика к заданию и восприятие или невосприятие как личной цели, а также детерминирующие восприятие факторы: общественная значимость действия, осознание всего действия, понимание или непонимание цели, недостаточность информации о сути действия и его результате, возрастные особенности, прежний опыт, психическое состояние и эмоциональная оценка лица, которое ставит цель.

При обучении следует опираться на знание указанных факторов, поскольку мотив и цель сопровождают все этапы деятельности, присутствуя в сознании личности, а утрата мотива или цели способна разрушить весь мыслительный процесс, а значит, и само действие. Текстовая деятельность сопряжена с трудностями, которые названы Н.И. Жинкиным «муками слова», читай: «муки мысли». «Муки мысли» — это и те трудности, которые сопряжены с оформлением текста графическими средствами, с выбором адекватного графического воплощения, кодирования, здесь тоже наблюдается «сопротивление» графического материала. то личность в подобных обстоятельствах личность должна мобилизоваться для преодоления трудностей с помощью волевого усилия, которое и является тем, посредством чего осуществляется действие в затрудненных условиях.

Ученый имеет в виду способы самостимуляции волевых усилий, то есть приемы, которые способны обеспечить адекватную психическую регуляцию поведения и деятельности при затруднении. Важнейшие из них — это «самоубеждение, само-

внушение, самообязательство, самоободрение, самопоощрение, самоприказ... Они могут быть выражены... почти всегда с помощью внешней или внутренней речи» [188, 18]. Самостимуляция, или сознательное возбуждение личностью своей психической активности для достижения целей при затруднениях, может иметь такие формы, как: а) прямая (в виде фраз, слов, междометий); б) косвенная (в виде образов представлений); в) абстрактная (в виде различных мыслей, выраженных во внутренней речи); г) комбинированная (одновременное или поочередное применение указанных выше форм)» [188, 17—18].

Саморегуляция, как полагает ученый, необходима для инициативного преодоления рассогласования между наличными и объективно необходимыми усилиями. Следовательно, это и есть механизм, способный преобразовать личность, обратить ее к собственному потенциалу для осуществления предметной деятельности через осознание трудностей, которые следует преодолеть. Поэтому источником развития является сама деятельность, это относится и к тестовой деятельности как когнитивно-коммуникативной, в которой сопрягаются все психические структуры личности (ум, эмоции и чувства, воля), образ языковой системы и коммуникативный фонд; в ней коррелируются «сознание в действии» и «язык в действии». Позиция В.И. Селиванова близка позиции С.Л. Рубинштейна, который полагал, что операция выбора возникает только тогда, когда субъект испытывает определенные затруднения в осуществлении действия. В концепции В.И. Селиванова о волевой саморегуляции личности констатируется, что, будучи видом психической регуляции деятельности и поведения, она требует сознательно и самостоятельно преодолевать трудности постановки цели, планирования и исполнения действий. Саморегуляция осуществляется лишь на уровне сознания и исключает нечто стихийное, что происходит само собой, непреднамеренно, однако отдельные операции, включенные в процесс саморегуляции, могут и не осознаваться человеком [188, 9].

О соотношении воли и ума В.И. Селиванов констатировал следующее: «Если актуализированные знания оказываются неадекватными поставленной задаче, личность включает другие, высшие уровни знания и волевым усилием затормаживает

прежнюю неверную регуляцию. Таким образом, ум и воля взаимосвязаны как единство прогнозирования и регуляции деятельности» [188, 11].

О соотношении воли и эмоций известно следующее: их сопряженное взаимодействие в многоуровневой развивающейся системе личности обусловлено тем, что волевая регуляция осуществляется на базе эмоционального подкрепления, в случае ослабления или информированности регуляции эмоции могут подчинить себе поведение личности, а на уровне развитого разума и воли личность сама преднамеренно регулирует эмоции и чувства.

Согласно концепции ученого воля есть компонент психологической структуры личности; к волевым процессам следует относить само волевое усилие, процессы волевого целеполагания и принятия решений, волевой регуляции планирования и исполнения действия. «Каждый сознательный акт взаимодействия человека с внешним миром, — пишет ученый, — есть интеллектуальный, эмоциональный и волевой процесс одновременно» [188, 177].

На основании исследований В.И. Селиванова можно констатировать, что когнитивные процессы и эмоциональные сопряжены с волевыми, поскольку воля не есть какой-то безличный агент, распоряжающийся только движением, — это деятельная сторона разума и морального чувства, управляющая движением во имя того или другого и часто наперекор даже чувству самосохранения (И.М. Сеченов).

Более глубокого анализа требует рассмотрение вопроса о выборе и самоконтроле в аспекте волевой саморегуляции личности.

Разработкой проблемы воли и выбора занимались известные философы и психологи: С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Д.Н. Узнадзе, Б.М. Теплов, Н.Ф. Добрынин, А.В. Запорожец, Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, Ш.Н. Чхартишвили, П.А. Рудик, А.Ц. Пуни, А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев, В.А. Крутецкий, К.М. Гуревич, Й.В. Страхов, А.И. Щербаков, В.И. Селиванов и другие. Относительно проблемы волевой саморегуляции личности и определения самого понятия в научном сообществе нет единодушия, однако во всех определениях воли прослеживается

ся одна общая черта — детерминизм в проявлениях воли. Воля рассматривается как одна из форм отражения действительности, специфическими признаками которой являются сознательное регулирование деятельности и поведения.

Расхождения в определении понятия воли, как отмечает В.И. Селиванов, обнаруживаются в том, что на первый план выдвигается целеобразование и выбор решения или весь процесс активной сознательной регуляции, волевые состояния и волевые качества личности. В.И. Селиванов так определяет понятие «воля»: «Мы со своими сотрудниками изучали очень важную психологическую реальность: сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков» [188, 238]. Вся концепция волевой саморегуляции личности В.И. Селиванова пронизана идеей о возможностях развития потенциала личности посредством самовоспитания в процессе сознательного преодоления внутренних и внешних трудностей, встречающихся в деятельности: «Количество степеней свободы действия зависит не только от запаса знаний и характера мотивации, но и от уровня волевого развития личности. В наибольшей степени свободен тот, кто на основании знания законов объективной действительности инициативно и энергично преодолевает внутренние и внешние трудности, самоутверждая себя в творческом труде и самовоспитании» [188, 239].

«Сердцевина воспитания» — это формирование системы сознательных мотивов и сильной нравственной воли, вооружение передовым мировоззрением, причем апелляция к сознанию должна осуществляться прямо и косвенно, в процессе учебной и иной деятельности, разными методами с учетом реальных возможностей каждой личности, как констатировал В.И. Селиванов. Целенаправленное воспитание отличается от стихийного тем, что «оно наиболее полно и рационально использует возможности сознания воспитуемого, чтобы обеспечить самодвижение психического развития личности, которое соответствовало бы общественному идеалу» [188, 247].

В.И. Селиванов доказывает, что конституирующим признаком сознания является не только знание (вспомним В.В. Да-



выдова: «Многознание уму не научает») как отражение, но и его признаки как отношения, целеполагание и управление. Понятие «воля» уже понятия «сознание», ибо «не сознание является свойством воли, а воля — свойством сознания (сторонней, функцией) сознания» [188, 249—250].

Анализ философских аспектов вопроса свободы воли показывает, что в центре внимания всегда находится процесс выбора решения, поскольку выбор для субъекта выступает особенно ответственным и трудным внутренним актом его собственной, свободной от давления извне, сознательной регуляции своей активности. Особенности психологического аспекта акта выбора, как подчеркивает В.И. Селиванов, является то, что психология изучает самоопределение личности не только в акте выбора решения, но и тогда, когда выбор уже закончен и личность сталкивается с трудностями исполнения [188, 250].

Ключевым вопросом психологии является вопрос о том, чем детерминируется сама психика. Психологическая трактовка выбора, предпринятая В.И. Селивановым, детерминируется мотивационно-волевой теорией активности. В.И. Селиванов придерживается позиции, согласно которой детерминация психики является многоплановой, многомерной, системной, поскольку включает разные уровни и порядки связей между явлениями. Поэтому бесперспективным и односторонним полагал рассмотрение регуляции активности с точки зрения какой-то одной категории, будь то мотивы, эмоции, мышление или воля. Подобное неизбежно ведет к сведению реальной психики к каким-то одним ее проявлениям.

Психическая активность личности, как отмечает В.И. Селиванов, понимается психологами различно: одни сводят высшие проявления активности к неосознанным побуждениям, то есть к низшим уровням (мотивационная теория); другие умаляют роль неосознанной или малоосознанной мотивации в детерминации и сводят всю психическую регуляцию к произвольной, сознательно-волевой (индетерминизм). Таким образом, чаще в мотивационных теориях, согласно которым активностью личности движут мотивы (осознанные или неосознанные), а внутренней причиной всех действий человека объявляются

сила и соотношение мотивов, — непомерно противопоставляется субъективный смысл действия его объективному значению, хотя совершенно неизвестно, как личность тормозит одни действия и инициативно продолжает другие.

Перспективность разработки мотивационно-волевой теории активности личности В.И. Селиванов видит в том, что «мотивационно-волевая активность, рассматривая представленность в сознании субъекта значения и смысла действия в их единстве, утверждает относительную независимость действий личности от сложившейся мотивации, обнаруживая у человека способность и умение сознательно выбирать варианты поведения, соответствующие объективной необходимости (нередко и вопреки актуальным и сильным потребностям и мотивам» [188, 251]. В.И. Селиванов не противопоставляет волю мотивации, считает ее компонентом личности, реальным психическим звеном в единой цепи детерминации. Воля способна соединяться с вершиной иерархической структуры мотивации и стать «качественно особым психическим образованием», что позволяет личности как субъекту сознания опираться на мотивационные установки и целенаправленно и избирательно определять свои решения, действовать с учетом необходимости «на разные лады», как отмечал И.М. Сеченов.

Таким образом, проблема выбора рассматривается в психологической концепции В.И. Селиванова с позиций мотивационно-волевой теории активности личности, то есть во взаимосвязи воли с мотивами, что совершенно противоположно той теории, которая строится на мотивах с разными вариантами их сдвигов в сознание или подсознание. Выбор и волевая саморегуляция личности определяются психологом в ходе сопоставительного анализа мотивационно-волевой теории активности личности с мотивационной теорией и концепцией индетерминизма. В.И. Селиванов считает наиболее целесообразным, проверенным временем, традиционное деление психических явлений, известное еще Платону и Аристотелю, на познавательные, волевые и эмоциональные, что подтверждается поведением людей и закреплено в педагогике и юриспруденции.

Согласно концепции классического индетерминизма, психическая структура личности представлена двумя образования-

ми, которые побуждают человека к активности, — это мотивы и «свобода воли», ничем не детерминированная материально. Поведение личности регулирует «свободная воля», она возвышается над мотивами, а мотивы лишь побуждают человека к поступкам, без санкции воли, самопроизвольно, ни один мотив не может повлечь сознательный поступок. При «конflikте между мотивами выбор осуществляет воля. Она оценивает мотивы и своей властью разрешает конфликт, подавляя одни и поощряя другие мотивы» [188, 180].

Согласно мотивационной теории активности личности, в психической структуре личности есть мотивы и нет «свободной воли». Активность личности детерминируется мотивами; мотивы — это не только побудители, но и определители поступков. Поступок определяется по наиболее сильному из сформировавшихся в данной ситуации мотивов, а воля не имеет реального психологического содержания. При конфликте мотивов действие автоматически осуществляется по сильнейшему мотиву, так как «выбор — это лишь отражение борьбы мотивов, а не преднамеренная оценка мотивов. Действие по сильнейшему мотиву человек предотвратить не может» [188, 180].

Проблемы выбора изложена В.И. Селивановым в свете мотивационно-волевой активности личности. В ней постулируется следующее:

1. «В психической структуре личности нет никакой свободной воли, независимо от причинности. Но существует воля как реальное психическое явление, детерминированное внешним миром. Без воли нет сознательной активности личности» [188, 180].

2. «Не существует воли человека без взаимосвязи ее с мотивами. Но воля не фикция, а сторона сознания человека, осуществляющая на уровне самосознания высшую регуляцию поведения человека. Человек способен по своей инициативе вызывать сознательные волевые усилия для торможения нежелательных мотивов и утверждения желательных» [188, 180].

3. «При конфликте между мотивами выбор осуществляет все сознание человека, а не какая-то его сторона. Исход выбора зависит не только от силы мотивов, но и от сознательной мобилизации человеком волевых усилий, направленных на

достижение именно этой, а не иной цели, нередко вопреки сильным в данной ситуации мотивам. В этом проявляется активность человека, его господство над обстоятельствами» [188, 180].

Выбор как проявление саморегуляции личности в концепции индетерминизма детерминирован волей, а в концепции мотивационной теории — мотивами, в концепции мотивационно-волевой теории активности — всем сознанием личности, а результат зависит не только от мотивов, но и от воли «как сознания в действии».

В концепции индетерминизма, где выбор регулируется только «свободной волей», которая игнорирует мотивы, личность в определенной степени противопоставлена внешнему миру, — это личность интроверта, личность не вступает в диалог с внешним миром, поскольку воле отводится роль подавления одних мотивов и поощрения других. В данных обстоятельствах, поскольку школьник может руководствоваться случайными побуждениями, отрицается роль рефлексии. С.Л. Рубинштейн доказывал, что воля возникает тогда, «когда человек оказывается способным к рефлексии по отношению к своим влечениям, к тому, чтобы иначе отнестись к ним. Для этого индивид должен быть в состоянии подняться над своими влечениями и, отвлекаясь от них, осознать самого себя, как «я», как субъекта, у которого могут иметься те или иные влечения, но который сам не исчерпывается ни каким-нибудь одним из них, ни их суммой, а, возвышаясь над ними, в состоянии произвести выбор между ними» [180, 158].

В процессе экспериментальных исследований А.И. Самошина, С.И. Хохлова — учеников В.И. Селиванова — было установлено, что активность личности необъяснима однозначной зависимостью ее от внешних стимулов или фактом наличия определенных потребностей и мотивов. В.И. Селиванов отмечает, что если бы человек руководствовался в своем поведении только потребностями и мотивами, с ними связанными, то многие были не способны действовать, например, по мотивам долга, солидарности и т.д., по мотивам, еще не нашедшим выражение в потребностях личности. Нередко человек «черпает из ситуации не только информацию для построения плана

действия, но и мотивы, которыми можно было бы субъективно оправдать действие. В таких случаях вопросы «почему» и «зачем» направлены к тому, чтобы выяснить значимость предстоящего действия и мобилизовать свою активность. И именно в этой обстановке всякий новый образ, связанный с ситуацией, обретает определенное место в системе мотивов деятельности. Чем труднее и оригинальнее предпринимаемый поступок, тем больше вовлекаются в действие мотивы, непосредственно не связанные с потребностями» [188, 130].

Установлено, что при выполнении нового задания начальным моментом выступает цель, мотивы актуализируются в сознании позднее, а волевое усилие — это то, посредством чего осуществляется действие при затрудненных условиях, оно не является мотивом, но с ним связано. Побудительная сила мотивации заключается в создании общего напряжения вследствие неудовлетворения какой-либо потребности. Мотивы — это «сознательные побуждения, сформировавшиеся под влиянием внешней и внутренней сигнализации во второй сигнальной системе и в форме образа ставшие непосредственной причиной действия человека во внешнем мире. Мотивами могут быть идеи, убеждения, взгляды, желания, стремления, чувства, интересы и другие явления сознания... не что иное, как продукты отражательной деятельности мозга. Конкретное выражение находят в целях, которые определяют направление действий» [188, 118].

Воспитание личности не должно сводиться только к формированию мотивов — полагает В.И. Селиванов, поскольку решающая роль принадлежит самовоспитанию как производному от воспитания, ибо у человека можно сформировать соответствующие мотивы к действиям, однако он сам должен научиться преодолевать трудности в их осуществлении, тем самым саморазвиваясь и самообучаясь за счет использования механизмов саморегуляции, где главным является воля личности.

На основании концепции В.И. Селиванова о соотношении выбора и волевой саморегуляции установлено следующее:

1. Выбор, будучи когнитивным процессом, в то же время включает в себя и волевую саморегуляцию, поскольку лич-

ность должна регулировать свои действия, сознательно преодолевать трудности постановки цели, в планировании и исполнении действий, что можно отнести и к текстовой деятельности. Идея, понятие, мысль «находят вещественное выражение в языке, в сказанном или написанном слове. Выраженная словом идея обретает все физиологические свойства внешнего раздражителя, вызывающего при восприятии его человеком сложную аналитико-синтетическую деятельность мозга и, как результат, двигательный акт во внешнем мире. Еще И.М. Сеченов утверждал, что устное или письменное слово физиологически является таким же раздражителем, как и осязаемые человеком свойства предметов природы [188, 86].

2. Выбор — это интегральное образование, имеющее не только когнитивный, но и волевой компонент. От него зависит сознательное поведение личности в направлении поставленных целей и преодоления препятствий. В области текстовой деятельности — это «сопротивление материала», муки слова как муки мысли, преодолевая названные трудности, школьник создает текст, активно выбирая грамматические и графические эталоны. Воля «не стоит над личностью», а как и сознание, является, атрибутом личности, тем реальным и необходимым психическим звеном в единой цепи детерминации. Выбор выступает ответственным и трудным внутренним актом, с помощью которого субъект совершает свободную от давления извне и сознательную регуляцию своей активности.

3. Выбор как сознательно-волевой акт (компонент) действия участвует в его проектировании, прогнозировании, основанном на осмыслении цели, способов выполнения и принципов выбора этих способов. «Сознание в действии» (В.И. Селиванов) более всего проявляется на стадии активного выбора, поскольку именно на ней происходит момент соотношения цели и условий решения задачи. Специфическая функция воли заключается в регуляции деятельности: пуск в ход движений и действий, их усиление и ослабление, ускорение и замедление, временная задержка и возобновление, остановка и пр. Волевая деятельность включена в познавательные и эмоциональные процессы, «связанные с постановкой цели, решением, выбором средств, планированием, исполнением и — на всех этапах —

переживанием усилия при преодолении тех или иных трудностей» [188, 176].

4. Выбор — это важное «промежуточное звено» между постановкой цели и исполнением; это выбор средств достижения цели, определение путей ее реализации.

В объективной действительности заложены различные возможности для выполнения действия, а значит, и различные планы его исполнения, что подразумевает конфликтный выбор мотивов, когда личность напряженно осознает свои побуждения и самоопределяется: делать то и не делать другого. Варианты плана исполнения действия, «мысленного действия» (Б.М. Теплов), могут вступать в противоречие, и в процессе борьбы предпочтение отдается тому, по которому мы действуем. Следовательно, выбор наблюдается и при планировании, хотя выбор далеко не обязательный его момент, поскольку есть задания, которые определяют не только цель, но и путь его выполнения. В планировании как в интеллектуальной деятельности все же многие исследователи, включая В.И. Селиванова, С.А. Архангельского, В.В. Чебышева, З.А. Решетова, Т.Н. Боркова, С.Г. Якобсона и других ученых, отмечают волевые компоненты, поскольку: а) необходим волевой импульс для обдумывания плана; б) чтобы выбрать нужный план из нескольких вариантов, необходима решительность; в) план следует принимать неспешно, обдуманно, то есть опираясь на выдержку; г) необходимо упорство для воплощения хорошего плана.

Исполнение плана и оценка полученного результата не являются механическими действиями, а подразумевают напряженную работу сознания, вследствие чего может происходить коррекция действия в соответствии с целью, здесь актуализируется самоконтроль.

Самоконтроль — это «сознательное сличение человеком в производимой деятельности того, что есть в данный момент, с тем, что должно быть (цель, эталон), при постоянном функционировании обратной связи. В затрудненных условиях это и сознательное сличение наличных волевых усилий с теми, которые должны быть актуализированы для достижения успеха; инициативное преодоление рассогласования между наличными

и объективно необходимыми усилиями. Самоконтроль — это когнитивная и одновременно волевая саморегуляция и самостимуляция, интегральный процесс, определяющий уровень всего функционального развития воли» [188, 18].

Механизм самоконтроля, который актуализируется на этапе оценки, сличения ожидаемого результата с наличным, включает в себя не только когнитивный, но и волевой компонент, поскольку психическая структура личности включает данный компонент как механизм саморегуляции собственного действия. В аспекте текстоформирующей деятельности, на этапе контроля, согласно теории речевой деятельности А.А. Леонтьева, актуализируется именно механизм самоконтроля.

Будучи интегральным процессом (когнитивным и волевым), самоконтроль обращен к коммуникативной компетенции личности, использует сознательный опыт человека, зафиксированный в образах действительности, получивших словесное выражение, как отмечает Н.И. Жинкин, в слове видимом, слышимом, писанном, произносимом. Механизм самоконтроля позволяет личности преодолеть установленное рассогласование между наличным, созданным оформлением текста и тем, каким представляет себе его автор, опираясь на прошлый опыт и свои потребности.

Учеными констатируются в операции самоконтроля действие обратной связи. Данные современной нейрофизиологии, в частности, исследования П.К. Анохина, раскрывают проблему обратной связи, которая санкционирует афферентации, действие оценочного аппарата и опережающего отражения. Происходит дальнейшая расшифровка физиологических механизмов активности личности, обеспечивающих сличение полученных результатов деятельности с тем, что зафиксировано в прошлом в речевом опыте, и наличными потребностями личности в ее движении к поставленной цели — эталону, графическому в том числе.

В.И. Селиванов отмечает, что самоконтроль не тождествен саморегуляции личности. Функциональная специфика самоконтроля, по мнению Г.С. Никифорова [156], его основная функция исчерпывается актом проверки, установлением степени совпадения между эталоном и контролируемой составляю-



щей. Соглашаясь с мнением Г.С. Никифорова, В.И. Селиванов подчеркивает, что сама степень совпадения оценивается посредством операции сличения, которая, видимо, является сутью специфики самоконтроля и его роли в системе сознательной саморегуляции. В данных обстоятельствах «имеет место как бы включение кольца в кольцо, то есть в замкнутый контур саморегуляции вписано (встроено) кольцо контролируемых механизмов» [156, 21]. Механизм самоконтроля вступает в действие наиболее отчетливо при затруднениях, когда личность осознает ответственность за свои действия перед другими людьми и собой, что, по-видимому, является одним из тех центров в структуре личности, где «скрещиваются все психологические потенции, определяющие ее социальную активность и особенности самоконтроля [188, 234].

В концепции В.И. Селиванова впервые проблема самоконтроля рассматривается в ее взаимосвязи с проблемой воли, чего не было прежде ни в отечественной, ни в зарубежной психологии. Автор концепции подчеркивает: «Самоконтроль при постоянном функционировании обратной связи включается в волевую регуляцию, без которой невозможно преодоление трудностей. Характеристика самоконтроля будет различной в зависимости от того, в какое действие он включается, — в простое или сложное, в усвоенное или новое» [188, 227].

В теоретических положениях о механизме самоконтроля В.И. Селиванов выделяет в качестве доминирующего фактора характеристику того действия, которое, собственно, подлежит контролю, — действие простое или сложное, усвоенное или новое. Механизм проверки, или контроля, осуществляется посредством операции сличения эталона (образа цели) и контролируемого действия, или, как пишет В.И. Селиванов, на основе модели сличения. Если контролируемое действие является привычным и заученным, то субъект опирается на модель свернутого рассудочного сличения, поскольку путь к цели происходит в рамках сложившегося стереотипа, а усилия как компоненты действия не являются волевыми и преднамеренными.

В текстоформирующей деятельности примером контроля привычного действия могут служить оценка хорошо усвоенных школьниками орфограмм (в словах: касса, троллейбус, вагон,

метро, к маме, в школе и т.д.) и пунктограмм (например, запятая перед и в сложносочиненном предложении). Есть исследователи, которые считают, что усвоение пунктуации связано со сложной сознательной умственной деятельностью, а успех усвоения орфографии обеспечивают лишь механизмы памяти [235], с чем мы не можем согласиться. Самоконтроль в условиях выполнения сложного действия, то есть такого, которое выходит за рамки сложившегося стереотипа, происходит совершенно по другой модели. Для преодоления трудностей объективного и субъективного характера «всюду требуется самоконтроль, в систему которого включается и самоконтроль волевых усилий как сличение наличных усилий с объективно требуемыми, чтобы преодолеть трудности и достичь цели» [188, 227].

В.И. Селиванов выделяет личностный аспект в характеристике самоконтроля, поскольку сама личность дает действиям оценку как простым или сложным, опираясь на такие факторы, как адекватное восприятие и понимание ожидаемых объективных и субъективных трудностей. Личностную окраску имеет и такой фактор, как способность инициативно мобилизовать собственные психические ресурсы для выполнения действия.

А.И. Самошиным на специально организованных занятиях

по иностранному языку анализировались особенности самоконтроля как процесса соотнесения выполняемых субъектом операций с эталоном, а также связи волевой активности с локусом контроля (Дж. Ротер).

В ходе первого этапа исследования на основе методики А.И. Высоцкого и локуса контроля по тесту «Интернал — экстернал» были выделены три типа студентов по уровню развития волевых качеств личности: 1) студенты с высоким уровнем развития; 2) со средним уровнем — это студенты, не обладающие устойчивым проявлением волевых качеств; 3) студенты с низким уровнем волевого развития (слабовольные), пасующие перед трудностями.

По критерию ответственности личности за свои действия самоконтроль делят на интернальный и экстернальный, на этом основании выделены два типа людей. В эксперименте были

установлены три типа личностей по локусу контроля: интерналы, амбиналы и экстерналы. Термином «амбиналы» были обозначены люди, не обладающие устойчивой способностью приписывать ответственность за свои действия либо только своему «Я», либо, напротив, внешним обстоятельствам, поэтому поступают то как интерналы, то как экстерналы, в зависимости от вида деятельности, психических состояний и успехов. Более всего среди студентов оказалось представителей промежуточной группы — амбиалов, около 30 до 45 % общего состава различных академических групп. Интерналы отличались высоким уровнем волевого развития, экстерналы — низким, амбиналы — средним уровнем волевого развития. Однако не было выявлено жесткой связи между уровнем волевого развития и указанными формами самоконтроля: из общего количества интерналов (200 чел.) с высоким уровнем волевого развития оказалось 67 %, из амбиалов (290 чел.) — со средним уровнем волевого развития — 81 %, из экстерналов (110 чел.) — слабовольных выявилось 67,3 %.

В ходе эксперимента выявились существенные различия в мотивации деятельности: интерналы ориентировались на мотивацию большего успеха, экстерналы стремились избежать неудач, амбиналы были неустойчивы в мотивации: в одних случаях стремились к успеху, в других — лишь бы избежать неудачи.

## **Выводы**

Итак, согласно концепции В.И. Селиванова, соотношение выбора и волевой саморегуляции личности рассматривается в свете теории мотивационно-волевой активности личности, суть которой заключается в том, что выбор детерминируется всем сознанием личности, а результат зависит не только от мотивов, но и от воли как «сознания в действии».

Выбор — это своеобразное промежуточное звено между постановкой цели и ее исполнением, поскольку от него зависит выбор средств для достижения целей и определение путей ее достижения.

Выбор и самоконтроль являются когнитивно-волевыми компонентами внутренних аспектов текстовых действий, включая текстоформирующие действия, с помощью которых воплощаются коммуникативные намерения пишущего.

Критерием проверки выбора, по мнению В.И. Селиванова, является практика. Если раньше при определении воли делался упор на процессы «борьбы мотивов» и принятия решений, то есть на побудительную регуляцию, то, начиная с концепции К.Н. Корнилова, учитывается исполнительская регуляция. «Иными словами, в аспекте сознательной регуляции анализировалось в целом все действие как «единица» деятельности, начиная с внутренней подготовительной стадии и кончая внешним выполнением этого действия в социальной практике человека. Таким образом, вводился для проверки выбора, намерения и решения критерий практики» [188, 237].

Это подводит к мысли о том, что исполнительская регуляция связана с самоконтролем созданного текста, когда личностью анализируются все аспекты текста, все исполнение как «симметрия выражаемого содержания и средств, существующих в языке для выражения этого содержания» [98, 42—43], следовательно, «симметрия» распространяется и на выбор графического эталона текста.

Рассмотрение вопроса о соотношении выбора и волевой саморегуляции доказывает когнитивно-коммуникативный характер деятельности по созданию и оформлению текста — с одной стороны, а с другой — служит подтверждением целесообразности методической идеи, согласно которой развитие личности, ее самообучение происходит в ходе самой деятельности.

## Глава III

# ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СФЕРЕ ГРАМОТНОГО ПИСЬМА

### § 1. Стратегии выбора написаний и проблема грамотности учащихся выпускных классов

Для создания продуктивной методики формирования практической грамотности необходимо провести анализ речевого опыта учащихся и выяснить, как они осуществляют выбор написания.

Поскольку практическая грамотность — умение правильно употреблять графические средства (буквы, пробелы, дефисы, запятые, тире, точки и т.д.) при передаче звучащей речи на письме в соответствии с принятыми правилами правописания — рассматривается в сфере письменной речи, в условиях «свободного письма», это актуализирует необходимость исследования не столько результатов обучения, сколько процессуальных аспектов этапа оформления.

Из психолингвистики известно, что текст создается на основе «систематизированного перечня умений и навыков — готовность в акте творчества» (Ю.Н. Караулов). В этой сложной системе подразумеваются умения оформлять мысль графическими средствами, то есть текстоформирующие (правописные) умения, что по сути тоже есть своеобразная система готовностей, которой нужно владеть сознательно, поскольку письмо — это не подражательное рисование (М.М. Разумовская).

«В условиях свободного письма, когда специально не выделяются орфограммы на правило и надо мгновенно, диффе-

ренцированно решать вопросы написания, — констатирует М.М. Разумовская, — требуется иной, более широкий, чем на уровне конкретного правила, частной орфограммы, тип теоретического мышления и соответствующий способ действия» [177, 3]. Необходима система текстоформирующих умений как конкретная реализация обобщенных способов оформления разнообразных текстов, для того чтобы сознательно управлять собственным речевым поведением.

Мы пишем не отдельными словами и предложениями, а формируем, формулируем и оформляем мысль в виде собственного речевого произведения — значит, постоянно осуществляем выбор нужной мысли, грамматической формы и графических средств ее выражения.

Опираясь на мнение таких известных ученых, как Д.Н. Богоявленский, М.В. Ушаков, Н.Н. Алгазина, М.Т. Баранов, М.М. Разумовская, Г.И. Блинов, можно констатировать, что практическую грамотность следует оценивать в связи с ее функциональной ролью, суть которой — в графическом оформлении текста для приготовления его к акту коммуникации. На этом основании правописные умения по своим сущностным свойствам являются текстоформирующими, они структурно и функционально связаны с текстовой деятельностью в целом, являются операторами коммуникативного намерения пишущего, воплощают сформулированную мысль, «претворяют» ее.

Правописные умения в контексте речевой деятельности имеют опознавательный этап, выборочный и этап контроля. Успешность исполнения всего действия зависит от того, как ученик осуществляет выбор написаний. Умение системно использовать язык в действии, умение системно владеть нормами правописания связано со способностью личности управлять собственным речевым поведением, регулировать его с помощью сознательного выбора и контроля.

Согласно данным психологии, функция выбора является основной движущей силой, которая организует поведение человека в любой деятельности, а значит, и в письменной речи (А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, В.И. Селиванов и др.). Выбор дает представление о внутреннем процессе самоопределения личности — так характеризовал его значение С.Л. Рубин-

штейн. Выбор является ответственным и трудным внутренним актом, с помощью которого школьник сознательно регулирует свою речевую активность, это, собственно, и есть «психологическая ткань» действия, это и есть когнитивный процесс, сопровождающий письменную речь. Выбор — это мыслительно-волевой компонент внутренней, психологической ткани текстовых умений, включая моменты оформления текста согласно графическим эталонам.

Следовательно, анализ выбора как внутреннего момента самоопределения школьника может многое дать для развития методической мысли в области проблем формирования текстовых умений и практической грамотности выпускников школы, которая продолжает оставаться довольно низкой.

В ходе исследования необходимо уточнить, что представляет собой стратегия выбора, какие стратегии выбирают школьники при написании сочинений, изложений, диктантов.

Стратегия (от греч. *strategia* <*stratos*> — войско + *ago* — веду) во втором значении слова — это «искусство планирования руководства, основанного на правильных и далеко идущих прогнозах» [202, 639].

Стратегия выбора написания — это внутреннее планирование действия, прогнозирование вариантов выбора, осознание выбора, его исполнение в мысли, во внутренней речи, зачастую сопровождающееся рефлексией, это руководство ходом мысли, следовательно, это управление всем процессом оформления письменной речи.

Учителю нужно знать, как ученик осуществляет выбор написания, по той причине, что результаты обучения русскому языку в области практической грамотности в настоящее время ниже того уровня, который фиксировался в 80—90-е годы XX века. В 1984 году в научном докладе М.М. Разумовской констатировалось следующее: во-первых, фактически ведущие орфографические умения «остаются несформированными у 50—60 % учащихся»; во-вторых, «становление навыков правописания в значительной мере идет произвольно, не на основе приобретаемых знаний» [177, 8—9].

О «стихийном» характере формирования правописных умений известно из работ психолога Д.Н. Богоявленского, ука-

занная закономерность речевого развития школьников прослеживается в области формирования грамматического строя речи учащихся. По данным исследований. М.Р. Львова и Л.П. Федоренко, дети не обучаются грамматике, а впитывают нормы, опираясь на чувство языка, языковые способности. Можно предположить, что данная тенденция прослеживается при формировании практической грамотности.

Согласно данным официальной статистики о результатах практической грамотности выпускников школы 2006 года (ЕГЭ, задание С), «...невысок уровень практической орфографической грамотности и особенно пунктуационной грамотности выпускников» [149, 12].

Поскольку низка практическая грамотность выпускников школы, есть основания полагать, что процесс ее формирования по-прежнему носит «стихийный», «спонтанный» характер, а большая часть выпускников школы не управляет собственным речевым поведением, не владеет стратегией выбора, осуществляет его стихийно, что и ведет к ошибочным написаниям.

Наши предположения о том, как выпускники осуществляют выбор написаний, были проверены в ходе эксперимента

в 2005—2006 годах на основе анкетирования учащихся 11-х классов школ города Рязани (№ 11, 22, 34, 51, 63, 68). В анкетировании участвовали 126 учащихся выпускных классов. В ходе эксперимента учащиеся отвечали на вопросы анкеты:

1. Как Вы выбираете написание слова? Каков «ход» Вашей мысли при этом?
2. Чем Вы объясняете свои орфографические ошибки?
3. Как Вы мыслите, выбирая знаки препинания?
4. Чем Вы объясняете свои пунктуационные ошибки?

В процессе анализа ответов учащихся и бесед с ними установлено существование четырех стратегий выбора при орфографическом оформлении текста, что дает основания констатировать субъективный характер указанной стратегии, в которой отражаются особенности речевого поведения и личного опыта учащегося.

Первая стратегия — осознанный выбор написания, его осуществляют те, кто пишет («определяю орфограмму»), —



4,7 % учащихся, и те, кто применяет правила, — 19,1 %. Таким образом, сознательные орфографические действия исполняют в тексте 23,8 % учащихся 11-х классов.

Вторая стратегия — это полное отсутствие выбора («действую наугад»): выбор не осознают 9,5 % учащихся и не превосхищают ситуацию выбора.

Третья стратегия — это интуитивный выбор написания («пишу по интуиции», «ориентируюсь на интуицию»), — данной стратегии следуют 46,7 % учащихся.

Четвертая стратегия — это не вполне осознаваемый, спонтанный выбор («вспоминаю правило, но пишу, как мне кажется»; «вспоминаю правило, но пишу, как я думаю»), в основе которого учащимися отмечается указанное противоречие, данной стратегии следует 19,1 % учащихся. Отмечаемое противоречие и применяемая стратегия обусловлены не сознательным, а «фидейным мышлением» (М.В. Никитин).

Итак, установленные данные побуждают к размышлениям относительно того, действительно ли можно считать третью стратегию (интуитивный выбор) проявлением «чувства языка», или эта стратегия так же, как и четвертая (не вполне осознаваемый, спонтанный выбор), является следствием «фидейного мышления» (М.В. Никитин), есть ли определенные основания для того, чтобы объединить третью и четвертую стратегии и классифицировать как не вполне осознаваемый выбор (фидейный выбор). Поставленная проблема требует серьезного анализа на основе теоретических исследований из области методики, психологии, а также психолингвистики и когнитивной лингвистики.

Прежде этого необходимо выяснить *особенности второй стратегии выбора («действую наугад»)* и причины ее использования учащимися. Вторая стратегия («действую наугад»), то есть полностью бессознательно, во многом может объяснить причины давно известного методике преподавания русского языка феномена, к которому принято относить «орфографическую слепоту» в противоположность «орфографической зоркости». Отмечаемая учениками вторая стратегия неизбежно ведет к ошибкам, детерминирует их. Она может быть объяснена, как мы полагаем, незнанием ориентировочной основы орфографи-

ческого действия, исполнение которого обречено быть ошибочным. Поэтому, видимо, вовсе не случайно установлен высокий процент ответов учащихся, в которых они называли основной причиной ошибок незнание правил орфографии — об этом написали 72 учащихся (57 %). Следует обратить внимание на столь большую цифру. В 70-е годы Г.Н. Приступа констатировал, что среди тех, кто допускает большое количество орфографических ошибок, только 4 % не знают орфографического правила. Мы не можем подвергнуть сомнению установленную нами цифру — 57 %, поскольку учащиеся заполняли анкеты произвольно, самостоятельно, без указания фамилии и без присутствия учителя русского языка, в собственной естественной среде обучения. Чем можно объяснить подобное положение дел со знанием, точнее, с незнанием правил орфографии?

Во-первых, Г.Н. Приступа представил цифру 4 %, которая им отнесена к неграмотным учащимся, а в нашем эксперименте принимали участие все учащиеся, без деления на грамотных/неграмотных.

Во-вторых, речевая среда в школе и дома в 70-е годы XX века была несколько иной, чем в начале XXI века, когда многие дети перестали учить правила и по той причине, что проверить текст можно с помощью компьютерной программы. Так, в анкетах некоторых учащихся прямо сказано о том, что нужно быть грамотным, поскольку не всегда «под рукой» есть компьютер или орфографический словарь, — 8 % учащихся.

В-третьих, незнание или плохое знание орфографического правила в какой-то степени объясняется нашими методическими «просчетами». Внимание к обучению учащихся письменной речи, которое прежде было присуще школе, в настоящее время более обращено к речи устной; проблема развития речи понимается многими учителями довольно узко, а не комплексно. Принцип координации устной и письменной речи не нашел должной реализации в практике преподавания русского языка в средней школе, так же, как и комплексный анализ текста. Утрачивается хорошая традиция — учить наизусть стихи, прозу и таким образом развивать память учащихся. О значении речевой памяти как источника развития личности и ее коммуникативных способностей писали такие известные ученые, как А.В. Те-

кучев, Н.С. Рождественский, М.Т. Баранов, Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, М.Р. Львов и др.

Проблема развития речевой памяти и письменной речи особенно актуальна для современной школы. Нейрофизиологи констатируют весьма неутешительные факты: «Установлено, что около 16 % первоклассников не готовы к школьному обучению, у 30—50 % детей выявляется функциональная незрелость без признаков умственной отсталости» [189, 4]. «Общее ухудшение социальной и экологической обстановки привело к тому, что в 2000 году здоровыми были признаны лишь 10 % выпускников школ и 15 % дошкольников... В Москве среди неуспевающих школьников около 50 % отстает в своем психическом развитии от нормы... Такие дети испытывают трудности в овладении письмом, чтением, счетом, в усвоении и понимании текстов, логическом мышлении» [189, 3].

Известно, что психические процессы не являются содержанием мозга, а его функцией, а учение — это сложная познавательная деятельность, которая осуществляется при взаимодействии различных мозговых структур. Важно вспомнить положение, согласно которому «своевременность образования и полноценность функциональных систем являются психофизиологической основой высших психических функций, психических форм деятельности и успешности обучения» [189, 4]. Нейрофизиологи пишут о том, что в процессе обучения следует активизировать фактор речевой памяти, опираться на эмоциональное восприятие и использовать ритм, что создаст благоприятные условия для успешного развития школьников, обеспечит гармонизацию функций левого и правого полушарий. Этому способствует смысловое восприятие и заучивание стихов. Нельзя, как полагает А.Л. Сиротюк, переоценивать роль левого полушария и логического мышления в становлении мыслительной деятельности ребенка и в то же время недооценивать такую продукцию правого полушария, как интуиция, создание образов.

В современной школе данный фактор недостаточно используется, поскольку школьные методики развивают главным образом левое полушарие, игнорируя вторую половину умственных возможностей ребенка. Известно, что именно правое полу-

шарие связано с развитием творческого мышления. Н.Н. Трауготт пишет: «Надо предостеречь школу от левополушарного обучения. Это воспитывает людей, неспособных к реальным действиям в реальной ситуации» [189, 221]. А.Л. Сиротюк доказывает, используя мнение французского ученого И. Соньер: «Обучая левое полушарие, вы обучаете только левое полушарие. Обучая правое полушарие, вы обучаете весь мозг!» [189, 221].

А.Л. Сиротюк подчеркивает значимость в деятельности учителя и ученика эмоциональной связи слова и образа, поскольку в лимбической системе память и эмоции тоже связаны. Увеличение числа теоретических курсов и усиление алгоритмизации обучения, в том числе в гуманитарных дисциплинах, приносит свои «плоды»: «В результате снизилась общая эмоциональность изложения, язык стал более сухим, уменьшилась доля ярких, выразительных примеров, редко используются ритмы — речевые эмоциональную и произвольную память... Мне известен случай, — пишет А.Л. Сиротюк, — когда «стихи наизусть» учительница проверяла письменно, оценивая не ритм, эмоции, экспрессию, поэзию, а технократическое зазубривание знаков. Иными словами, при обучении акцентируются механизмы левого полушария при одновременном ослаблении вовлеченности правого полушария» [189, 223].

По мнению методистов, работа с поэтическими текстами пробуждает у школьников «чувство языка», языковую интуицию: «Мысль, вооруженная... рифмами, обладает силой воздействия на душу, воспринимается не столько разумом, сколько сердцем, ученики начинают ощущать, что это — «гармонии таинственная власть» [163, 8].

Из исследований нейрофизиологов известно, что более грамотными являются равнополушарные люди, обладающие гармонизацией функций левого и правого полушарий. К последствиям левополушарного обучения следует отнести неспособность детей практически действовать в определенной предметной среде, о чем свидетельствуют исследования, в которых данная стратегия формулируется так: «Правило знаю — применять не умею». Указанная стратегия является своеобразным проявлением скрытого внутреннего противоречия в

процессуальном развертывании текстовой деятельности, когда коммуникативные цели не могут быть успешно достигнуты вследствие сложившегося рассогласования между имеющимся коммуникативным потенциалом личности, ее коммуникативным фондом и умением им воспользоваться в связи с отсутствием необходимых для этого когнитивных умений.

Отвечая на вопрос о затруднениях при выборе написаний слов, учащиеся указали на такие факторы, как:

- незнание правил орфографии — 57 % учащихся;
- невнимательность — 38 % учащихся;
- плохое объяснение правил учителем — 4,7 % учащихся.

Среди трудных орфографических тем учащимися названы:

1. Словарные слова.
2. Безударные гласные в корне слова.
3. Чередующиеся гласные в корне слова.
4. Правописание приставок *пре-*, *при-*.
5. Правописание причастий.
6. Правописание наречий.
7. *Н* и *nn* в прилагательных и причастиях.
8. Слитное и раздельное написание частицы *не* со всеми частями речи.
9. Употребление частиц *не* и *ни*.

Первые четыре темы в данном списке во многом связаны с качеством и количеством лексикона самого учащегося, с семантизацией слов и правил, поскольку владение указанными правилами обеспечивает осознанный орфографический выбор, а широта лексикона влияет на поиск нужного слова для формулирования мысли, обеспечивает действие механизма эквивалентных замен, что обеспечивает свободу действий по правилу в разнообразных текстах. Так, анализируя свои затруднения при написании сочинений и изложений, 12 % учащихся указали на незнание значений слов; 38 % учащихся отметили плохое знание правил; 19 % указали, что им трудно подыскивать нужные слова; 4,7 % главной трудностью считают речевые ошибки; 2,3 % написали, что не знают, о чем вообще писать; 14,3 % отвлекаются на изложение мысли, забывая об орфографии и пунктуации; 6 % не ответили на вопрос; 3 % школьников, называя трудности, относили орфографические правила к пунктуа-

ционным, что свидетельствует о полном неразличении ими орфографии и пунктуации.

В список трудных орфографических тем школьники включили «Правописание причастий», «Правописание наречий», «*Н* и *ни* в отглагольных прилагательных и причастиях», «Слитное и раздельное написание частицы *не* со всеми частями речи», «Употребление частиц *не* и *ни*». Перечисление указанных тем свидетельствует: во-первых, о том, что учащиеся не уверены в прочности их усвоения; во-вторых, о том, что осознанное владение данными правилами может быть обеспечено такими условиями, как систематизация и обобщение довольно широкого орфографического материала.

В исследовании М.М. Разумовской «Теоретические основы обучения орфографии в средней школе» [относительно затруднений учащихся констатируется следующее: «Важнейшие написания (безударные гласные в корне, *не* с частями речи, употребление *н* — *ни* в составе слов, употребление дефиса) дают высокий (30—50 % от общего числа) процент ошибок даже в старших классах, то есть так и не усваиваются до окончания школы» [177, 8].

Анализ анкет современных учащихся 11-х классов относительно трудных для усвоения тем и анализ, представленный М.М. Разумовской, приводят к выводу о существовании определенной тенденции в усвоении орфографии, существующей и в настоящее время. Мы полагаем, что затруднения учащихся при выборе написаний, опирающихся на указанные темы, обусловлены такими факторами, как: 1) недостаточная семантизация и систематизация правил орфографии при изучении курса русского языка в 10—11-х классах, вследствие чего учащиеся не имеют систематизированных умений оформлять текст; 2) недостаточное использование методических приемов, обеспечивающих развитие речевой памяти учащихся; 3) отсутствие или недостаточная организация индивидуальной работы, ориентированной на самокоррекцию учащимися собственного речевого опыта (необходимость коррекции подчеркивается учащимися в ответах на вопросы анкеты).

Для выяснения вопроса о стратегиях выбора при пунктуационном оформлении текста учащимся 11 классов были заданы такие вопросы:

1. Как Вы мыслите, выбирая нужные знаки препинания для оформления текста?

2. Чем Вы объясняете свои пунктуационные ошибки?

3. Какие трудности Вы испытываете при пунктуационном оформлении текста?

Ответы учащихся на первый вопрос свидетельствуют о тех стратегиях выбора, которыми они пользуются:

1. *Выбор пунктуационных знаков по интуиции* отметили 54 учащихся — 42,8 %.

2. *«Вспоминаю правило, но пишу интуитивно»* — этой стратегии при пунктуационном оформлении текста следуют 24 учащихся — 19,1 %.

3. *«Вспоминаю правило»*, — так ответили 12 учащихся — 9,6 %.

4. *«Ставлю знаки по смыслу»*, — написали в анкете 9 учащихся — 7 %.

5. *«Опираюсь на строение предложения»*, — ответили 4 человека — 3 %.

6. *«Смотрю на смысл, слушаю интонацию»*, — так действуют при оформлении текста 8 учащихся — 6,3 %.

7. *«Ориентируюсь на интонацию»*, — следуют этой стратегии 14 учащихся — 11 %.

8. *«Действую наугад»*, — написали 2 учащихся — 1,5 %.

В ходе анализа ответов учащихся 11-х классов на вопросы анкеты относительно выбора пунктуационного оформления текста установлено следующее:

Так же, как и при орфографическом оформлении текста, стратегия выбора знаков препинания имеет субъективный характер, отражающий особенности индивидуального речевого поведения и опыта, типы мышления школьника.

Ответы учащихся на вопросы анкеты по пунктуации дают возможность рассматривать четыре применяемые ими стратегии.

Первая стратегия — это осознанный выбор знаков препинания при решении пунктуационных задач. Его осуществляют те учащиеся, которые: а) ставят знаки, опираясь на смысл предложения, — 7 % учащихся; б) опираются на смысл предложения и его интонацию — 6,3 % учащихся; в) вспоминают правила пунктуации — 9,6 % учащихся; г) учитывают структуру предложения — 3 % учащихся.

Итак, осознанный выбор совершают 25,9 % учащихся. Мы не включаем в данную стратегию выбор тех учащихся, которые полагаются только на интонацию, — это 11 %, по той причине, что данные учащиеся, отмечая причины пунктуационных ошибок, называли незнание правил пунктуации. Например, ученик Л.М.: характеризует свои действия так: «Пишу наугад, ориентируюсь по интонации», а причину пунктуационных ошибок видит в незнании правил. Ответ ученика Л.М. представляет собой противоположность действительно сознательному выбору, о котором пишет ученица этой же школы М.Е.: «Читаю мысленно предложение, слежу за смыслом, слушаю интонацию, анализирую состав предложения, в соответствии с этим выбираю необходимые знаки препинания, рекомендуемые правилами».

Вторая стратегия — отсутствие выбора, полная его неосознанность («действую наугад»). Данной стратегии следуют 1,5 % учащихся, что значительно меньше, чем при выборе орфографических написаний, — 19,5 %.

Третья стратегия — интуитивный выбор пунктуационного оформления текста («полагаюсь на интуицию», «пишу по интуиции»). О данной стратегии в пунктуационных действиях написали 54 учащихся — 42,8 %.

Четвертая стратегия — это не вполне осознаваемый, спонтанный выбор, в основании которого лежит то же противоречие, о котором писали учащиеся, объясняя свои орфографические действия: «Вспоминаю правило, но пишу интуитивно», «Вспоминаю правило, но больше ориентируюсь на интуицию», и даже так: «Смотрю, нет ли причастия, деепричастия, какое это предложение, но пишу, как подсказывает интуиция». Данной стратегией пользуются 24 учащихся — 19,1 %. Указанная стратегия детерминируется не «чувством языка», как хотелось бы думать, а не вполне осознанным мышлением, которое классифицируется когнитологом М.В. Никитиным как «фидейное



мышление», оно «ориентировано на непреложный мир опыта и стремится по-своему, своими средствами объяснить, постигнуть, интерпретировать его» [155, 10].

Фидейное мышление представляет собой способность человека по-своему интерпретировать то, что он недостаточно хорошо знает, вследствие чего выдвигает свои собственные доводы для оправдания предпринятых действий.

Исследование проблемы выбора написаний, который осуществляют учащиеся 11-х классов, дает основания для определенных выводов.

1. Установлены и классифицированы четыре стратегии орфографического и пунктуационного выбора написаний при оформлении текста:

— осознанный выбор орфографических написаний осуществляют 23,8 % учащихся, при пунктуационном оформлении текста — 25,9 % учащихся; суть стратегии — «действую по правилу»;

— неосознанный выбор орфографических написаний характерен для 9,5 % учащихся, при пунктуационном оформлении текста — для 1,5 % учащихся; суть стратегии — «действую наугад»;

— интуитивный выбор орфографических написаний присущ 46,7 % учащихся, при пунктуационном оформлении текста — 42,8 % учащихся; суть стратегии — «действую по интуиции»;

— не вполне осознаваемый, спонтанный выбор орфографических написаний характерен для 19,1 % учащихся, при пунктуационном оформлении текста — 30,1 % учащихся; суть стратегии — «вспоминаю правило, но пишу, как мне кажется».

2. Выделенные стратегии носят субъективный, личностно ориентированный характер и отражают особенности мышления школьников, поскольку ничто «так убедительно не доказывает существование человека, как акт мышления» [210, 8].

3. Наличие субъективных стратегий выбора у учащихся обусловлено объективно сложившимися в филогенезе и онтогенезе видами мышления, что подтверждается исследованиями О.К. Тихомирова [210] и М.В. Никитина [155], это позволило

так рассмотреть соотношение стратегий выбора и видов мышления:

— осознанный выбор («действую по правилу») связан с рационально-логическим видом мышления и отражает способность к рефлексии и контролю;

— интуитивный выбор («действую по интуиции») и не вполне осознанный выбор, спонтанный выбор («вспоминаю правило, но пишу, как мне кажется или по интуиции») обусловлены фидейным мышлением, которое ведет к ошибочным написаниям.

## **§ 2. Классификация стратегий выбора написаний в соответствии с видами мышления учащихся**

Для исследования поставленной проблемы важно не только классифицировать стратегии выбора написаний, но и выяснить их особенности в контексте психологии мышления школьника. Психологическая трактовка указанной проблемы имеет особую значимость в силу того, что она может объяснить суть мышления учащегося при оформлении письменной речи, открыть скрытую от прямого наблюдения внутреннюю, сокровенную деятельность и механизмы, ее определяющие.

В качестве методологического используется постулат о человеческом мышлении, согласно которому имеется общность в строении внешней практической предметной деятельности и деятельности теоретической, мыслительной в узком смысле слова (О.К. Тихомиров).

Согласно данным психологии, мышление есть процесс, деятельность, однако процесс мышления осуществляется в голове отдельного человека, а значит, имеет субъективный характер. «Мышление, — пишет О.К. Тихомиров, — есть некоторое проявление активности субъекта, то есть оно не только направлено на отражение внешнего мира, но и является выражением определенной активности субъекта. Мышление всегда субъективно в этом смысле, даже в том случае, когда оно правильно и адекватно отражает внешний мир» [210, 15].

На этом основании можно предположить, что субъективные по характеру стратегии выбора учащихся обусловлены вполне объективно сложившимися в филогенезе и онтогенезе видами мышления. Для объяснения данной позиции обратимся к тезисам психологической теории мышления, представленным в концепции О.К. Тихомирова.

*Первый тезис* о существовании нескольких видов мышления и несводимости мышления только к словесно-логическому виду: «Психологическая наука в ходе своего исторического развития постепенно отделялась от философии, поэтому не случайно, что в поле внимания психологов прежде всего попали те виды мышления, которые первоначально занимали философов. Это теоретическое, рассуждающее мышление... Однако современная психология не рассматривает этот вид мышления как единственный» [210, 8].

*Второй тезис* о сосуществовании видов мышления у взрослого человека как своеобразном отражении этапов развития мышления в онтогенезе и филогенезе: «Наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое мышление образуют этапы развития мышления в онтогенезе и филогенезе... В настоящее время в психологии убедительно доказано, что все три вида мышления сосуществуют у взрослого человека и функционируют при решении различных задач» [210, 9].

*Третий тезис* о том, что акт мышления представляет человека как личность: «...Р. Декарт выдвинул формулу «Я мыслю, значит, я существую», если оставить в стороне философский смысл формулы и рассматривать ее лишь в конкретно-психологическом плане, то становится очевидным, что эта формула явно выдвигает мышление на первый план в психической жизни человека: ничто, по мнению автора, так убедительно не доказывает существования человека, как акт мышления» [210, 8].

Современные научные данные из области психологии, психолингвистики свидетельствуют: о «полиморфности человеческого мышления» (О.К. Тихомиров), то есть указывают на разнообразие его видов; о субъективном характере человеческого мышления.

Следовательно, приведенные факты являются психологическим обоснованием того, что выбор стратегии оформления текста есть своеобразное проявление активности субъекта и

имеет субъективный, личностно ориентированный характер, отражает своеобразие деятельности в поисках искомого и предвосхищения искомого в процессе мышления по ходу текстовой деятельности.

А.В. Брушлинский относит способность к предвосхищению к числу высших уровней познавательной деятельности человека, что служит подтверждением когнитивно-коммуникативного характера текстоформирующих умений, которые обладают собственным потенциалом для развития личности: через преодоление внутреннего противоречия в данном виде деятельности ученик способен к саморазвитию.

Позиция П.Я. Гальперина, по мнению О.К. Тихомирова, заключается в следующем: «Всю психику, — пишет О.К. Тихомиров, — П.Я. Гальперин трактует как форму ориентировочно-исследовательской деятельности» [210, 15], поскольку определяет предмет психологии мышления как изучение не просто мышления и всего мышления, а только как процесс ориентировки субъекта при решении интеллектуальных задач на мышление.

Позиция О.К. Тихомирова в данном вопросе заключается в том, что он в своей собственной концепции объединил продуктивные идеи С.Л. Рубинштейна и П.Я. Гальперина, доказал, что «мыслит субъект, ориентировку осуществляет субъект. И вот этот субъективный характер деятельности и должен учитываться психологом» [210, 15].

Признание субъективного характера психологического аспекта той деятельности, которую осуществляет ученик в процессе оформления текста, позволяет нам говорить о субъективном характере стратегии выбора, считать данную стратегию отражением субъективного характера мышления школьника.

Убедительна доказательная база, предъявляемая О.К. Тихомировым в поддержку мысли о том, что сегодня совершенно недостаточно описывать реальный процесс мышления как взаимодействие операций анализа и синтеза, он включает в себя динамику и порождение целей, оценок, потребностей. Мышление — «это процесс, познавательная деятельность, продукты которой характеризуются обобщенным, опосредованным отражением действительности, оно дифференцируется на виды в зависи-

мости от уровней обобщения и характера используемых средств, в зависимости от новизны этих обобщений и средств для субъекта, от степени активности самого субъекта» [210, 16].

Постулаты концепции О.К. Тихомирова относительно субъективного характера процесса мышления и о полиморфности мышления интерпретируются нами в методических целях относительно стратегий выбора, которые использует ученик для достижения искомого — коммуникативной цели, в процессе оформления мысли в письменной речи. Современная психология не рассматривает как единственно возможный вид словесно-логическое мышление, характеризующееся использованием понятий, логических конструкций, функционирующих на базе языка, языковых средств. С данных позиций решали проблемы в методике грамматики и методике правописания такие ученые, как В.Л. Добромыслов, Л.П. Федоренко, А.В. Текучев, Д.Н. Богоявленский, Г.Н. Приступа, М.Т. Баранов, В.П. Озерская, Е.Г. Шатова и др.

В современной психологии, как отмечает О.К. Тихомиров, существует несколько парных классификаций мышления. Так, по типу решаемых задач и их особенностей рассматривают теоретическое мышление — «познание законов, правил» и практическое мышление — «подготовка физического преобразования действительности: постановка цели, создание плана, проекта, схемы» [210, 9]. Представляя теоретическое и практическое мышление как оппозицию, О.К. Тихомиров находит определенные, характеризующие их различия.

Практическое мышление: развертывается в условиях жесткого дефицита времени; для него ограничены возможности проверки гипотез, — все это делает данный вид мышления еще более сложным, чем теоретическое.

Теоретическое мышление: не связано с ограничениями во времени (например, время не имеет значения для фундаментальных открытий); критерием теоретического мышления является характер обобщений в виде научных понятий.

Существуют разные виды мышления, кроме указанных, например, реалистическое и артистическое; продуктивное и репродуктивное (З.И. Калмыкова) в зависимости от степени новизны и получаемого в деятельности продукта. Мы полагаем,

что создание текста связано с реализацией продуктивного типа мышления в действии,

В концепции О.К. Тихомирова отмечается следующее: существуют различные классификации типов мышления; «соотношения между разными видами мышления еще не выявлены. Однако ясно главное: термином «мышление» обозначаются качественно разнородные процессы» [210, 10].

В нашем исследовании актуализируется проблема видов мышления по ряду причин:

Во-первых, в основе классификации стратегий выбора оформления текста лежат данные психологии о субъективности и полиморфности мышления, что и определяет выбор стратегий.

Во-вторых, субъективный, личностно ориентированный вид стратегии выбора школьника детерминируется объективно сформированными в филогенезе и онтогенезе видами мышления, представляет собой их проявление в речевом опыте школьника.

В-третьих, в основе таких стратегий, как «интуитивный выбор» и «не вполне осознаваемый, спонтанный выбор», а также выбор на основе интонации, лежит фидейное мышление.

Все это диктует необходимость: 1) уточнить соотношение понятий «рационально-логическое», «интуитивное», «фидейное мышление»; 2) провести анализ и сопоставление стратегий выбора с учетом субъективных видов мышления школьников, что проявляется в поисках нужных способов орфографического и пунктуационного оформления текста.

*Таблица 1*

Классификация стратегий выбора написаний  
в соответствии с видами мышления учащихся

| № п /п | Стратегия выбора                         | Количество учащихся             |                                | Виды мышления                   |
|--------|--|---------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
|        |  | орфографическое оформление, в % | пунктуационное оформление, в % |                                 |
| 1.     | Осознанный выбор («действую по правилу») | 23,8                            | 25,9                           | рационально-логическое мышление |
| 2.     | Неосознанный выбор                       | 9,5                             | 1,5                            | бессознательное                 |

|    |  |      |            |                       |
|----|--|------|------------|-----------------------|
|    | («действую наугад»)  |      |            | поведение (стихийное) |
| 3. | Интуитивный выбор («действую по интуиции»)   | 46,7 | 42,8       | фидейное мышление     |
| 4. | Не вполне осознаваемый выбор (спонтанный) («вспоминаю правило, но пишу, как мне кажется», «пишу по интонации») | 19,1 | 19,1<br>11 | фидейное мышление     |

В таблицу 1 не включена отдельно стратегия выбора пунктуационного оформления текста «по интонации» (11 % учащихся), поскольку указанная стратегия относится к типу, определяемому нами как «не вполне осознаваемый, спонтанный выбор». В анкетах учащиеся указали, что основным источником их собственных ошибок является незнание правил и слишком большая ориентированность на интонацию, что и мешает им грамотно оформлять текст. Более того, комментарий учащихся относительно допущенных в тексте диктанта и сочинения ошибок делает вполне обоснованным классифицировать указанную стратегию как «не вполне осознаваемый, спонтанный выбор»: «Ставлю запятую, так как есть пауза», или «Не могу объяснить, но чувствую».

Для убедительного обоснования предложенной классификации следует рассмотреть особенности аналитического (логического) и интуитивного мышления.

В концепции О.К. Тихомирова проводится различие между логическим (аналитическим) и интуитивным мышлением на основе трех признаков: времени протекания процесса (временной признак), структуры (членения на этапы) и уровня протекания (осознанность или неосознанность): «Аналитическое мышление развернуто во времени, имеет четко выраженные этапы, в значительной степени представлено в сознании самого мыслящего человека. Интуитивное мышление характеризуется бы-

стротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, является «минимально осознанным» [210, 10]. Интуитивный тип мышления относится ученым к неосознанному или минимально осознанному мышлению, а классификация «логическое — интуитивное мышление» построена как оппозиция: осознанный и неосознанный виды мышления. Согласно данной оппозиции, сознательное — бессознательное владение орфографическим и пунктуационным действиями имеет существенные различия: сознательное основано на операциях анализа и синтеза, а интуитивное (бессознательное) владение основано, как полагают ученые, на чувстве языка.

Чувство языка — это своеобразный, функционирующий на базе языкового сознания механизм контроля правильности речи. Одни ученые считают, что «чувство языка» и «интуитивное владение языком» принципиально связаны (И.А. Бодуэн де Куртенэ, Л.П. Федоренко, М.Р. Львов, С.И. Львова и др.); другие исследователи проблемы, например, в плоскости преподавания иностранного языка (М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер), пишут, что интуитивный контроль (проблема оказывается связанной с видами контроля) всегда является сознательным; В.Б. Беляев полагает, что интуитивный контроль является бессознательным контролем, а сознательное пользование языком обеспечивает практическое владение им, при этом появляется

возможность сознательного самоконтроля речи. В работах А.А. Леонтьева описываются речевые навыки, характерные для сознательного и интуитивного способов владения иностранным языком как сознательные и бессознательные, поскольку с психологической точки зрения это разные образования: сознательные навыки являются стабильными, прочными, гибкими, способными к переносу, а бессознательные — менее прочные, плохо переносятся в новые ситуации.

Сознательные и бессознательные навыки формируются разными путями: бессознательные (интуитивные) навыки формируются путем имитации образцов речи, подражания — так дети учатся говорить на родном языке, этап актуального сознания в них отсутствует; сознательные навыки формируются медленнее, чем бессознательные, поскольку в процессе их становления выделяется этап актуального сознания учебного ма-



териала, а это означает не только осмысление учебного материала, но и выполнение на его основе осознанных упражнений. Так, в процессе школьного обучения родному русскому языку дети объективируют собственную речь, осознают ее и приобретают способность контролировать ее не только с помощью «чувства языка», но и на основе языковых правил.

Становится понятным, что проблема сознательного и интуитивного владения языком оказывается детерминированной когнитивными процессами, сопровождающими речевое развитие личности и выращивание ее, — это, во-первых; а во-вторых, во многом связанной с формированием определяющих стратегий оформления текста, к которым мы относим выбор и контроль выбора.

В статье С.И. Львовой «Развитие языкового чутья и опора на него при обучении родному языку» [142] ярко прослеживается мысль о том, что «чувство языка (чутье)» относится к природным способностям человека. Более того, «чувство языка» рассматривается как своеобразный феномен, как проявление психофизиологических возможностей человека, что имеется у всех носителей языка наряду с механизмами его образования.

Опираясь на труды лингвистов (И.А. Бодуэн де Куртенэ, А.Н. Гвоздев, А. Анастасиев), психолингвистов (Л.С. Выготский, А.М. Шахнарович), психологов (Л.И. Айдарова, Л.В. Занков и др.), С.И. Львова объяснила сложную природу данного явления — с одной стороны, а с другой — увидела в этом явлении потенциал личностного развития ребенка и определила одно из важных направлений дальнейшего развития методики обучения русскому языку на основе активизации принципа опоры на «чувство языка».

«Чувство языка» в концепции С.И. Львовой — это, «во-первых, ...одно из проявлений интуиции в целом как особого способа познания действительности; а во-вторых, основополагающий компонент языковой способности» [142, 41]. Данная позиция созвучна мнению М.Р. Львова, докторская диссертация которого «Тенденции формирования грамматического строя речи учащихся в средней школе» (1974), где на огромном фактическом материале показаны закономерности и стадии формирования грамматического строя речи школьников. Автор доказывает, что ребенок не учится грамматике в школе, по-

сколькx уже владеет ею, а развивает свои способности: овладеть грамматикой ему помогает «чувство языка».

«Чутье языка (чувство языка)», — пишет М.Р. Львов, — это «неосознанное владение закономерностями языка, в первую очередь — грамматикой, чувство языка начинает развиваться в раннем детстве в процессе восприятия речи говорящих. В результате многократного восприятия и использования в собственных высказываниях сходных аналогичных форм, конструкций у ребенка на подсознательном уровне формируются аналогии, а затем и усваиваются закономерности, которыми он пользуется все более свободно. Этим, в частности, объясняется то, что ребенок 2—5 лет сравнительно легко запоминает склонения, спряжения, сочетаемость слов, синтаксические конструкции, но с огромным трудом усваивает неправильные формы и исключения из правил. В школе чувство языка продолжает формироваться главным образом на основе изучения грамматики, фонетики, стилистики и пр., а также на основе чтения образцовых произведений литературы и речевых упражнений» [138, 236].

Таким образом, «чувство языка» — это неосознанное владение закономерностями языка, нормами его употребления, которые, как полагает М.Р. Львов, ребенок не выучивает, а «впитывает», в связи с чем актуализируется роль художественной литературы как эстетического эталона речи на уроках русского языка.

«Чувство языка» — это феномен, о котором Л.П. Федоренко пишет как об интуитивном знании нормы, которое более относится к области грамматики, лексики и фонетики: «Интуитивное знание человека того, «как принято говорить» и «как нельзя говорить»... то есть знание нормы, называется культурой речи, или языковым чутьем, или чувством языка» [218, 8].

«Чувство языка» — «это результат запоминания нормы», оно «развивается в процессе подражания (имитации) нормированной, то есть правильной речи, которую они слышат из уст окружающих их людей, читают в книгах» [218, 8—9].

«Чувство языка» как феномен неосознаваемого, интуитивного знания нормы С.И. Львова, Л.П. Федоренко, М.Р. Львов связывают с усвоением языка: грамматики, лексики, морфеми-

ки, словообразования. Объяснение феномена дано Л.С. Выготским, который писал, что «развитие родного языка начинается со свободного, спонтанного пользования речью и завершается осознанием речевых форм и овладением ими» [48, 292], потому что речь усваивается каждым человеком самостоятельно и неосознанно. Таким образом, интуитивно усваивать — значит подсознательно усваивать правила и законы родного языка.

С.И. Львова пишет о необходимости опираться в обучении на «чувство языка» как природный феномен, позволяющий ребенку успешно овладевать языком не только в начальной школе, но и далее, в средней и старшей школе, что важно для интенсификации речевого развития.

Можно полагать, что речевое развитие ученика в школе, будучи внутренним, сложнейшим феноменом, протекает в единст-

ве сознательного и бессознательного, что подтверждается психологами, в частности, Л.В. Брушлинским, О.К. Тихомировым и др. Начало изучения аспектов сознательного и бессознательного в процессе усвоения языка было положено школой И.А. Бодуэна де Куртенэ, когда были выделены: 1) знание языка (*Sprachkenntnis*) и 2) чутье языка (*Sprachgefühl*). Так складывалось понимание этой сложной категории, некоего «смутного сознания», на которое человек опирается в течение всей своей жизни, пользуясь языком (А. Анастасиев).

В концепции С.И. Львовой понятие «чувство языка» синонимично понятию «языковая интуиция»: «Между тем при обучении родному языку совершенно необходима опора на природное чутье языка, то есть способность на уровне интуиции (без системы лингвистических доказательств) опознать какое-либо языковое явление, догадаться о его специфических свойствах, предугадать какие-то языковые затруднения, сообразить, какое из языковых средств является более предпочтительным в речи» [142, 41].

Вполне возможно, что «чувство языка» как способность может быть не вербализованного знания, а знания-догадки, является своеобразным связующим звеном между неполным, то есть не вполне осознаваемым знанием, и полным опознаванием. Вот это довольно смутное знание является богатой

почвой для формирования истинного, четко осознаваемого, контролируемого сознанием речевого поведения, называемого компетенцией.

Можно полагать, что «чувство языка», «языковая интуиция» опосредованно, то есть через грамматику, морфемику, словообразование, влияют на формирование сознательных, интеллектуальных речевых умений, к которым относятся правописные умения. В современных лингвистических исследованиях, например В.Г. Костомарова [115], «чувство языка» относится к своеобразным надежным «фильтрам контроля», с помощью которых в письменной речи сохраняется системность языка и общественные языковые идеалы. Чутье языка — это результат речевого и общесоциального опыта, усвоения знания языка и знаний о языке, бессознательной по большей части оценки его тенденций, путей прогресса [115, 21—22]. Большинство исследователей объясняет рассматриваемый феномен как некую сумму знаний о языке, полученную в результате бессознательного обобщения многочисленных речевых актов.

О действии «чувства языка» в сфере пунктуационного оформления текста в своем диссертационном исследовании Н.Л. Шубина пишет следующее: «Распространено мнение, что хорошее владение языком не нуждается в знании правил. Между тем усвоение пунктуационных норм и не предполагает точного воспроизведения формулировок правила, но требует постоянной интерпретации функции знаков в текстах. Наиболее стабильными и приемлемыми с точки зрения речемыслительной деятельности являются те пунктуационные нормы, которые извлекаются из воспринимаемых, а затем и порождаемых текстов. Чувство языка регулирует выбор пунктуационно-графического оформления текста с учетом сформировавшихся в языковом сознании норм» [236, 108].

Таким образом, Н.Л. Шубина связывает формирование «чувства языка» в сфере пунктуации со знанием норм и определенным уровнем владения языком. Она отмечает, что чувство языка «меняется у одного и того же носителя языка в зависимости от уровня владения языком, знаний о языке и его систем-

ных свойствах, наличия разных типов компетенций и т.д. ...сформированное на базе норм чувство языка обеспечивает и приобретение навыков контроля и интерпретации» [236, 108].

Можно предположить и другое, опираясь на позицию Н.Л. Шубиной, М.П. Феофанова, А.А. Леонтьева, что так называемое «чувство языка» есть по сути высшая ступень знания языка и умения им пользоваться, доведенная до уровня автоматизма, который не требует четкого словесного объяснения действий в процессе выбора определенной грамматической формы и способов ее оформления. Эта мысль очень отчетливо прослеживается в работе М.П. Феофанова [220]. Ученый подчеркивал, что при отсутствии «чувствообразного» восприятия письменная речь была бы весьма затруднена, поскольку постоянно бы возникала необходимость анализа. Видимо, «чувство языка» в определенной степени является своеобразным отражением результатов восприятия, закрепленных в речевой памяти, которая хранит некоторые обобщения, сложившиеся при восприятии эталонов различными каналами, с учетом индивидуальных особенностей. Интуиция — это опыт, «не препарированный до конца разумом» (М.В. Никитин). Вот почему так важно опираться для развития речи учащихся на все виды речевой деятельности, задействуя многие каналы восприятия информации.

В концепции Е.Д. Божович [26] «чувство языка» интерпретируется с учетом возрастных особенностей личности. «Чувство языка» у старшеклассника совершенно иное, чем у школьника на раннем этапе обучения родному языку. «Чувство языка» у старшеклассника «начинает выступать как то: 1) механизм распознавания языковых единиц при неоднозначном соотношении формальных и семантических признаков; 2) контроль ученика не только за речью, но и за собственными действиями с языковым материалом; 3) прогноз результатов решения задачи до осуществления первых проб его поиска; 4) предвосхищающая нормативная и эстетическая оценка найденного решения до его анализа» [26, 42—43].

«Чувство языка», в определении Е.Д. Божович, — это сложный, многофункциональный механизм развитой языковой способности, с помощью которого на подсознательном уровне

осуществляется речевая деятельность с учетом развертывания таких важных ее фаз, как:

— распознавание языковых единиц, что имеет особую значимость для выбора написаний и уточнения условий действия обобщающей схемы правила (но это опять-таки лингвистический анализ явления);

— контроль результатов речевой деятельности (но не на лингвистической основе, то есть контроль, не детерминированный языковыми фактами);

— прогнозирование результатов (до проб поиска);

— предвосхищающая оценка нормативного и эстетического решения («до его лингвистического анализа»).

В правописных действиях как текстоформирующих, когнитивно-коммуникативных «чувство языка» может предварять аналитико-синтетическую деятельность сознания на всех этапах развертывания текстовой деятельности, являясь своеобразным актуальным ее компонентом, с помощью которого оформление текста может осуществляться на подсознательном уровне в процессе распознавания орфограмм и пунктограмм, выбора, контроля и оценки выбора нормы. В случае необходимости пишущий может перейти на уровень сознательного контроля и оценки правильности выбора с помощью аналитико-синтетической деятельности сознания, с привлечением лингвистических оснований, детерминирующих выбор, контроль и оценку выбора написаний.

Концепция Е.Д. Божович относительно «чувства языка» с позиций данных современной науки объясняет тезис Д.Н. Богоявленского о том, что в орфографическом навыке, кроме автоматизированных компонентов, остаются не до конца автоматизированные компоненты, и сопрягается с позицией Ю.Н. Караулова.

Когнитивно-коммуникативное своеобразие текстоформирующих умений, как мы полагаем, является в определенной степени отражением психологической природы деятельности вообще, в том числе текстовой и текстоформирующей, в частности. Правописные умения (текстоформирующие) имеют двойственную природу, в которой отражен психологический прин-

цип единства сознательного и бессознательного, рационального и иррационального, аффекта и интеллекта в деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Брушлинский, О.К. Тихомиров и др.).

В объективно сложившихся общесоциальных коммуникативных умениях тем не менее субъективно отражается речевой опыт личности, ее когнитивные стратегии, тип мышления, способы познания, особенности памяти и воображения, эмоциональной сферы и т.д., что можно считать вескими аргументами для доказательства того, что текстоформирующие умения являются когнитивно-коммуникативными.

Для того чтобы выпускники школы могли коммуникативно оправданно пользоваться для оформления текста системой русского правописания (орфографией и пунктуацией), необходимо, опираясь на чувство языка, развивать у школьников разные виды компетенций, что сопрягается с целями обучения русскому языку как родному и с целями самих выпускников школы, где определяющей является коммуникативная компетенция. Коммуникативная компетенция помогает не только воспринимать, но и создавать текст в соответствии с действующими нормами и правилами.

Уровень развития коммуникативной компетенции во многом зависит от успешно сформированных на базе «чувства языка» вполне осознанных текстоформирующих умений, а основой их успешного формирования является следующее:

— семантизация и систематизация знаний о языке и правописании (языковая компетенция);

— систематизация текстоформирующих умений (речевая компетенция);

— сознательное владение стратегиями выбора и контроля правильности и целесообразности орфографического и пунктуационного оформления текста с учетом поставленных коммуникативных задач и условий контекста (когнитивная компетенция).

В ходе экспериментального и теоретического исследования проблемы установлено, что основным источником, мешающим учащимся успешно сформировать коммуникативную компетенцию, является фидейное мышление (М.В. Никитин),

которое и ведет к рассогласованию сложного, скореллированного механизма мысле-рече-языкового действия в процессе создания и оформления текста. В концепции В.Я. Шабеса данное противоречие характеризуется как противоречие между коммуникативным и когнитивным уровнями языковой личности [228]. Теоретический анализ проблемы привел нас к заключению о том, что источником сложившегося противоречия следует считать фидейное мышление личности.

Феномен фидейного мышления [fides — лат. вера] глубоко исследован М.В. Никитиным в контексте такой сложной проблемы, как ментальные миры сознания. В анализе проблемы ученый опирается на два постулата.

Суть первого заключается в том, что потенциал человека в духовной деятельности, «его способность и тяга к духовному творчеству и потреблению: сотворению и восприятию идей, образов, планов, проектов, замыслов, прогнозов, фантазий, игры ума и т.п. — в основе своей одинаково велики у homo sapiens со времен кроманьонца» [155, 9].

Суть второго связана с тем, что при этом «различны формы, пути, интенсивность, результативность и удельный вес тех или иных составляющих духовной жизни людей, прежде всего в силу того, что на каждый момент различна материальная база духовности — сотворенная и творимая человеком культура в ее овеществленных продуктах» [155, 9].

По мнению ученого, суть различий в выборе путей духовной жизни отражают два вида деятельности: рационально-логическая деятельность и фантазийно-игровая. Различие между ними заключается в отношении к действительному миру.

Рационально-логическая деятельность: 1) «связана с соответствием миру: ее утверждения принимают на себя требование доказательности и обязательства верифицируемости» [155, 9], поскольку это обеспечивает существование человека в мире причин и следствий, связей и взаимодействий; 2) «объективный мир своими закономерностями диктует человеку правила мышления и поведения» [155, 9].

Фантазийно-игровая деятельность: 1) «осознает себя свободной от соответствия объективному миру» [155, 9], а условия и правила конструируются ею, поэтому не верифицируются; 2) «человек сам устанавливает правила своей деятельности...»



[155, 9], все же сообразуясь с тем, что игра тоже считается средой сосуществования.

В концепции М.В. Никитина духовная деятельность представлена двумя полюсами: рационально-логическим и фантазийно-игровым. Переходную позицию от чистой фантазийной игры ума к строгому логическому мышлению занимает «обширная область знания неполного, сомнительного или ложного, где человек волей-неволей действует на основе интуиции, веры или обмана... это область ментальной активности, которую можно назвать фидейным сознанием, или фидейным мышлением» [155, 10].

Фидейное мышление — это своеобразная переходная ступень, ступень «смутного сознания», это этап, за которым может следовать рационально-логическое сознание или фантазийно-игровое. «Фидейное мышление (сознание), — констатирует М.В. Никитин, — строит свои миры с оглядкой на непреложный, данный в опыте мир, а игровое сознание дополняет действительный мир своими построениями.

Фидейное мышление «стремится по-своему, своими средствами объяснить, постигнуть, интерпретировать его» [155, 10], а игровое мышление, будучи автономным от реального мира, устанавливает свои правила, не ориентируясь на реальный мир.

В отличие от строгого мышления и игрового фидейное мышление опирается на свои специфические средства: интуицию, веру, обман.

Итак, установлено, что фидейное мышление, будучи неполным или сомнительным осознанием, ориентируется, в частности, на интуицию. Поскольку нами выделена стратегия выбора в оформлении текста, условно называемая «интуитивный выбор», следует определить, что представляет собой «интуиция» и каково место интуиции в сфере фидейного мышления.

В интуиции, как отмечает М.В. Никитин, «прозрения все же опираются на опыт, хотя и не препарированный до конца разумом» [155, 10]. Действительно, ученик пытается анализировать свой опыт оформления текста, а при этом пишет, что не знает правил, но доверяет интуиции, или пытается вспомнить правило и применить его, но его знание так зыбко, он так не уверен в его истинности, что в результате поступает «по интуи-

ции»: «Пишу, как мне кажется, или по интуиции». М.В. Никитин пишет, что интуиция ближе всего к истине, интуиция более, чем вера и обман, «озабочена достоверностью своих суждений», но она опирается на «специфически усвоенный опыт». В речевом опыте школьника, точнее, в текстовой деятельности, в оформлении текста, есть тоже свой специфический опыт, полученный вследствие того, что у школьника, несмотря на все усилия обучающего, который действует по школьной программе, существует своя программа развития и своя, как установлено, стратегия учения.

В данном контексте уместно привести постулат о двух типах обучения: о спонтанном обучении и специально организованном обучении.

Спонтанное обучение — это обучение, в основе которого прослеживается движение ребенка «по собственной программе», которое определяется тем, что «он сам берет из окружающей среды» [48, 426—427].

Так, Е.Д. Божович в своей статье «Развитие языковой компетенции у школьников: проблемы, подходы» приходит к следующим выводам: «По совокупности данных, собранных к настоящему времени, целостный и устойчивый характер языковая компетенция приобретает у 18—20 % учеников обычных общеобразовательных школ и у 26—28 % учеников школ с углубленным изучением языка» [26, 44].

Следовательно, неполнота языковой компетенции, ее неустойчивый характер являются причинами недоверия учащихся к ориентировочной основе собственных орфографических и пунктуационных действий, поэтому ориентировочную основу (с оглядкой на необходимость ее) ученики подменяют так называемой «интуицией». Но в данном случае «интуиция» ученика мало похожа на озарение, на «незатратную истину» [155, 11], которая сама приходит к человеку, потому что, скорее, это не истина, а самообман.

В основе фидейного сознания, мышления, как подчеркивает М.В. Никитин, лежит невозможность действовать доказательно, а истинное знание требует доказательств. Доказательство часто непосильно, и тогда приходится действовать на основе веры. Вера вступает в свои права в разных ипостасях: от интуиции до наитий, верований, внушений и так далее. Она по-

дает свои мыслительные продукты как объективно обоснованные, как подлинное знание, представляет их не просто как психический опыт, но «как образ существующего». Нередко так оно и есть, как в случаях интуитивных озарений и догадок, но далеко не всегда, но даже близкая к опытной истине интуиция нередко ошибается, а «вера отнюдь не вся сводится к интуиции» [155, 11].

Приведем цитату из анкеты ученицы К.Я. (школа № 11, 2006 г.) на вопрос о том, как она выбирает написание слова: «1) Определяю, какая морфема; 2) если помню правило, то пишу по правилу; если не помню правила, пишу по интуиции». Она же сообщает о выборе пунктуационного оформления: «1) Какое это предложение (сложное или простое); 2) количество грамматических основ; 3) если я знаю, что перед этим союзом ставится запятая, значит, ставлю; если нет — пишу интуитивно».

Подобный характер имеют ответы ученика И.Л. (школа № 34, 2005 г.) о выборе орфографических написаний: «1) Смотрю морфему; 2) вспоминаю правило; 3) в случае неудачи полагаюсь на интуицию». О выборе пунктуационного оформления он пишет: «1) Сложное предложение или простое; 2) на какое правило; 3) если затрудняюсь, то действую по интуиции».

Приведем примеры из письменных работ учеников, которые полагаются на выбор орфограмм и пунктограмм «по интуиции», сохраняем авторскую запись.

Ученица К.Я. (школа № 11): «По-видимому все здались, убедившись в том, что сила истомы овладевшая ими непобедима, непреодолима... Не человек, не животное, не насекомое, никто уже кажется не борется с истомой... Одна надежда на грозу, лишь она одна может разбудить скованную жарой природу, и развеять сон».

Ученик И.Л. (школа № 34): «Приглядитесь внимательнее ведь это не луг, а болото, и над ним вьется безсчетное количество комаров... Как ни тяжело идти, однако мы идем быстро не смотря под ноги... Сонно калышится над песчанной дорогой воздух...».

Учащиеся допускают грубые орфографические ошибки на одни правила и в то же время не допускают ошибки на другие. Так, пишут «здались» (вместо сдались), «безсчетный» (вместо

бессчетный), «калышится» (вместо колышется); в то же время правильно пишут «по-видимому, кажется, борется, скованную».

При пунктуационном оформлении текста наблюдаются следующие ошибки выбора: а) отсутствие необходимых знаков препинания (По-видимому, все сдались); (Мы идем быстро, не смотря под ноги); б) употребление одного знака вместо другого: запятой вместо двоеточия (Одна надежда на грозу: лишь она одна может развеять сон...); в) постановка лишнего знака препинания (...лишь она одна может разбудить скованную жарой природу и развеять сон).

Неправильное орфографическое и пунктуационное оформление текста доказывает отсутствие у школьников выбора написаний на основе интуиции, которая является следствием не вполне осознаваемого, но все же истинного выбора, хотя и не препарированного разумом, но точного. Ошибки учащихся свидетельствуют: об отсутствии семантизации ряда орфографических и пунктуационных тем; доказывают случайность и неравномерность — ошибочность выбора, что является следствием фидейного мышления.

По данным М.М. Разумовской, умение замечать орфограммы интуитивно присуще только 30 % учащихся.

Таким образом, анализ работ и анкет учащихся позволяет нам сделать предположение о том, что оформление текста происходит при взаимодействии видов мышления: рационально-логического (в случае детерминированности действий интерпретацией норм для условий текста) и фидейного мышления

(в случае, когда учащиеся чувствуют потребность в интерпретации нормы, но она им неизвестна вообще, или они не уверены в действии этой нормы или границ ее применения). Чтобы как-то интерпретировать свои действия, в данном случае учащиеся делают ссылку на интуицию, но она не служит контролем для проверки правильности орфографических и пунктуационных действий.

Психологическое обоснование того, что в процессуальном развертывании текста участвует комплекс видов мышления, мы находим в работе М.В. Никитина «Основания когнитивной се-

мантики» [155]. Ученый констатирует, что реальная психологическая структура деятельности человека очень сложна уже по той причине, что между рационально-логическим и фантазийно-игровым видами мышления существует «обширная область ожидаемого с зыбкими границами — область фидейного мышления. Истинное знание увеличивает объем до знания истинного, то есть полагаемого истинным, с неустановленной границей между тем и другим. Детерминистское знание прирастает за счет знания вероятностного, бесспорное за счет возможного и перетекает опять же без установленной границы в знание сомнительное и неполное в разной степени» [155, 11]. Однако нельзя исключать, что чувство языка — это категория познания и в то же время категория, с помощью которой контролируется деятельность и ее результаты, поскольку можно опираться на опыт, «не препарированный до конца разумом» (М.В. Никитин). Данный опыт приобретен чувственно с участием различных каналов восприятия, а не рационально.

В концепции М.П. Феофанова [220] «чувство языка», а точнее, «чувствообразное осознание» языка рассматривается как контроль правильности, целесообразности и точности речи, используемый для самоконтроля и коррекции деятельности в целях сохранения нормативной стереотипии. Существенно то, что «чувствообразное осознание» языка является не врожденным, а приобретенным вследствие обучения детей в школе, где определяющую роль играет обучение письменной речи. Ученый доказывает, что развитие навыков письменной речи связано с развитием способностей к абстрактному мышлению и операциям обобщения. В процессе овладения письменной речью, в процессе осознанного пользования языком, его единицами происходит постепенное движение от полного осознания к неполному. На более высоких ступенях развития школьников (в старших классах) осуществляется переход на более высокую ступень — чувствообразное осознание, не требующее объяснений, анализа и доказательств, но помогающее добиваться грамотного письма.

Можно предположить, что своеобразный автоматизм в орфографическом и пунктуационном действии, о котором методисты и психологи пишут довольно противоречиво, на самом

деле связан с формированием «чувствообразного осознания». Так, Д.Н. Богоявленский констатирует следующее: «...мы полагаем, что в орфографическом навыке остаются не до конца автоматизируемые элементы, которые связаны с пониманием строя языка в той мере, в какой это необходимо для правильной передачи мыслимого содержания речи» [24, 126]. С одной стороны, происходит автоматизация действия, поскольку навык, но в то же время навык не до конца автоматизированный. Может быть, данный феномен, своеобразный грамотный автоматизм в письме как виде речевой деятельности, и есть проявление феномена, названного М.П. Феофановым «чувствообразное осознание» языка. С позиций компетентностного подхода это можно интерпретировать как проявление сформированных компетенций школьника.

### ***Выводы***

Исследование проблемы выбора, который осуществляют учащиеся 10—11 классов при оформлении текста, ее анализ на основе теоретических и экспериментальных данных позволяет сделать определенные выводы.

1. Установлены и классифицированы стратегии орфографического и пунктуационного выбора учащихся при оформлении текста:

— осознанный выбор орфографических написаний осуществляют 23,8 %, при пунктуационном оформлении текста — 25,9 % учащихся; суть стратегии — «действую по правилу»;

— неосознанный выбор орфографических написаний характерен для 9,5 % учащихся, при пунктуационном оформлении текста — для 1,5 % учащихся; суть стратегии — «действую наугад»;

— интуитивный выбор орфографических написаний присущ 46,7 % учащихся, при пунктуационном оформлении текста — 42,8 % учащихся; суть стратегии — «действую по интуиции»;

— не вполне осознаваемый, спонтанный выбор орфографических написаний осуществляют 19,1 % учащихся, при пунктуационном оформлении текста — 30,1 % учащихся; суть стратегии — «вспоминаю правило, но пишу, как мне кажется».

2. Выделенные стратегии носят субъективный, личностно ориентированный характер и отражают особенности мышления школьников, поскольку ничто «так убедительно не доказывает существование человека, как акт мышления» [210, 8].

3. Наличие субъективных стратегий выбора у учащихся обусловлено объективно сложившимися в филогенезе и онтогенезе видами мышления, что подтверждается исследованиями О.К. Тихомирова и М.В. Никитина. Это позволило так рассмотреть соотношение стратегий выбора и видов мышления:

— осознанный выбор («действую по правилу») связан с рационально-логическим видом мышления и отражает способность к рефлексии и контролю;

— интуитивный выбор («действую по интуиции») и не вполне осознанный, спонтанный выбор («вспоминаю правило, но пишу, как мне кажется, или по интуиции») обусловлены «фидейным мышлением» (М.В. Никитин), которое ведет к ошибочным написаниям.

4. Стратегии выбора, ведущие к ошибочному оформлению текста, — это срывы в речевой деятельности, поскольку точность выбора определяет ее успешность. Ошибки выбора детерминированы фидейным мышлением, суть которого в том, что, не имея полного знания, оно пытается «по-своему, своими средствами объяснить, постигнуть и интерпретировать его» [155, 10]. Фидейное мышление — это область знания неполного, сомнительного или ложного, где человек волей-неволей действует на основе интуиции, веры или обмана; это область «смутного сознания». «Пишу, как мне кажется», — вот стратегия ученика, обусловленная фидейным мышлением.

5. Неправильный выбор — это ошибки когниции. Во-первых, они свидетельствуют о пустотах в несформированных компетенциях учащихся, что необходимо восполнить в ходе обобщающего повторения на заключительном этапе обучения русскому языку в старших классах. Во-вторых, показывают, что школьники не управляют в должной мере собственным речевым поведением, «ходом» своей мысли, поэтому их выбор имеет стихийный, спонтанный характер. В-третьих, подтверждают наличие устойчивой закономерности в формировании тексто-

формирующих умений: «Становление навыков правописания учащихся в значительной мере идет произвольно» [177, 9].

Отсутствие у большей части выпускников средней школы системы умений оформлять текст детерминировано имеющим место в практике преподавания русского языка противоречием между «целями обучения функциональному использованию языковых средств и несовершенством методики формирования речевой деятельности учащихся» (А.П. Еремеева). Поэтому многолетнее изучение системы языка не ведет к формированию коммуникативной компетенции учащихся, ибо «система языка изучается в отрыве от коммуникативных умений» (Н.А. Ипполитова).

6. Для преодоления указанного противоречия считаем целесообразной систему когнитивно-коммуникативного обучения письменной речи, поскольку она отвечает закономерностям данного вида деятельности, сущностным особенностям текстоформирующих умений, задачам развития школьников, их способностей сознательно управлять собственным речевым поведением.

### **§ 3. Состояние грамотности выпускников современной школы**

Современное состояние знаний и умений учащихся выпускных классов по русскому языку является отражением той ситуации, которая сложилась в обществе в целом и в школе, — это, с одной стороны, а с другой — свидетельствует о своеобразии развития языковой личности, представляющей в общих чертах новое поколение, поскольку «каждый пласт синхронного разреза этого языка отражает историческую ступень развития интеллекта и эмоциональной сферы психики данного народа. Каждое новое поколение, усваивающее данный язык, находится на том уровне психического развития, которое адекватно состоянию языка этого народа (в идеале)» [218, 32].

Означенные причинно-следственные связи между языком народа и теми, кто его усваивает, дают возможность сделать оптимистический прогноз относительно языковых способно-



стей нового поколения. Развиваясь, язык поднимается на все более высокие ступени по своим возможностям отражать внешний мир (с развитием науки) и по своим возможностям выражать внутренний мир человека (с развитием искусства, философии), а значит, приобретает способность «поднимать на данный уровень совершенства интеллект и эмоциональную сферу каждого человека» [218, 32]. По всей вероятности, это можно отнести к потенциалу учебного предмета «Русский язык», а также к обучающему и развивающему потенциалу письменной речи.

Объективный анализ современного состояния практической грамотности выпускников школы позволит выяснить своеобразие развития коммуникативной компетенции у современного школьника, ее конфигурацию, с тем чтобы, обнаружив «слабые места», можно было провести необходимую коррекцию для восполнения и формирования ее недостающих компонентов.

Как показывает наше многолетнее исследование и анкетирование учащихся, современные выпускники имеют высокую мотивацию к формированию текстовых умений, поскольку 95 % учащихся 11-х классов осознают их несовершенство, считают помехой для собственных достижений в будущей жизни и деятельности, для развития потенциала собственной личности. В данном случае собственная стратегия личности совпадает со стратегией общества относительно личности: государственная политика в области образования заключается в том, чтобы современная российская школа смогла решить сложнейшую задачу — реализовать в процессе обучения стратегию развития личности школьника, его познавательных и созидательных способностей. «Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования» [113, 15]. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» подчеркивается роль школы как важнейшего фактора гуманизации общественно-экономических

отношений и формирования у личности новых жизненных установок.

Конечной целью деятельности образовательной системы является обучение, воспитание и развитие личности, поэтому и в качестве результата следует рассматривать личность выпускника, памятуя о том, что она не столько объект, сколько субъект развития. На этом основании среди задач обучения и «выращивания» личности ученые называют запуск механизмов саморазвития, самообучения и самовоспитания, самокоррекции.

Данная педагогическая доктрина отражается в современных методических концепциях, в которых актуализируется проблема субъекта обучения, а методика преподавания русского языка все более превращается из науки для учителя в науку для ученика (М.Р. Львов). Действительно, методика как наука, следуя идеям антропоцентрического подхода и будучи интегрированной с дидактикой, психологией, физиологией, лингвистикой, психолингвистикой, этнопсихолингвистикой и т.д., собирает, аккумулирует новые знания о человеке, его способностях мыслить, действовать, создавать тексты, с тем чтобы затем оптимально задействовать сущностные силы человека. Видимо, поэтому современная методика, переживая острую необходимость в новых подходах, находится в активном поиске концепций, которые могут соответствовать прежде всего развивающим стратегиям самой личности, учитывать такие факторы, как возраст и его психолингвистические и нейрофизиологические, нейропсихологические характеристики, знание о прошлом речевом опыте, учитывать имеющиеся противоречия в речевом развитии личности и особенности ее текстовой деятельности.

Мы полагаем, что в качестве практических целей обучения русскому языку в школе на заключительном этапе следует признать необходимость семантизации и систематизации текстовых умений в целом, поскольку для продуцирования текста необходимо не одно умение или несколько, а целая система. Это предполагает необходимость семантизации и систематизации текстоформирующих умений в целом и правописных как одного из условий для гармоничного формирования коммуни-

кативной компетенции и становления «функциональной грамотности».

Для нашего исследования важно установить и определить позицию ученика в процессе текстовой деятельности, то есть взглянуть на проблему с его точки зрения, поэтому так важно выяснить, что доступно ученику, а что дается ему с большим трудом и что можно считать «зоной его развития». Традиционно проблема анализа состояния достигнутых школьником умений формулировалась в виде вопроса: «Как учится школьник?». Своеобразие заключительного этапа и понимание целей обучения русскому языку в школе побуждают нас иначе сформулировать вопрос: «Сформировано ли у выпускника школы умение оформлять письменный текст?».

Для исследования проблемы были поставлены следующие задачи:

1. Установить степень полноты и прочности практических результатов обучения русскому языку в школе на основе сложного и комплексного умения создавать письменный текст и умений оформлять его (правописных умений); выяснить, как осуществляется выбор написаний и контроль выбора.

2. Выявить причины ошибок и установить факторы, влияющие на систематизацию текстоформирующих умений; определить наличие потенциальных, резервных возможностей для развития языковой личности школьника, для формирования компетенций, с помощью которых можно управлять речевым поведением.

3. Учитывая закономерности текстовой деятельности, возраст как фактор речевого развития, его психолингвистические характеристики и противоречия, мешающие формированию умений создавать и оформлять текст, предложить методический подход, с помощью которого обучающий потенциал письменной речи будет реально использован самим учащимся как источник саморазвития.

Образование, как отмечает Б.С. Гершунский, отражает стабильные, непреходящие ценности человеческой цивилизации, где наиболее значимым является осознанное представление о такой важной педагогической категории, как грамотность. Однако речь идет не об элементарной грамотности в

виде начальных навыков письма, чтения и счета, а о «полифункциональной грамотности». Понятие «функциональная грамотность» в определенной степени является также категорией методической, поскольку:

1) грамотность — это необходимая ступень к образованности и профессиональной компетентности и культуры человека. Она должна содержать в себе «эмбрионы», «ростки каждого из последующих этапов становления личности» [55, 60]; а грамотный человек — это человек, «подготовленный к дальнейшему обогащению и развитию своего образовательного потенциала» [55, 60];

2) прогностическая модель «человека грамотного», предложенная Б.С. Гершунским, опирается на педагогическую идею и психологическую концепцию о непрерывном развитии личности, что не может происходить без активного взаимодействия коммуникативного и когнитивного ее потенциалов, активно формирующихся в процессе обучения родному языку, письменной речи, текстовой деятельности, что доказано психолингвистами (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Е.Ф. Тарасов, В.Я. Шабес, И.А. Зимняя, А.А. Залевская и др.);

3) грамотность как полиструктурная категория подразумевает овладение такими универсальными инструментами кодирования и декодирования, какими является язык и речь, в особенности письменная речь.

Таким образом, обучение родному языку, понимаемое как средство развития личности, ее потенциала, ее возможностей, имеет «надпредметную функцию» (С.И. Львова). С помощью обучения можно создать для личности «образовательный оптимум» (Б.С. Гершунский) — это грамотность, в свете которой усваиваются способы, иначе говоря, познавательные стратегии для индивидуального дальнейшего самообразования и саморазвития, поскольку невозможно научить раз и навсегда, на всю жизнь.

Для анализа современного состояния текстоформирующих умений выпускников школы будут привлекаться теоретические

и экспериментальные данные, а также официальные сведения о результатах ЕГЭ 2003—2006 годов. В ходе исследования, для

того чтобы выяснить закономерности и механизмы формирования текстоформирующих умений, а главное, причины «срывов» в данном виде речевой деятельности, целесообразно провести сопоставительный анализ современного состояния проблемы с тем, которое фиксировалось в 70—90-е годы XX века известными учеными: М.М. Разумовской, Г.И. Блиновым, Л.Т. Григорян и другими учеными. Соблюдение объективности и достоверности в исследовании диктуют необходимость уточнить, на основе каких упражнений, заданий можно делать выводы о практической грамотности школьников. Методологическую значимость для нашего исследования имеют постулаты М.М. Разумовской и М.Т. Баранова.

Только «свободное письмо учащихся позволяет судить о ходе автоматизации компонентов учебной деятельности (об уровне формируемых навыков)», — утверждает М.М. Разумовская [177, 14]. Поэтому, решая теоретические и практические вопросы, посвященные когнитивно-коммуникативному подходу, мы актуализируем обучающие и диагностирующие возможности именно «свободного письма». В понятие «свободное письмо» включаются диктовки связного текста, сочинения, изложения [177, 11]. На основании данных «свободного письма», как полагает ученый, можно судить не только о ведущих умениях и цельности функционирующего знания, но и о сформированности теоретического мышления учащихся, об уровне формируемых навыков, о развитии «автоматизма грамотного письма» [177, 14].

Присоединяясь к мнению М.М. Разумовской, считаем необходимым подчеркнуть, что в условиях написания диктанта, сочинения или изложения вступает в действие целая система орфографических и пунктуационных умений, а точнее, система текстоформирующих умений как обобщенных способов, схем оформления разнообразных текстов. Выявленные ошибки могут многое сказать о формировании данной компетенции, о ее механизмах и недостающих компонентах, требующих коррекции или восполнения, о субъективном типе мышления автора текста, а также о том, какие конкретные цели в обучении в данной предметной деятельности необходимо достичь самому субъекту. Мы пишем не отдельными словами или отдельными предложениями — мы формулируем, формируем и оформляем

мысль в виде собственного текста или воспроизводим предлагаемый. Поэтому в качестве диагностического средства эффективным следует признать именно свободное письмо, а не «направленное» (М.М. Разумовская), в котором учащийся стоит только перед выбором написания, регламентированного конкретным правилом. С помощью текста как отраженного единства процесса мышления и деятельности можно проследить, как пишет М.М. Разумовская, «что именно осознается учеником в ходе этой деятельности и какое место осознаваемое занимает в общей структуре деятельности индивида» [177, 21].

В исследовании практическая грамотность оценивается в связи с ее функциональной ролью в тексте, суть которой — в оформлении его. Поэтому более точным, отражающим существенные свойства явления следует считать понятие «текстооформляющие умения», в которые входят наряду с графическими умениями правописные, то есть орфографические и пунктуационные. Рассмотрение правописных умений как текстооформляющих обусловлено тем, что правописание рассматривается с позиций теории речевой деятельности. Понятия «орфограмма» и «пунктограмма» — это обобщенные понятия теории орфографии и пунктуации. Актуализации текстоцентрического и функционального подходов в исследовании, во взгляде на правописные умения диктуют необходимость рассматривать указанные умения как текстооформляющие, анализировать их в области текста как деятельности, а не в сфере теории правописания.

Какой грамотностью должен обладать учащийся, чтобы она соответствовала требованиям текстовой компетенции? В концепции М.Т. Баранова орфографическая грамотность рассматривается в аспекте формирования грамотности письменной речи, «подразумевается умение правильно употреблять графические средства (буквы, дефисы, пробелы, черточки) при передаче звучащей речи на письме в соответствии с принятыми правилами правописания» [12, 66].

В отношении определения понятия «орфографическая грамотность» у М.Т. Баранова явно прослеживается мысль о функциональном назначении системы орфографии в целом, включая орфографические правила и типы написаний, а не только орфограммы. М.Т. Баранов актуализирует умение «правильно упо-

треблять графические средства при передаче звучащей речи на письме», это доказывает, что названные умения следует считать текстоформирующими. В методике орфографии со времен Л.В. Щербы утвердилось мнение о существовании двух видов грамотности: абсолютной и относительной. По мнению Л.В. Щербы, абсолютно грамотными являются опытные корректоры и немногие учителя, а все остальные пишущие «грамотны лишь относительно». Это послужило основанием для методического вывода, согласно которому идеал грамотности учащихся не совпадает и не может совпадать с идеалом грамотности специалиста-корректора. Поэтому, как подчеркивает М.Т. Баранов, школа должна выполнять такую реальную задачу, как формирование лишь относительной грамотности, поскольку «на уроках русского языка изучается только часть всей системы орфографических правил (71 из 410)» [12, 66]. В связи с этим введенные «нормы оценок» с 1973 года стали определять уровень относительной грамотности, которая допускает в тексте, написанном учеником, определенное количество ошибок в соответствии с нормативами.

При выявлении уровня относительной грамотности учащихся учитываются три фактора: 1) каким должен быть текст диктанта, 2) какие неверные написания необходимо учитывать как ошибочные, 3) какими нормативами следует руководствоваться.

Для контрольных диктантов, как отмечает М.Т. Баранов, целесообразно брать художественные и публицистические тексты. «Контрольный диктант, — пишет М.Т. Баранов, — проверяет, во-первых, усвоение изученных в данной теме орфограмм, во-вторых, знание основных орфограмм, изученных в предыдущей теме» [12, 67]. Относительно расчета количества проверяемых орфограмм в тексте контрольного диктанта даются такие рекомендации: «Учитель выявляет основные орфограммы, изученные к моменту проверки, а также орфограммы, слабо усвоенные учащимися, и подыскивает текст с отобранными орфограммами, которые также должны быть представлены не менее чем 2—3 случаями» [12, 67]. Так, в 8 классе проверяется знание 24 различных орфограмм и 15 пунктограмм. К неверным написаниям отнесены орфографические ошибки и опiski. Опiski в отличие от орфографических ошибок не свя-

заны с правилами орфографии, чаще это искажения звукового облика слова, например, «сотл» вместо «стол», наличие описок не характеризует орфографическую грамотность.

Орфографические ошибки — это неверные написания, нарушающие требования соответствующих орфографических правил или общепринятых индивидуальных написаний. «Степень относительной орфографической грамотности учащихся определяется по количеству ошибок, допущенных на изученные правила. Только эти ошибки учитываются» [12, 67]. М.Т. Баранов, характеризуя орфографические ошибки, делит их на грубые и негрубые, поскольку ошибки на правила, отражающие несовершенные стороны правописания, неравноценны другим ошибкам — негрубым. К числу негрубых ошибок следует относиться многочисленным исключениям из правил, ошибки на правила, требующие знания этимологии.

В оценке пунктуационной грамотности учащихся мы полагаемся на позицию Г.И. Блинова.

«К пунктуационным ошибкам относятся нарушения, связанные с неправильным показом графическими средствами (знаками препинания) членения речи на предложения, членения предложения на его части» [19, 68]. Пунктуационные ошибки связаны с нарушением норм графического оформления предложения. Причиной пунктуационной ошибки может быть неправильное определение грамматического факта, ошибки в определении синтаксического построения. В классификации пунктуационных ошибок, представленной Г.И. Блиновым, выделены грубые и негрубые ошибки, а также пунктуационные недочеты. Относительно квалификации пунктуационных ошибок констатируется следующее:

— это «дело сложное и тонкое», поэтому к ошибкам применения одного и того же «нередко нужно подходить по-разному, учитывая особенности построения, особенности контекста» [19, 70];

— к пунктуационным ошибкам не следует относиться снисходительно, поскольку они «нередко бывают серьезнее и весомее ошибок орфографических» [19, 70].

«Грубыми пунктуационными ошибками, — пишет ученый, — являются нарушения правил, составляющих основу



школьной пунктуации и имеющих широкое распространение» [19, 68]. К грубым пунктуационным ошибкам относятся «нарушения пунктуационных норм — это ошибки в пропуске знака или в употреблении лишнего знака, которыми неправильно показывается синтаксическое и смысловое деление текста» [19, 69]. В списке грубых пунктуационных ошибок находится: 1) пропуск разделительного знака между однородными членами и частями сложного предложения; 2) пропуск знака для выделения частей предложения (придаточных, вводных и вставочных предложений), обособленных членов предложения, вводных слов и обращений. Например, грубой следует считать ошибку — пропуск знака для выделения определения в постпозиции, а пропуск запятой для выделения препозитивного определения с обстоятельным значением следует рассматривать как негрубую ошибку.

К негрубым ошибкам Г.И. Блинов относит ошибки в выборе знака препинания, ошибки при последовательности сочетающихся знаков препинания, а также пропуск одного из сочетающихся знаков (например: Встречный ветер, дождь, снег, слепящий глаза, — все это затрудняло движение отряда).

Среди причин, приведших к негрубым пунктуационным ошибкам, по мнению Г.И. Блинова, следует рассматривать: «обусловленность взаимовлиянием навыков» [19, 69].

Итак, если в качестве причин негрубых орфографических ошибок М.Т. Баранов рассматривал разнообразные несовершенства системы русской орфографии, то Г.И. Блинов в области пунктуации называл интерференцию (взаимовлияние) навыков.

Рассмотрим, как оценивалось и оценивается состояние пунктуационной практической грамотности учащихся.

По данным исследования Л.Т. Григорян от 1963 года, известно следующее: «Пунктуационные навыки учащихся, оканчивающих среднюю школу, и студентов вуза до сего времени остаются неудовлетворительными. Нередко можно встретить письменную работу без единой орфографической ошибки, но изобилующую пунктуационными» [65, 3].

В диссертационном исследовании «Причины пунктуационных ошибок учащихся и пути устранения этих причин»

(1963) Г.Т. Григорян на большом фактическом материале (3674 работы, включая 216 сочинений учащихся выпускных классов) демонстрирует состояние пунктуационной грамотности учащихся. До изучения синтаксиса и пунктуации в среднем на одного ученика в 5—6 классах в среднем в диктанте «приходится по 3,7 ошибки, в изложениях — по 3,7 ошибки, в сочинениях — по 2,4 ошибки» [65, 5], а после изучения синтаксиса и пунктуации в среднем на одного ученика приходится по 4,1 ошибки, в изложениях — по 3,5 ошибки, а в сочинениях — по 2,9 ошибки [65, 5].

Автор указанного исследования установил определенную устойчивую закономерность в усвоении пунктуации: во-первых, к концу усвоения курса пунктуации (тогда в 7 классе) «резко в количественном отношении увеличиваются ошибки» [65, 5]; во-вторых, «пунктуационные ошибки превышают орфографические. Можно наблюдать такое соотношение количества пунктуационных и орфографических ошибок: 0 / 3, 0 / 4, 0 / 8, 0 / 9, 1 / 3, 1 / 6, 1 / 9, 2 / 4, 2 / 7 и т.д.». В общем количестве ошибок (5—6) на класс наблюдается такое соотношение, как 40 / 122, 55 / 222, 27 / 74, 38 / 102 и т.д. [65, 6].

Наибольшие затруднения возникают у школьников в следующих случаях: 1) сложносочиненное предложение состоит из однотипных односоставных конструкций (нет чудес и мечтать о них нечего); 2) сложносочиненное предложение имеет обособленные члены предложения, однородные члены предложения или слова, грамматически не связанные с членами предложения (Солнце опускалось за крупный лес, и на свете за-  
ри березки, рассыпанные по осиннику, отчетливо рисовались своими висящими ветками с надутыми, готовыми лопнуть почками); 3) придаточное предложение в интерпозиции относительно главного (учащиеся не находят конца предложения); 4) бессоюзное сложное предложение в составе имеет конструкции, требующие выделения, или возникает стечение знаков препинания (Злые собаки лаяли на задворках, не решаясь выбежать навстречу бричке, — должно быть, отучили их от этой привычки приезжие солдаты) [65, 8].

В исследовании Г.И. Блинова «Теоретические основы методики изучения пунктуационных правил» (1972) констатировалось следующее:

1) результаты, полученные самим автором (1954—1957), совпадают с экспериментальной проверкой (1967—1971);

2) «повторяется характер ошибок и их причины в сходных пунктограммах, например:

— пропуск запятой перед первым союзом **и**, повторяющимся только с частью однородных членов или сочиняющихся предикативных частей;

— пропуск второй запятой при выделении обособленных членов и придаточных частей, стоящих перед неповторяющимся союзом **и**, соединяющим однородные члены или придаточные части... [20, 20];

— особенности усвоения учащимися некоторых пунктограмм подтверждаются другими исследователями [20, 21].

Действительно, обнаруженные Л.Т. Григорян и Г.И. Блиновым тенденции в усвоении пунктуации, с одной стороны, подтверждают прежние исследования С.И. Абакумова, С.Ф. Жуйкова, Г.П. Фирсова, Л.В. Дудникова и других, а с другой — подтверждаются исследованиями Г. Г. Граник, В.М. Шаталовой, Е.Ф. Глебовой, Н.И. Демидовой и других ученых. Так, в монографии С.И. Абакумова «Методика пунктуации» (1951) о состоянии пунктуационных умений учащихся сообщалось следующее: «Пунктуация — одно из самых «узких» мест в работе школы по русскому языку. На экзаменах при поступлении в высшие учебные заведения количество пунктуационных ошибок учащихся, только что окончивших среднюю школу, вдвое и даже втрое превышает количество ошибок орфографических. А отдельные учащиеся, обнаруживая удовлетворительные навыки орфографии, иногда совсем не умеют ставить знаков препинания» [1, 3].

Подобные выводы мы обнаруживаем в исследованиях Е.Ф. Глебовой, Н.И. Демидовой, в отчетах предметной комиссии по русскому языку на вступительных экзаменах в Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина с 1999 по 2006 год. Наши собственные многолетние наблюдения за со-

стоянием практической грамотности учащихся тоже свидетельствуют о существовании указанной тенденции.

Рассмотрим, как оценивается состояние практической грамотности учащихся в свете данных о ЕГЭ.

В аналитической статье С.И. Львовой, О.М. Рыбченковой, Л.М. Рыбченковой «Русский язык в школе: состояние проблемы и пути ее решения» относительно состояния практической грамотности выпускников 2002 года по результатам ЕГЭ, в котором принимали участие 12 регионов России — 76 895 учащихся, сообщается следующее:

1. «89,5 % учащихся достигают базового уровня подготовки, соответствующего требованиям «Обязательного минимума содержания основного общего образования по русскому языку» [146, 5].

2. «Вместе с тем экзамен выявил слабые места в практической подготовке выпускников по предмету. Это прежде всего практические умения, связанные с созданием собственного речевого высказывания, в котором требуется ясно, правильно, последовательно

и убедительно выразить свою позицию, точно и уместно используя разнообразные языковые средства» [146, 5].

Авторы статьи пишут, что современная школа переживает «переходный период»; «обучение русскому языку происходит в сложных условиях: снижается общая культура населения, расшатываются нормы литературного языка, речь носителей языка засорена неоправданными заимствованиями, профессионализмами и арготизмами...» [146, 6].

Относительно старших классов, то есть заключительного этапа обучения русскому языку в школе, сообщается, что основная идея — реализация деятельностного подхода — видится в том, чтобы развить и воспитать культурного человека, владеющего нормами литературного языка, способного свободно выражать свои мысли и чувства в устной и письменной форме. Ключевой идеей для совершенствования методики преподавания русского языка, как справедливо отмечают авторы статьи, должна стать идея взаимосвязи речевого и интеллектуального развития личности. В старших классах, согласно проекту Стандарта базового уровня, в отличие от основной школы, при-

оритетной становится задача повышения уровня речевой культуры в наиболее важных для старшеклассников ситуациях учебно-научного и делового общения. Базой для формирования соответствующих умений становятся знания языковых норм и их разновидностей. Особое внимание уделяется формированию навыков чтения и письма, умениям писать рефераты, тезисы, доклады; умениям создавать собственные тексты, составлять различные деловые бумаги.

В статье отмечается ряд просчетов в преподавании русского языка и филологических дисциплин в целом, среди них:

1) «обучение языкам (русскому, национальным родным, иностранным), изучение литературы... происходит по сложившейся традиции автономно, недостаточно реализуются принципы преемственности, межпредметных связей, не всегда согласуются содержание и структура дисциплин филологического цикла» [146, 4];

2) «недостаточно реализуются воспитательные возможности предмета «Русский язык» для формирования духовных и нравственных качеств, мировоззрения школьника... сознательного и бережного отношения к русскому языку как к национально-культурной ценности, последовательного и глубокого приобщения к отечественной культуре» [146, 4];

3) «методы преподавания русского языка... не всегда в достаточной степени ориентированы на развитие творческих способностей учащихся и их самостоятельную деятельность по приобретению и использованию знаний, на сотворчество учащихся и учителя... распространение получают методические новации, не имеющие глубокого научного обоснования и не учитывающие психолого-возрастных особенностей учеников» [146, 4—5].

Как полагают авторы аналитической статьи, «в преподавании русского языка не все благополучно, поскольку результаты обучения этому предмету проявляются не только на школьных экзаменах, но и в повседневной жизни» [146, 5].

О состоянии грамотности учащихся, сдававших ЕГЭ в 2003 году, сообщается в «Учебно-тренировочных материалах для подготовки к единому государственному экзамену: Русский язык» [107]. По свидетельству авторов, в едином государствен-

ном экзамене по русскому языку в 2003 году приняли участие 257 613 выпускников средней школы из 37 регионов РФ:

1. Подготовку по русскому языку в целом следует считать удовлетворительной:

— «69 % экзаменуемых владеют лингвистической компетенцией, то есть знаниями о языке и умениями применять эти знания к анализу языкового материала;

— 67 % экзаменуемых владеют языковой компетенцией — орфоэпическими, лексическими, морфологическими, синтаксическими, орфографическими, пунктуационными нормами литературного языка;

— 69 % экзаменуемых владеют коммуникативной компетенцией — речеведческими знаниями и умениями интерпретировать и анализировать текст, а также создавать собственное письменное высказывание» [107, 6].

2. Относительно практической грамотности учащихся констатируется следующее:

— «низкая практическая грамотность: орфографическая и пунктуационная подготовка формируется на уровне умений, и к концу школьного обучения орфографические умения не переходят в навыки грамотного письма, о чем свидетельствует относительно высокий процент выполнения орфографических заданий в части А и низкая практическая грамотность, проявленная в сочинениях: многие выпускники пишут с ошибками, допуская в небольшом по объему тексте до 4 и более орфографических и пунктуационных ошибок...» [107, 6].

Приведенная цитата отражает мнение авторов, согласно которому подчеркивается факт существования определенного противоречия в грамотности учащихся: умения не переходят в навыки. Практическая грамотность учащихся (умение писать и оформлять графически, согласно нормам, сочинение) противопоставляется умению вставлять пропущенные буквы (задание А). Мы полагаем, что так называемое «противоречие» в действительности объективно отражает то, как мы обучаем орфографии: учим вставлять буквы (большую часть заданий составляют в учебниках упражнения с заданием вставить пропущенные буквы), — а значит, характеризует специфическую особенность обученности выпускников: они умеют вставлять буквы, что не является практической грамотностью.

На основании концепций М.Т. Баранова и Г.И. Блинова было установлено, что практическая грамотность проверяется в условиях свободного письма, то есть при написании диктантов, сочинений и изложений. Следовательно, действительным отражением практической грамотности выпускников следует считать результаты выполнения ими задания — написать сочинение. На этом основании низкая практическая грамотность выпускников школы свидетельствует фактически о несформированности ведущих умений, о чем в свое время писала М.М. Разумовская и многие другие известные методисты.

М.М. Разумовская представила в научном докладе «Теоретические основы обучения орфографии в средней школе» [177] данные о состоянии практической грамотности учащихся, опираясь на сведения о результатах массовых проверок с 1971 по 1984 год, отраженных в Справках лаборатории обучения русскому языку НИИС и МО АПН СССР. Ею отмечено, что «проблема формирования навыков правописания продолжает сохранять свою остроту» [177, 6].

1. Фактически ведущие орфографические умения «остаются несформированными в среднем у 50—60 % учащихся» [177, 7].

К ведущим умениям ученый относит опознавание, классификацию орфограмм и выбор из графических вариантов нормативного написания, причем отмечает устойчивый характер приведенных выше цифр.

2. «Анализ письменных работ учащихся, включая данные выпускных сочинений и вступительных экзаменов в вуз, показывают, что... почти нет правил, которые не нарушались бы» [177, 8].

3. Важнейшие написания, к которым М.М. Разумовская относит безударные гласные, не с частями речи, употребление н и nn, употребление дефиса, дают высокий процент ошибок (30—50 % от общего числа) «даже в старших классах, то есть так и не усваиваются до окончания школы» [177, 8].

Указанные факты, а также их анализ привели ученого к выводу о том, что школьное обучение продолжает оставаться недостаточно эффективным, поскольку «становление навыков правописания учащихся в значительной мере идет произвольно, не на основе приобретаемых знаний» [177, 9].

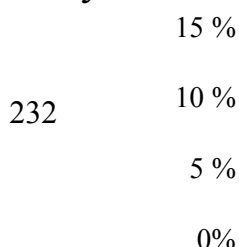
Итак, М.М. Разумовская отмечает как тенденцию речевого развития школьников произвольность процесса формирования правописных умений — это, во-первых, а во-вторых, подчеркивает отсутствие у школьников умений осознавать собственный речевой опыт на основе знаний, познания, то есть когниции, если классифицировать указанное явление, обращаясь к данным современной психолингвистики, психологии и дидактики. Весьма существенно то, что М.М. Разумовская характеризует как общую закономерность спонтанность, стихийность, произвольность формирования правописных умений, которая прослеживается и у современных школьников.

Позиция М.М. Разумовской относительно «произвольности» формирования правописных умений сопрягается с выводом Д.Н. Богоявленского, писавшего о «стихийном характере» формирования указанных умений. Отмечаемая М.М. Разумовской и Д.Н. Богоявленским тенденция, по-видимому, является вполне закономерной и служит своеобразным проявлением общих закономерностей речевого развития школьника, которые были исследованы в сфере грамматики Л.П. Федоренко и М.Р. Львовым.

По всей вероятности, указанная закономерность отражено проявляется в такой предметной сфере, как усвоение правописания. Фактическим свидетельством для защиты выдвинутой нами гипотезы можно считать ответы учащихся 11-х классов относительно того, как они осуществляют выбор написания. В ходе эксперимента был установлен высокий процент учащихся, которые полагаются на «интуицию»: при выборе орфографического варианта — 46,7 %, а при выборе пунктуационного оформления текста — 42,8 %.

В состоянии практической грамотности выпускников 2006 года свидетельствует Методическое письмо «Об использовании результатов единого государственного экзамена 2006 года в применении русского языка в средней школе» [149].

Обобщается, единый государственный экзамен по русскому языку в 2006 году проводился в 73 регионах России (в 2005 — в 30 регионах), его сдавали 680 100 выпускников полной школы, что на 27 984 человека превысило число участвовавших в ЕГЭ в 2005 году и составило 52 % от общего числа выпускников в 2006 года [149, 4].





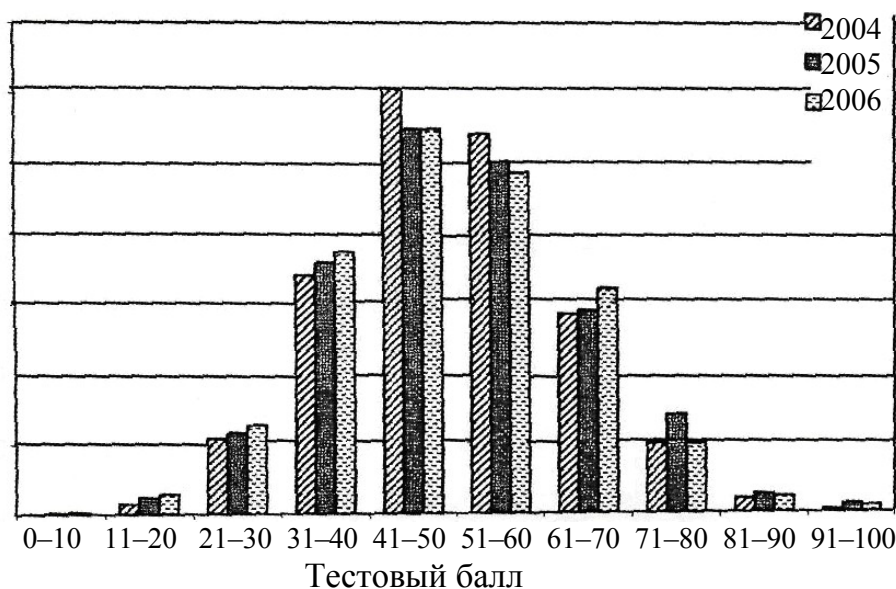


Диаграмма 1. Основные результаты экзамена 2006 года по русскому языку

Представленный сравнительный анализ данных (2005—2006 годы) о выполнении заданий, отражающих уровень сформированности компетенций, показывает, что «вырос нижний предел выполнения заданий, проверяющих степень сформированности лингвистической компетенции. Эти задания стали успешнее выполняться группой экзаменуемых, получивших школьную отметку «3» [149, 6].

В исследовании актуализируется проблема «Состояние практической грамотности выпускников 2006 года», она определяется в условиях свободного письма, то есть на основе результатов выполнения задания (С). Как отмечают авторы, часть III (С) представляла собой задание открытого типа с развернутым ответом: на основе предложенного текста выпускникам следовало написать сочинение-рассуждение.

В задании проверялись речевые умения, составляющие основу коммуникативной компетенции:

- «1) понимать читаемый текст (адекватно воспринимать информацию, содержащуюся в нем);
- 2) определять тему текста, позицию автора;
- 3) формулировать основную мысль своего высказывания;
- 4) развивать высказанную мысль, аргументировать свою точку зрения;

5) выстраивать композицию письменного высказывания, обеспечивая последовательность и связность изложения;

6) отбирать языковые средства, обеспечивающие «точность и выразительность речи» [149, 5];

7) соблюдать на письме нормы литературного языка, в том числе орфографические и пунктуационные» [149, 5].

В данном списке умений, определяющих структуру текстовой компетенции (коммуникативной), совершенно точно определена позиция текстоформирующих, правописных (орфографических и пунктуационных) умений. Действительно, данные умения не существуют вне текстовой деятельности, поэтому их функционирование осуществляется в ней, они только ей и принадлежат, являясь воплощенным ее компонентом, который Л.С. Выготский относил к оформлению мысли. Поэтому мы присоединяемся к мнению авторов указанного письма и считаем целесообразным относить совокупную систему текстоформирующих умений (во взаимосвязи и единстве орфографических и пунктуационных) к коммуникативной компетенции, а не языковой. Выбор и поиск выбора, контроль, участие сознания и «чувства языка» в осуществлении графического варианта рождающейся в слове мысли — это уже не норма, а действие когнитивно-коммуникативных умений, то есть текстоформирующих, поэтому позиция текстоформирующих умений в свете задач реализации в обучении компетентностного подхода связана со структурой коммуникативной компетенции, а не с языковой. Видимо, не случайно в списке умений, составляющих коммуникативную компетенцию, авторы назвали умения соблюдать на письме орфографические и пунктуационные нормы, ибо это умения, а не нормы.

Рассмотрим данные, свидетельствующие о состоянии текстоформирующих умений выпускников 2006 года.

*Таблица 2*

Результаты выполнения заданий,  
сгруппированных по компетенциям

| Компетенция | Часть/уровень сложности | Тема | Средний процент, минимальный и максимальный процент выполнения |
|-------------|-------------------------|------|--|
|-------------|-------------------------|------|--|

|   |                                 |  | в отдельных вариантах<br>2006 г. |
|---|---------------------------------|--|----------------------------------|
| Лингвистическая<br>(знания о системе языка, владение основными языковыми понятиями) | Часть А<br>(базовый уровень)    | Фонетика   | 67 (40—86)                       |
|   |                                 | Состав слова   | 77 (45—94)                       |
|   |                                 | Морфология   | 48 (22—73)                       |
|   |                                 | Синтаксис  | 55 (31—71)                       |
|   | Часть В<br>(повышенный уровень) | Речеведение  | 78 (63—86)                       |
|   |                                 | Словообразование   | 41 (16—79)                       |
|   |                                 | Морфология   | 26 (12—59)                       |
|   |                                 | Синтаксис  | 38 (21—65)                       |
| Языковая<br>(владение основными языковыми нормами)                                  | Часть А<br>(базовый уровень)    | Речеведение  | 49 (27—53)                       |
|   |                                 | Орфография   | 67 (43—89)                       |
|   |                                 | Пунктуация   | 67 (50—85)                       |
|   | Часть С<br>(высокий уровень)    | Культура речи  | 69 (49—83)                       |
|   |                                 | Орфография   | 39 (4—81)                        |
|   |                                 | Пунктуация   | 29 (2—72)                        |
| Коммуникативная<br>(речевые умения)   | Часть А<br>(базовый уровень)    | Грамматические нормы                                     | 58 (13—89)                       |
|   |                                 | Речевые нормы  | 56 (13—88)                       |
|   |                                 | Построение текста  | 78 (63—86)                       |
|   | Часть С<br>(высокий уровень)    | Понимание содержания текста                              | 78 (40—83)                       |
|   |                                 | Понимание лексики текста                                 | 68 (41—78)                       |
|   |                                 | Понимание содержания текста                              | 85 (27—98)                       |
|   |                                 | Комментарий к сформулированной проблеме исходного текста | 54 (10—87)                       |
|   |                                 | Отражение позиции автора исходного текста                | 77 (17—98)                       |
|   |                                 | Выражение своего мнения                                  | 42 (10—70)                       |
|   |                                 | Построение текста  | 47 (11—78)                       |
|   |                                 | Выразительность речи                                     | 53 (10—88)                       |

Сопоставление цифр, представленных в таблице 2, показывает средний процент, минимальный и максимальный про-

цент выполнения заданий в отдельных вариантах ЕГЭ 2006 года.

1. Орфография и пунктуация (часть А, базовый уровень):  
орфография — 67 % (43—89 %);  
пунктуация — 67 % (50—85 %).

2. Орфография и пунктуация в условиях свободного письма (часть С):

орфография — 39 % (4—81 %);  
пунктуация — 29 % (2—72 %).

3. Сопоставление умений «вставлять буквы и знаки препинания» с умениями оформлять текст в условиях свободного письма (то есть с практической грамотностью) приводит к следующему:

*Таблица 3*

I. Орфографические умения (средние показатели в %)

| Умения «вставлять буквы»,<br>«раскрывать скобки» | Умения оформлять слова<br>в условиях свободного текста |
|--|--|
| Часть (А)  | Часть (С)  |
| 67 % (43—89 %)                                   | 39 % (4—81 %)  |

II. Пунктуационные умения (средние показатели в %)

| Умения расставлять знаки,<br>выбирать их в готовом<br>предложении | Умения расставлять знаки,<br>выбирать их в условиях<br>свободного письма |
|---|--|
| Часть (А)   | Часть (С)  |
| 67 % (50—85 %)  | 29 % (2—72 %)  |

Предлагаемая таблица 3 построена на основе данных таблицы «Результаты выполнения заданий, сгруппированных по компетенциям» [149, 6—7].

По результатам ЕГЭ 2006 года можно констатировать, что практическая грамотность учащихся (выпускников) средней школы остается низкой: орфографический компонент текстоформирующих умений сформирован у 39 % учащихся (при показателях от 4 до 81 %), пунктуационный компонент текстоформи-

ляющих умений сформирован у 29 % учащихся (при показателях от 2 до 72 %).

Если представлять умения оформлять текст как систему, то общим показателем будет такой процент учащихся, у которых сформирован данный компонент коммуникативной компетенции, — 34 % (39 и 29 % учащихся). Как показывают цифры, пунктуационные умения по-прежнему с трудом формируются и у современных школьников.

Относительно практической грамотности констатируют следующее:

1. «По-прежнему невысок уровень практической орфографической грамотности и особенно пунктуационной грамотности выпускников, что обнаружилось при проверке письменных высказываний, созданных экзаменуемыми при выполнении третьей части работы» [149, 12].

2. Анализ работ экзаменуемых 2006 года свидетельствует о том, что орфографической практической грамотностью (в сочинении нет или 1 негрубая ошибка) владеют 23 % учащихся (см. табл. 4); пунктуационной практической грамотностью (в сочинении нет ошибок или 1 негрубая) владеют 12 % учащихся.

Средние показатели практической грамотности в области орфографии (39 %) и пунктуации (29 %) оказались выше тех показателей, которые приведены в таблице 4.

*Таблица 4*

#### Практическая грамотность экзаменуемых

| Нормы  | Процент экзаменуемых |
|--|----------------------|
| К 7 Орфографических ошибок в сочинении нет (или 1 негрубая ошибка) | 23                   |
| К 8 Пунктуационных ошибок в сочинении нет (или 1 негрубая ошибка)  | 12                   |
| К 9 Грамматических ошибок в сочинении нет                          | 33                   |
| К 10 Допущено не более 1 речевой ошибки                            | 31                   |

3. Учащиеся слабо усвоили такие орфографические темы:

1) «написание гласных в личных окончаниях глаголов (строят, колют, возят);

2) написание гласных в суффиксах существительных, прилагательных, глаголов (порожек, серебряный, беседовать);

3) написание двойных согласных в заимствованных словах (килограмм, галерея, артиллерия);

4) обозначение твердости—мягкости согласных на письме (возьми, бантик);

5) ошибки в слитном, раздельном или дефисном написании слова (встарь, по-дорожному, красно-белый);

6) **н** и **нн** в суффиксах прилагательных, причастий и наречий;

7) слитное и раздельное написание служебных и знаменательных слов — омонимов (тоже — то же, потому — по тому, чтобы — что бы и т.п.)» [149, 12].

Можно констатировать, что перечисление слабо усвоенных учащимися орфографических тем:

— служит подтверждением выводов М.М. Разумовской относительно практической грамотности учащихся;

— указанные темы свидетельствуют о том, что «слабым местом» в усвоении орфографии являются смешиваемые написания (при широком их понимании: умение правильно употреблять **ъ** и **ь**, **н** и **нн**, двойные согласные (терраса, колосс, балл; псевдодвойные: галерея, ресурсы, коридор, колос, бал; писать тоже — то же, потому — по тому и т.д.);

— отсутствие умений различать смешиваемые написания влияет на умение выбирать графический вариант написания слова.

Как отмечается, пунктуационная подготовка учащихся ниже орфографической — «не более 12 % тестируемых не допускают ошибки в пунктуации. В работах экзаменуемых были выявлены как грубые пунктуационные ошибки, так и негрубые» [149, 12]. В статье не представлен список пунктуационных тем, наиболее трудных для учащихся, но показатель грамотности в области пунктуационного оформления текста, равный 12 % от общего числа выпускников, говорит о многом.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что многие выпускники не умеют управлять сознательно собственным речевым поведением, осуществляют выбор написания спонтанно, стихийно, не сознательно, что и ведет к ошибкам.

О современном состоянии практической грамотности выпускников рязанских школ известно из аналитических материалов «ЕГЭ по русскому языку в Рязанской области в 2006 году» [79].

В Рязанской области ЕГЭ по русскому языку не был обязательным, однако в качестве экзамена по выбору его предпочли три четверти (72 %) от общего числа выпускников. Следовательно, можно полагать, что результаты ЕГЭ позволяют судить о качестве образования по данному предмету.

В проведенном эксперименте участвовали 52,3 % (от общего числа) выпускников школ г. Рязани; 19,7 % составили ученики сельских школ; 17,6 % — ученики городов-райцентров и 10,4 % — ученики поселков городского типа.

ЕГЭ в Рязанской области сдавали не только выпускники общеобразовательных школ (СОШ — 90 %), но и лицеисты и гимназисты (5 %), учащиеся школ-интернатов (1 %), открытых сменных школ (2 %), а также выпускники негосударственных ОУ (1 %).

В аналитических материалах о ЕГЭ по русскому языку в Рязанской области в 2006 году [79, 17] приведена таблица 5, в которой полученные результаты сопоставляются с общими показателями по России.

*Таблица 5*

Результаты ЕГЭ по русскому языку в 2006 году  
(Россия — Рязанская область)

| Оценка                | Количество в %    |                     |
|-----------------------|-------------------|---------------------|
|                       | в целом по России | в Рязанской области |
| «отлично»             | 12,3              | 10,0                |
| «хорошо»              | 37,2              | 41,9                |
| «удовлетворительно»   | 42,6              | 44,0                |
| «неудовлетворительно» | 7,9               | 4,1                 |

Сравнительные данные показывают, во-первых, что выпускники школ Рязанской области успешнее, чем в целом по России, сдали ЕГЭ по русскому языку; во-вторых, в Рязанской области больше, чем по России, учащихся, сдавших ЕГЭ на «хорошо» (41,9 %) и «удовлетворительно» (44 %); в-третьих, количество неудовлетворительных оценок в Рязанской области меньше, чем по России (в Рязанской области — 4,1 %, по России — 7,9 %). Средний балл по Рязани равен 51,9 %, а количество баллов, полученных выпускниками Рязани при выполнении задания (С), колеблется от 39,2 (СОШ № 1) до 56,8 % (СОШ № 22).

В разделе «Сравнение результатов выполнения заданий типа С за 2005—2006 годы» констатируется следующее:

1. Отмечено «понижение процента выполнения этого вида работы: в 2005 году было 53,8 %, в 2006 году — 48,5 %.

Критериальный анализ также показывает понижение качества знаний выпускников 2006 года по сравнению с 2005 годом, особенно по критериям К7, К8, К9, К10, проверяющим умение строить письменное высказывание с соблюдением норм правописания и словоупотребления» [79, 17].

Состояние практической орфографической грамотности выпускников Рязанской области 2005—2006 годов отражено в диаграмме 2.

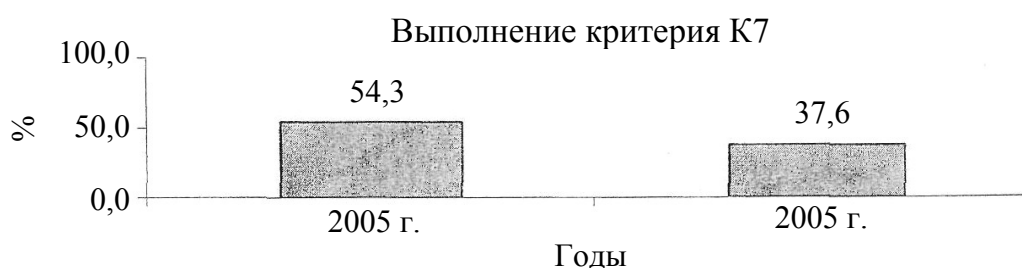


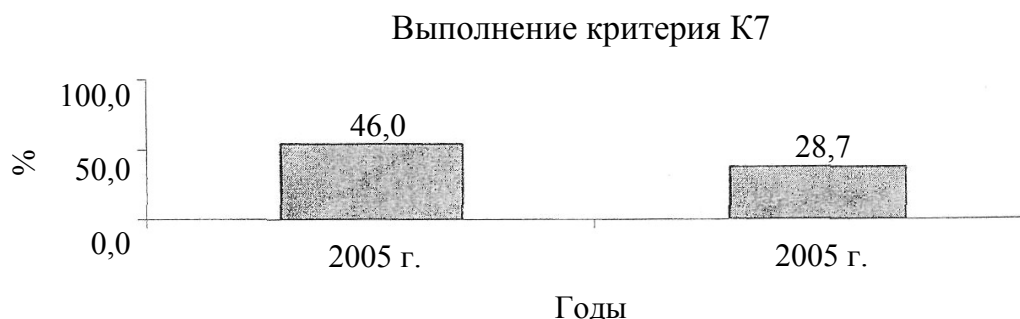
Диаграмма 2. Состояние практической орфографической грамотности выпускников школ Рязанской области 2005—2006 годов

2. Как свидетельствуют цифры, уровень практической орфографической грамотности выпускников 2006 года равен 37,6 %, что ниже уровня 2005 года, который был равен 54,3 %.

На основании выполнения критерия 8 (пунктуационные нормы) в задании С, представленного в диаграмме 3, можно



также констатировать значительное понижение уровня пунктуационной грамотности учащихся 2006 года в сопоставлении с выпускниками 2005 года: в 2006 году он был равен 28,7 %, а в 2005 году — 46 %.



*Диаграмма 3.* Состояние практической пунктуационной грамотности выпускников школ Рязанской области 2005—2006 годов

4. Общий вывод относительно практической грамотности учащихся сформулирован так: «...можно констатировать, что навык правописания у большинства учащихся не сформирован» [79, 119].

Составители аналитических данных о ЕГЭ в 2006 году в Рязанской области задают вопрос: «Почему учащиеся довольно успешно выполняют тестовые задания части А, касающиеся разделов «Орфография» и «Пунктуация», в то время как с критериями части С, которые затрагивают эти же разделы русского правописания, справляются значительно хуже?» [79, 118].

По мнению составителей аналитических материалов, объяснение подобного состояния проблемы заключается: во-первых, в том, что «у учащихся сформировано лишь определенное орфографическое или пунктуационное умение» [79, 118]; во-вторых, неумение грамотно оформлять текст обусловлено тем, что не перешло в «сформированный навык правописания: самостоятельно найти орфограмму или пунктограмму и применить нужное правило» [79, 119].

Мы не можем согласиться с авторами приведенной цитаты по следующим позициям:

1. Состояние практической грамотности, как отмечали М.Т. Баранов, М.М. Разумовская, Г.И. Блинов, проверяется с помощью диктантов, изложений и сочинений.

2. Некорректно и нецелесообразно сравнивать в аспекте практической грамотности данные, полученные при создании учащимися текста задание (С), с данными при выполнении задания (А) — вставить букву, расставить знаки препинания.

3. При широком понимании когнитивно-коммуникативных, текстоформирующих умений нецелесообразно противопоставлять умение навыку, поскольку в умении остаются не до конца автоматизированные компоненты (Д.Н. Богоявленский), которые, с одной стороны, связаны со способностью личности осуществлять контроль написанного с учетом аналитико-синтетической деятельности сознания, а с другой — опираться при выборе и контроле на «чувство языка».

Процесс оформления текста намного сложнее, чем таким образом понимаемый «навык» — «найти орфограмму или пунктограмму и применить нужное правило». Учащийся, создавая текст, не ищет орфограмму или пунктограмму: он осуществляет замысел, опираясь на грамматическую форму воплощения мысли в слове, для которой предписана ее эталонная графическая упаковка, поэтому выбирает не конкретную орфограмму или пунктограмму, а оформляет целый текст и его компоненты, что намного сложнее, чем выбор конкретной орфограммы, ибо это сложное скоординированное взаимодействие мысли-речи-языка.

Однако в цитате о состоянии грамотности выпускников есть весьма ценное для нашего исследования замечание — «у учащихся сформировано лишь определенное орфографическое или пунктуационное умение: применять правило в конкретной ситуации» [79, 118—119].

Действительно, данная формулировка доказывает обнаруженную тенденцию в речевой деятельности учащихся: учащиеся не имеют системы умений оформлять целый текст, у них, следовательно, не сформированы все необходимые для коммуникативной компетенции компоненты, связанные как с ориентировочной частью действия, требующей умения мгновенно распознавать факт текста как грамматический, так и с исполнительской частью действия, подразумевающей сознательный выбор и контроль на основе сличения результата с графическим эталоном.

Составители аналитических данных констатируют: «...невысокий уровень грамотности на сегодняшний день — одно из самых уязвимых мест в подготовке выпускников. Причин этому много, поскольку проблема грамотного письма — проблема многоаспектная, обусловленная многими обстоятельствами, в том числе и социального характера. Но решать ее необходимо: наши школьники обязаны знать основы русской орфографии и пунктуации. Многое (если не все!) в решении этой непростой проблемы зависит от учителя, от методически грамотно организованной систематической работы по формированию культуры письменной речи, основы которой закладываются в начальной школе» [79, 129].

Экспертами отмечены ошибки «на все орфографические правила»: безударные гласные корня, проверяемые и непроверяемые, гласные после шипящих и **ц**; правописание приставок; правописание личных окончаний глаголов; правописание **не** и **ни**; правописание производных предлогов и союзов и др. В сфере пунктуационного оформления текста типичны такие ошибки: запятая при однородных членах предложения, вводных словах, обособленных членах, при стечении союзов, в сложном предложении, в том числе и бессоюзном, при оформлении прямой речи [79, 129].

Констатация типичных орфографических и пунктуационных ошибок выпускников средней общеобразовательной школы служит подтверждением мысли об их постоянстве, типичности, о существовании определенной закономерности, отмечаемой на протяжении многих лет (с 50-х годов XX века по 2006 год) многими исследователями.

Данные, полученные нами в ходе экспериментального исследования проблемы в 2004 году, не только не вступают в противоречие, но и почти полностью совпадают с данными, опубликованными в Методическом письме о результатах ЕГЭ в 2006 году, а также с аналитическими данными о результатах ЕГЭ в Рязанской области в 2006 году.

В мае 2004 года в школах города Рязани (№ 51, 63, 68, 72) нами был проведен контрольный срез, в задачу которого входило следующее:

— выяснить состояние практической грамотности учащихся;

— установить типичные ошибки и причины их затруднений;

— установить, как учащимися осуществляется выбор написаний;

— предложить пути преодоления сложившихся затруднений учащихся.

Поскольку в 11-х классах весьма ограничено число часов, отводимых на русский язык, учителя позволили нам провести только диагностирующий диктант и анкетирование учащихся. Мы также провели анкетирование учителей, с тем чтобы иметь полное представление об условиях, в которых формируются текстовые (и текстоформирующие) умения учащихся.

В эксперименте принимали участие 119 учащихся. В качестве диагностирующего задания учащимся был предложен диктант, потому что, как было нами установлено в ходе теоретического исследования проблемы, именно диктант наряду с сочинением и изложением дает веские и полные основания для выводов о состоянии практической грамотности учащихся (М.Т. Баранов, Г.И. Блинов, М.М. Разумовская и др.).

### *Диктант*

По-прежнему тяжело дышит июльский полдень. Сонно колышется над песчаной дорогой воздух, дремлет зелень роц и пастбищ. Ни человек, ни птица — никто, кажется, не борется с непреодолимой силой жары. А мы во что бы то ни стало должны добраться до назначенного места — ничем не примечательной деревушки, которая виднеется вдали и вблизи которой течет какая-то трясинная речонка, незаметная в медно-коричневых камышовых зарослях.

Берега ее соединяет никогда не знавший никакого ремонта мост — сооружение, по-видимому, с ломаными перилами, построенное, как говорят старожилы, около полувека назад. Но всем кажется, что мост так же, как нежно-зеленый луг, был всегда.

Приглядитесь внимательнее: ведь это не луг, а болото, и над ним вьется бессчетное количество комаров. Остановишься на колее вдоль болота — комары бешено набрасываются, рассчитывая, наверное, не выпустить из своего царства.

Невдалеке, то неясно вырисовываясь, то скрываясь в тумане, появляются стволы деревьев, и в их неподвижности, ни-

чем не нарушаемой, чувствуется какое-то сверхъестественное молчание леса.

Как тут не остановиться! Как ни тяжело идти, однако мы идем быстро, не смотря под ноги. Несмотря на усталость, мы все же вовремя пришли в деревушку.

Полученные результаты свидетельствуют о состоянии практической грамотности учащихся 11-х классов города Рязани (см. табл. 6, 7).

*Таблица 6*

Состояние практической грамотности учащихся 11-х классов школ г. Рязани (№ 51, 63, 68, 72) на 2004 год

| № школы | Класс  | Количество учащихся | Отлично, % | Хорошо, % | Удовлетворительно, % | Неудовлетворительно, % | Более 10—20 ошибок | Более 20—30 ошибок |
|---------|--------|---------------------|------------|-----------|----------------------|------------------------|--------------------|--------------------|
| 51      | 11 «А» | 18                  | —          | 5,9       | 47,1                 | 47,1                   | 7 чел.             | 1 чел.             |
| 51      | 11 «Б» | 18                  | —          | 5,5       | 11                   | 83,5                   | 6 чел.             | 7 чел.             |
| 63      | 11 «А» | 17                  | —          | —         | 11,1                 | 88,9                   | 10 чел.            | 3 чел.             |
| 63      | 11 «Г» | 20                  | —          | 10        | 15                   | 75                     | 1 чел.             | 14 чел.            |
| 68      | 11 «Б» | 20                  | 5          | 15        | 20                   | 6                      | 8 чел.             | —                  |
| 72      | 11 «Б» | 26                  | —          | —         | 15,3                 | 84,7                   | 6 чел.             | 16 чел.            |
| Итого   |        | 119                 |            |           |                      |                        |                    |                    |

*Таблица 7*

Состояние практической грамотности учащихся 11-х классов школ г. Рязани (школы № 51, 63, 68, 72) на 2004 год

| № школы | Класс  | Количество учащихся | Орфографические ошибки | Пунктуационные ошибки | Справились, % | Не справились, % | Дополнительные сведения     |
|---------|--------|---------------------|------------------------|-----------------------|---------------|------------------|-----------------------------|
| 51      | 11 «А» | 18                  | 86                     | 80                    | 53            | 47               | гуманитарный класс (3 чел.) |

|       |           |     |     |     |      |      |  |
|-------|-----------|-----|-----|-----|------|------|--|
| 51    | 11<br>«Б» | 18  | 116 | 137 | 16,5 | 83,5 | политехниче-<br>ский профиль (1<br>чел.) |
| 63    | 11<br>«А» | 17  | 96  | 153 | 11,1 | 88,9 | политехниче-<br>ский профиль (1<br>чел.) |
| 63    | 11<br>«Г» | 20  | 210 | 234 | 25   | 75   | Гуманитарный<br>класс (3 чел.)           |
| 68    | 11<br>«Б» | 20  | 119 | 66  | 40   | 60   | политехниче-<br>ский профиль (1<br>чел.) |
| 72    | 11<br>«Б» | 26  | 284 | 224 | 15,3 | 84,7 | политехниче-<br>ский профиль (1<br>чел.) |
| Итого |           | 119 | 911 | 894 | 25,1 | 74,9 |  |

Исходя из указанного, можно констатировать следующее:

1. Из 119 выпускников только 25 % владеют практической грамотностью, являются «относительно грамотными».

2. По результатам нашего исследования прослеживается определенная корреляция между количеством орфографических и пунктуационных ошибок: всего допущено орфографических ошибок — 911, а пунктуационных — 894, что еще раз свидетельствует о несформированности в целом текстоформирующих умений.

3. Однако в отдельных классах и в отдельно взятых работах учащихся мы обнаружили известную тенденцию в формировании текстоформирующих умений, согласно которой пунктуация труднее усваивается, вследствие чего пунктуационные ошибки преобладают над орфографическими.

4. Снижение практической грамотности учащихся связано с действием двух тенденцией, ведущих к кризису грамотности учащихся современной школы:

— во-первых, формирование практической пунктуационной грамотности учащихся продолжает оставаться «узким местом» в работе школы;

— во-вторых, в то же время прослеживается тенденция к снижению уровня орфографической практической грамотности учащихся: на 26 учащихся в диктанте приходится 284 орфографические ошибки, 224 пунктуационные;

— в-третьих, в работах учащихся прослеживается корреляция между количеством орфографических и пунктуационных ошибок: в работах 8 учащихся 11 «Б» класса школы № 72 уста-

новлено равное количество орфографических и пунктуационных ошибок.

Аналогичные тенденции можно проследить в работах учащихся других классов и других школ. Из бесед с учителями стало известно, что количественное преобладание пунктуационных ошибок над орфографическими более явно прослеживается в творческих работах учащихся, что было установлено нами и в ходе лабораторного эксперимента.

Несмотря на развитие общей тенденции к снижению практической грамотности учащихся, в отдельных школах есть классы, в которых, благодаря методическим подходам учителей, указанная тенденция не просматривается. Так, был зафиксирован лучший результат среди негуманитарных классов в школе № 68 (11 «Б» класс, учитель В.В. Шестопалова), где практически грамотными являются 40 % учащихся, среди них получили: «отлично» — 1 учащийся, «хорошо» — 3 учащихся, «удовлетворительно» — 4 учащихся.

Следовательно, есть основания считать, что обучающий потенциал письменной речи в настоящее время не используется

в должной мере. Принимая постулаты современной эпистемологии о том, что ошибка допустима для учащегося как этап становления знания, а упражнение в данном контексте рассматривается как возможность проверить свои гипотезы и проанализировать свои ошибки, тем не менее мы полагаем, что это более имеет отношение к процессу формирования умений, чем к его результату, который оценивается согласно общепринятым установкам в отношении допустимого количества ошибок для констатации у выпускника относительной грамотности.

Размышления о причинах ошибок приводят к следующим выводам:

- 1) отмечаются трудности объективного характера, связанные с несовершенством русского правописания как системы;
- 2) отчетливо прослеживаются трудности субъективного характера, обусловленные особенностями речевого развития и становления языковой способности, эмоциональной и интеллектуальной сфер субъекта обучения, своеобразием развития

функций левого и правого полушарий, что в целом влияет на формирование грамотности;

3) имеют место трудности, которые непосредственно отражают сущностные особенности формирования текстоформирующих умений, функционально и структурно значимых компонентов всей текстовой деятельности как сложного взаимодействия мысли — речи — языка, и реализуются на основе общей схемы порождения письменной речи и действия таких определяющих механизмов, как выбор и контроль.

Механизм контроля в области письменной речи учащихся анализировался В.Е. Мамушиным и его последователями. Мы актуализируем проблему выбора, который определяет успешность правописного действия. Относительно причин ошибок объективного и субъективного характера в области пунктуации дан глубокий анализ в учебном пособии «Методика преподавания русского языка» под ред. М.Т. Баранова (М., 1990), где отмечается, что в основе сложного пунктуационного умения лежат три составляющие; знание синтаксиса; умение быстро схематизировать структуру предложения; умение выражать разные смыслы в коммуникативных единицах и понимать их.

Среди объективных причин ошибок в сфере пунктуации названы; незнание пунктуационной нормы; коммуникативно-речевая основа постановки знаков препинания, связанная с выделением смыслов, которые обозначаются графически; связь с грамматикой и т.д.

Среди субъективных причин, которые обусловлены особенностями восприятия и мыслительной деятельности учащихся (это ошибки когниции; знания, познания, мышления), названы такие, которые мы относим к сфере «фидейного мышления» (М.В. Никитин.) Это незнание или неточное знание пунктуационной нормы; незнание опознавательных признаков смысловых отрезков; смешение условий применения правил; ложные правила; невладение синтаксическим, смысловым и пунктуационным анализом предложения.

Размышления о причинах срывов в оформлении текста побуждают нас более точно определить сущностные свойства орфографических и пунктуационных умений с позиций современного научного знания. В данном контексте наиболее значимой



для нашего исследования является концепция Е.Д. Божович [26], поскольку в ней проблема анализируется с позиций компетентностного подхода. Автор подробно рассматривает структуру языковой компетенции выпускников школы, ее лингвистические и психологические основания, актуализируя «психологическую ткань» языковой компетенции, что особенно значимо для выяснения когнитивного и коммуникативного опыта личности в усвоении сложных знаковых систем.

Е.Д. Божович пишет: «...нельзя не учитывать, как сложна компетенция человека в любых знаковых системах и как ограничены возможности и время обучения — одного, пожалуй, из самых мощных факторов ее формирования у школьников. Вопросы формирования языковой компетенции и психолого-педагогических факторов ее развития сохраняют актуальность» [26, 35].

Таким образом, ошибки в оформлении текста детерминированы особенностями сформированной языковой компетенции личности. На этом основании можно констатировать следующее: сохраняющая остроту проблема формирования практической и пунктуационной грамотности выпускников обусловлена «драматизмом» формирования языковой компетенции на уровне синтаксиса. Истоки указанного явления заключаются:

— во-первых, в том, что содержание речевого опыта, приобретенного ранее и нерелфлексированного в области синтаксиса, остается таким же и в дальнейшем, «отчего замедляется процесс приобретения дальнейшего опыта, качество опыта снижается» [26, 39—40];

— во-вторых, препятствует развитию компетенции у старшего школьника в области синтаксиса «постепенно углубляющийся разрыв между содержанием речевого опыта, недостаточно рефлексированного школьниками, и усваемыми знаниями о языке» [26, 40].

В младшей школе, а затем и в старших классах очень сложно складываются взаимоотношения между синтаксическими знаниями и особенностями речевого опыта, а именно: отсутствует рефлексия в области синтаксических отношений вследствие отсутствия рефлексии всего речевого опыта. На *уровне синтаксиса*, как отмечает Е.Д. Божович, речевой опыт школь-

ника «носит нерасчлненный характер и осознается в меньшей сфере, чем опыт на уровне слова» [26, 39].

В языковом сознании ребенка предложение выступает как неделимая языковая единица, поэтому ребенок не замечает форму, а ориентируется на семантику, воспринимая предложение как ситуативное целое, видит и обсуждает только описываемую ситуацию [26, 39].

Психологическая природа указанного явления достаточно сложна по ряду причин:

— во-первых, синтаксис в школьной программе «формалистичен», а речевой опыт ребенка «семантичен»;

— во-вторых, в речевом опыте ребенок эмпирически улавливает семантические отношения, а в языке связи формы и значения неоднозначны, в школе ему предлагают усвоить в основном формальные правила, определения, выполнить действия по алгоритмическим предписаниям;

— в-третьих, достаточно сложной является и методическая разработка семантизации синтаксиса и пунктуации.

Таким образом, успешному формированию у школьников практической грамотности в области пунктуации мешает несформированность языковой компетенции на уровне синтаксиса — во-первых; во-вторых, отсутствие развитой способности к языковой рефлексии относительно собственного речевого опыта; в-третьих, несемантизированный синтаксис мешает школьнику семантизировать и систематизировать пунктуационные умения.

Мы полагаем, что причины низкой практической грамотности выпускников школы кроются в том, что в практике обучения до сих пор недооцениваются естественные закономерности усвоения речевого опыта — интуитивные стратегии, в основе которых, как отмечают М.Р. Львов, С.И. Львова, Н.Д. Голев, Ю.Н. Караулов и другие ученые, лежит неосознанная опора на системные языковые детерминанты. В области орфографии это прежде всего морфемные и словообразовательные, морфологические каналы восприятия, а в области пунктуации — это семантизация синтаксиса.

В основе ошибок зачастую лежит ряд взаимодействующих причин. Признание того факта, что в правописном умении

решающим является сознательное начало (К.Д. Ушинский, А.М. Пешковский, Д.Н. Богоявленский, А.Р. Лурия, С.Ф. Жуйков, Н.И. Жинкин, О.К. Тихомиров, Е.Ф. Тарасов, Л.В. Сахарный и др.), побуждает актуализировать проблему обучения правописанию на основе превращения стихийно приобретенного опыта в данном виде речевой деятельности в актуально осознаваемый опыт, приобретаемый в контексте всей текстовой деятельности — во-первых, а во-вторых, опираясь на «чувство языка».

Анкетирование учителей и беседы с ними показывают следующее:

1) учителя не осознают в полной мере функциональную роль правописания в создании текста, поэтому продолжают учить орфограммам и пунктограммам, широко применяя задания: вставить буквы, расставить знаки препинания;

2) правописные умения не осознаются как целостная система схем графического оформления разнообразных текстов, а язык в когнитивном аспекте — это не столько система правил, сколько система ресурсов для выражения смыслов в текстовой деятельности, управляемой конвенциональными правилами и стратегиями (А.Г. Баранов);

3) система языка по-прежнему обобщается в старших классах (10—11-х), большей частью повторяя прежнюю линию его подачи, локальность преобладает, вследствие чего не создаются благоприятные условия для влияния системы языка на формирование текстовых умений в целом и текстоформирующих, в частности; система языка изучается в отрыве от коммуникативных умений (Н.А. Ипполитова), поэтому в старших классах недостаточно восполняются необходимые компоненты для формирования коммуникативной компетенции; система языка не представлена как система оппозиций;

4) учителя активно используют разные издания учебника Д.Э. Розенталя для поступающих в вузы и адаптированные его версии, несмотря на то, что: а) учебник лишен методического комментария, столь необходимого для организации активной познавательной деятельности; б) в нем отсутствует грамматический минимум, необходимый для формирования как ориентировочной, так и исполнительной основы правописного дей-

ствия; в) учебное пособие не отражает актуального для современной школы текстоцентрического подхода в нем, нет линии на развитие речи учащихся.

Таким образом, при всем кажущемся преобладании в школе правописно-грамматического направления фактически оно не реализовано в должной мере, так как выпускниками не семантизированы и не систематизированы правописные умения как текстоформирующие.

Опираясь на исследования 50—90-х годов XX века, аналитические данные о результатах ЕГЭ 2002, 2003, 2006 годов в России, результаты ЕГЭ 2006 года в Рязанской области и наши многолетние наблюдения за состоянием практической грамотности выпускников школ, поступивших на подготовительное отделение (более 20 лет), а также на результаты констатирующего среза, проведенного в 2003—2004 годах в г. Рязани, и лабораторные наблюдения за состоянием практической грамотности учащихся 10—11-х классов школ № 51, 68, 72, 63, 22 г. Рязани, можно констатировать следующее:

1. Состояние практической грамотности современных выпускников школ можно охарактеризовать так же, как в 50—90-е годы это сделали С.И. Абакумов, Г.П. Фирсов, Г.И. Блинов, А.В. Нехаев, Г.Т. Григорян, М.М. Разумовская, Н.С. Рождественский, Г.Н. Приступа, Н.Н. Алгазина, М.Т. Баранов, А.И. Власенков, Е.Г. Шатова, В.Я. Булохов, В.М. Шаталова, Н.И. Никеров, А.Ю. Купалова, Г.Г. Граник, Е.Ф. Глебова, В.И. Капинос, С.И. Львова, И.Б. Розентулер, О.А. Автушко, Н.И. Демидова и другие ученые: практическая грамотность современных выпускников школы является «низкой». По данным о ЕГЭ в 2006 году, практической орфографической грамотностью владеют от 23 до 39 % учащихся, а пунктуационной практической грамотностью владеет 29 % выпускников (эта цифра о выполнении задания (С) К7, К8). По нашим данным, полученным в ходе контрольного среза среди учащихся 11-х классов города Рязани (мы проводили диктант), практически грамотными можно назвать 25 % учащихся, что совпадает с цифрами, представленными в анализе результатов ЕГЭ 2006 года, и подтверждается данными Е.Д. Божович о состоянии обученности выпускников школы [25].

2. Опираясь на полученные данные, можно констатировать обострение ситуации, поскольку реальная практическая грамотность выпускников школы 2006 года оказывается ниже уровня, зафиксированного в 80—90-е годы. В 1987 году М.М. Разумовская, ссылаясь на аналитические данные, собранные лабораторией русского языка РАН, писала о том, что у 50—60 % выпускников школы не сформированы ведущие орфографические умения. Согласно данным о ЕГЭ 2006 года, от 29 до 39 % (по нашим данным, 25 %) выпускников школы владеют практической орфографической грамотностью, следовательно, количество неграмотных выпускников школы увеличилось.

3. В то же время состояние пунктуационной грамотности современных школьников ниже уровня их же орфографической грамотности: только у 29 % выпускников школы регистрируется ее сформированность.

Действительно, следует признать, что пунктуация сегодня, как и в 50-е годы, — это одно из «узких» мест в работе школы по русскому языку (С.И. Абакумов). Анализ письменных работ (сочинений) учащихся позволяет сделать вывод, аналогичный выводу С.И. Абакумова: количество пунктуационных ошибок вдвое или втрое превышает количество ошибок орфографических, а у отдельных учащихся при совершенно сформированных орфографических умениях отсутствует умение ставить знаки препинания [1, 3].

Сопоставление уровня практической грамотности современных учеников с тем, который отмечался в 50—90-е годы, свидетельствует о следующем:

1) существуют общие закономерности в усвоении учащимися правописания, что можно доказать: а) устойчивым характером ошибок по орфографии и пунктуации; б) преобладанием в письменных работах учащихся, особенно в сочинениях, пунктуационных ошибок над орфографическими; в) низкой практической грамотностью выпускников школы;

2) процесс формирования текстоформирующих умений учащихся по-прежнему носит «стихийный характер», как это отмечалось в исследованиях Д.Н. Богоявленского, М.М. Разумовской, М.Р. Львова и др.; «стихийность», бессознательность в выборе написаний при оформлении текста отмечают сами

учащиеся: «пишу по интуиции», «пишу, как мне кажется», — это цитаты из анкет учащихся 11-х классов г. Рязани;

3) установлено, что более низким является уровень пунктуационной грамотности выпускников школы, что недостаточно учитывается в практике преподавания;

4) обучение школьников письменной речи, умению создавать тексты (и оформлять их) носит довольно «стихийный» характер, не скоординированный с развитием речи устной, вследствие чего коммуникативная компетенция выпускников школы недостаточно развита по своей структуре: она не восполнена в должной мере необходимыми текстовыми умениями и текстооформляющими, в частности.

Как мы полагаем, на заключительном этапе изучения русского языка в школе (в 10—11-х классах) актуализируется роль восполняющего обучения школьников именно письменной речи, поскольку, как установлено нами в ходе теоретического анализа проблемы, письменная речь — источник развития личности. Следовательно, обучаясь, корректируя свои умения, восполняя недостающие компоненты компетенций, активизируя такие механизмы речи, как выбор и контроль, ученик находится в зоне своего собственного актуального развития.

Задача обучающего (учителя) заключается в том, чтобы методическими средствами создать оптимально благоприятные условия для саморазвития школьников в области письменной речи. Доминирующим обучающим фактором следует признать обучение сознательному управлению речевым поведением, для чего необходимо обучать выбору написаний. Для этого придется преодолеть некоторые методические «просчеты» и сложившиеся стереотипы в методике преподавания русского языка в старших классах, памятуя о том, что в системе обучения следует разумно сочетать методические новации с необходимой мерой консерватизма, чтобы продолжить то лучшее, что заложено в отечественной традиции, опираясь на современные знания о языке, письменной речи и личности, создающей текст.

В ходе эксперимента выяснялось, нужно ли современному школьнику быть грамотным и зачем нужно быть грамотным.

Для определения мотивации учащихся 10—11-х классов на обобщение и систематизацию правописных умений выпускникам ряда школ г. Рязани (№ 11, 22, 34, 51, 63) было предло-

жено ответить на вопросы анкеты. В анкетировании принимали участие 126 учащихся 11-х классов г. Рязани. Полученные данные таковы:

1. 95 % учащихся ответили на вопрос, что современному человеку нужно быть грамотным («не всегда же под рукой компьютер или орфографический словарь»).

2. На вопрос: Зачем нужно быть грамотным? — учащиеся давали следующие ответы:

а) для будущей работы, для карьеры — 30,8 % учащихся;

б) для продолжения учебы — 23,8 % учащихся;

в) для личностного развития — 4,7 % учащихся;

г) для успешной коммуникации — 23,8 % учащихся;

д) для того, чтобы знать родной язык, — 11,9% учащихся;

е) не ответили — 4,7 % учащихся.

Можно констатировать, опираясь на полученные результаты, что учащиеся 10—11-х классов имеют довольно высокую мотивацию для обучения русскому языку и формирования грамотности. Они вполне осознают коммуникативный и когнитив-

ный потенциалы правописных умений, о чем свидетельствуют зафиксированные в ответах установки: прагматические («для карьеры», «для будущей жизни»); этические («стыдно быть неграмотным», «быть хуже других», «образованный человек ценится в обществе»); нравственные («я — русский!») и т.д.

Таким образом, следует признать, что в современной школе недостаточно используется потенциал письменной речи и потенциал субъекта этой деятельности, его мотивация к обучению и саморазвитию, формированию текстовых (макроумений) и текстоформирующих (микроумений) .

## **Выводы**

В главе рассмотрены теоретические аспекты актуальной, но недостаточно исследованной методической проблемы, решение которой позволит создать оптимальные условия для успешного формирования у школьников навыков письменной речи и такого функционально и структурно значимого компо-

нента, каким являются текстоформирующие (правописные) умения.

1. Подробное теоретическое освещение проблемы выбора поддерживается содержательным анализом стратегий выбора, которые используют школьники в процессе создания и оформления текста.

2. В ходе анализа методических аспектов проблемы классифицированы стратегии выбора написаний школьников и доказана их детерминированность видами мышления и особенностями субъективного речевого опыта, что следует учитывать в процессе обучения.

3. Исследование современного состояния практической грамотности выпускников средней школы и осуществленный сопоставительный анализ с данными о грамотности выпускников 70—90-х годов XX века дает основание полагать, что речевой опыт учащихся в области формирования правописных умений по-прежнему имеет «стихийный» характер. Указанная закономерность речевого развития школьников проявляется в применяемых ими стратегиях выбора, который большая часть выпускников осуществляет не сознательно, а спонтанно, опираясь на фидейное мышление, вследствие чего появляются ошибки, а в данных о ЕГЭ постоянно констатируется, что «низка» практическая грамотность выпускников школы.

4. Выявленные закономерности и тенденции речевого развития школьников в сфере формирования правописных умений как текстоформирующих убеждают в необходимости учитывать процессы выбора и контроля, с помощью которых осуществляется коммуникативное намерение пишущего. Поэтому процесс формирования практической грамотности будет более продуктивным, если он будет осуществляться в контексте письма как вида речевой деятельности, на основе реализации когнитивно-коммуникативного подхода, учитывая весь процесс формирования, формулирования и оформления мысли в тексте.

5. Для преодоления отрицательных тенденций в речевом опыте школьников необходимо в обучении актуализировать выбор и самоконтроль как методические факторы, с помощью которого можно научить школьников сознательно управлять



своим речевым поведением при оформлении письменного текста.

## Глава IV

# МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РЕАЛИЗАЦИИ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО О ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ПРАВОПИСАНИЮ КАК ТЕКСТООФОРМЛЯЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### § 1. Цели и содержание обучения русскому языку на заключительном этапе (в 10—11-х классах)

«Все изучение языка во всех его проявлениях имеет целью

овладение им для речи, для мысли, для познания, для связи поколений, для самосознания, наконец. Ибо язык — это школа становления и развития личности», — констатирует М.Р. Львов [139, 437—438].

Разделяя полностью позицию М.Р. Львова относительно доминирующих, ведущих целей изучения русского языка как родного, подчеркнем, что в приведенной цитате отчетливо прослеживаются современные методические идеи относительно того, «зачем» и «как» следует изучать язык, более того, очерчены перспективные направления, с помощью которых поставленные цели могут быть достигнуты. Современные представления о том, какой должна быть школа XXI века, какими достижениями и личностными качествами может обладать ее выпускник, находят свое отражение в коммуникативно-деятель-

ностном, функционально-семантическом, личностно ориентированном подходах.

Новым, но весьма перспективным для дальнейшего развития методической мысли и практики преподавания русского языка в школе и вузе является когнитивно-коммуникативный подход, в котором по существу воплощаются многие продуктивные идеи отечественной методики. В методике принято рассматривать цели обучения, сопрягая их с вопросом «Зачем учить?». Полученный ответ на поставленный вопрос подводит к пониманию цели как ведущего, доминирующего компонента всей предлагаемой методической системы, который, собственно, и приводит в движение всю систему, прогнозирует и организует достижение ожидаемого результата.

Цели обучения, будучи категорией исторической и диалектической, безусловно, связаны не только с внешними, определяющими их факторами, но и с внутренними закономерностями развития самой методики и ее тесным взаимодействием с практикой массовой школы. Развитие методики на базе сохранения и творческого использования традиций является одной из важнейших закономерностей. С течением времени совершаются открытия в смежных науках, изучающих человека; происходит смена научных парадигм; появляются новые орудия культуры, а вместе с ними ранее неизвестные технологии, которые используются в учебном процессе, например, информационные технологии. Изменяются социальные условия жизни, а главное, изменяется сам ученик, его физиология и психика, его способности, его интересы и установки, его домашняя, дошкольная подготовка. Изменяется субъект обучения, а именно он является главной фигурой учебного процесса как такового, его окружает совершенно другая языковая среда.

Следствием сложившегося определенного противоречия между традиционной методикой преподавания русского языка и современными условиями обучения, задачами, стоящими перед школой, и современным учеником, развитие которого совершается совершенно иначе, чем сто лет тому назад, является необходимость обновления не только содержания, но и целей, методов и приемов обучения.

«Практика... преподавания русского языка как родного довольно долго была в значительной мере ориентирована на формирование представлений о русском языке, его правилах и законах, усвоение норм орфографии и пунктуации. В настоящее время можно уже говорить о формировании методической системы коммуникативного обучения русскому языку», — писала в 1996 году Е.А. Быстрова [31, 3].

В связи с разграничением сущности понятий «язык» и «речь» в методику преподавания русского языка как родного стали вводиться понятия «языковая компетенция», «лингвистическая компетенция», «коммуникативная» компетенция, кроме актуализированных трех — «когнитивная компетенция», «культуроведческая компетенция». Необходимость лингвистической компетенции была обоснована Н.М. Шанским.

Целеполагание в свете коммуникативной направленности обучения выдвигало на первый план формирование умений и навыков речевого общения, или коммуникации. Цели обучения, его содержание, уровни умений и навыков определялись через языковую, лингвистическую и коммуникативные компетенции. Реализация коммуникативной цели предполагала формирование у школьников в комплексе всех видов речевой деятельности: чтения, говорения, письма, аудирования. Это положило начало компетентностному подходу в лингводидактике. «Под компетенцией понимается совокупность тех знаний, умений и навыков, которые формируются в процессе обучения русскому языку как учебному предмету и которые обеспечивают овладение им» [31, 4]. Постулируемая коммуникативная направленность в методике преподавания русского языка как родного означала новое теоретическое осмысление целей и содержания обучения, а практическая речевая направленность курса стала не только целью, но и средством, путем достижения поставленных целей. Формирование новой целостной методической системы, опирающейся на традиции развития связной речи и достижения современной лингводидактики, ставило своей задачей, как отмечала Е.А. Быстрова, решение сложной проблемы — «сопряжения познания языковой системы и развития связной речи, соединения в учебном процессе того, что су-

ществует в единстве в речи: языкового материала и реализации его в речевой деятельности» [31, 8].

К достижениям коммуникативной методики следует отнести введение текста в качестве дидактической единицы, что положило начало для разработки текстоцентрического подхода, который описан и успешно реализован Н.А. Ипполитовой [104], а затем и другими учеными. На основе текста, через текст учащиеся стали постигать речеведческие понятия и формировать собственные навыки порождения текстов. 90-е годы XX века, как подчеркивает С.И. Львова, войдут в историю методики преподавания русского языка, поскольку с ними связан «важнейший этап коренной перестройки курса, существенного пересмотра целей обучения. Именно в эти годы была переосмыслена система целеполагания курса русского языка» [144, 46].

К позитивным изменениям в содержании обучения русскому языку следует отнести переход от единых программ и учебников к вариативным, разработку «Концепции образовательной области «Языки и литература», обязательных минимумов содержания образования по русскому языку в начальной, основной и средней школе.

В статье «Школьный курс русского языка в контексте современного целеполагания» С.И. Львова представляет систему целеполагания в виде дидактической иерархии, отражающей функции предмета «Русский язык» [144].

Во-первых, успешность всего обучения в школе детерминирована уровнями владения родным языком во взаимосвязи видов речевой деятельности (аудирования, чтения), свободного и правильного выражения собственных мыслей в устной и письменной речи с учетом ситуации общения (говорения и письма). При изучении русского языка, «предмета предметов» (Ф.И. Буслаев), констатирует С.И. Львова, формируются важнейшие «надучебные умения», а именно:

— коммуникативные умения, подразумевающие владение всеми видами речевой деятельности, основами культуры устной и письменной речи, — базовыми умениями, навыками использования в жизненно важных для учащихся сферах и ситуациях общения;

— интеллектуальные умения — умения сравнивать, сопоставлять, обобщать, оценивать и классифицировать;

— информационные умения — осуществлять библиографический поиск, извлекать информацию из различных источников, умение работать с текстом;

— организационные умения — «формулировать цель деятельности, планировать ее, осуществлять самоконтроль, самооценку и самокоррекцию» [144, 47].

Во-вторых, рассматриваются общие цели филологического образования, впервые сформулированные в «Концепции образовательной области «Филология» (М., МО РФ, 2000), связанные с предметами филологического цикла.

В-третьих, представлены цели в связи с разработкой интегративного подхода в обучении русскому языку и литературе на основе реализации принципа интеграции лингвистических понятий и понятий, характеризующих эстетический аспект художественного высказывания.

В-четвертых, в концепции уточнены и сформулированы основные предметные цели обучения русскому языку.

В основе собственно предметных целей обучения русскому языку как родному лежит идея «единства языкового, речемыслительного, интеллектуального, духовно-нравственного, эстетического развития учащихся» [144, 48]. Новое осмысление целей курса русского языка, направленное на интенсивное речемыслительное, интеллектуальное и духовное развитие школьников, отражено в содержании документов и материалов, стандартах по предмету, что диктует необходимость разработки новых систем обучения.

Следует признать, что теоретическая и практическая разработка когнитивно-коммуникативного подхода наиболее полно может реализовать идеи развивающего обучения, актуализированную идею взаимосвязанного языкового, речемыслительного, интеллектуального, духовно-нравственного и эстетического развития школьников в процессе изучения русского языка как родного. Целевая установка на развитие указанных параметров личности выпускника школы в свете реализации когнитивно-коммуникативного подхода:

— сопрягается с данными психолингвистики, психологии, нейрофизиологии, дидактики и методики преподавания русского языка об условиях протекания текстовой деятельности (пись-

менной речи) как когнитивно-коммуникативной (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, В.Я. Шабес, Р.М. Фрумкина, Л.В. Сахарный, Г.Г. Граник, М.Р. Львов, В.В. Давыдов, К.Ф. Седов, Ж. Пиаже, Г. Гийом, А.Л. Сиротюк, Д.Н. Богоявленский, В.И. Селиванов и др.);

— подтверждается экспериментальными методическими исследованиями Д.Н. Богоявленского, М.Т. Баранова, С.Ф. Жуйкова, М.Р. Львова, М.В. Ушакова, Н.Н. Алгазиной, М.М. Разумовской, Г.И. Блинова, А.И. Власенкова, А.П. Еремеевой, А.Ю. Купаловой, Е.Г. Шатовой, Е.Ф. Глебовой, Г.Н. Приступы, А.В. Нехаева, Н.А. Ипполитовой, С.И. Львовой, Т.Г. Рамзаевой, Т.К. Донской, Л.Г. Ларионовой, Е.Н. Пузанковой и других ученых о формировании практической грамотности как структурно и функционально значимого компонента письменной речи;

— доказываемся результатами нашего многолетнего исследования, в ходе которого установлена зависимость стратегии выбора написаний от типа мышления школьника в ходе процессуального развертывания этапа оформления текста согласно эталонам правописания;

— согласуется с основными тенденциями речевого развития школьников, возрастом как фактором развития и задачами заключительного этапа изучения русского языка в средней общеобразовательной школе.

В новых образовательных стандартах и минимуме коммуникативная, языковая, лингвистическая, культуроведческая компетенции отражены не только как целевые установки, но и как основные составляющие содержания обучения русскому языку.

Новым стандартом предусмотрено развитие видов речевой деятельности в их единстве и взаимосвязи, то есть системно, поэтому системно должно происходить формирование соответствующих умений и навыков чтения, аудирования, говорения и письма.

Формой итоговой аттестации по русскому языку является ЕГЭ, поэтому актуальность проблемы формирования умений в области письменной речи не только не уменьшается, но и возрастает. Многие выпускники школы испытывают большие затруднения при написании сочинения, среди них есть и такие, кото-

рые игнорируют задание (С), даже не пытаются его выполнить, о чем, например, сообщается в аналитических материалах «ЕГЭ в Рязанской области в 2007 году»: «Следует отметить, что к выполнению задания с развернутым ответом не приступали в мае — июне 0,95 % испытуемых (61 человек), в июле — 13,1 % (133 человека). Получили ноль баллов за выполнение данного вида задания 1,5 % выпускников, сдававших экзамен в первой волне (96 человек), и 15,4 % (157 человек) — во второй волне» [80, 53].

В новом стандарте 2004 года названы следующие умения в области письменной речи, среди них:

— писать сочинения (в том числе отзывы и рецензии) различных функциональных стилей с использованием функционально-смысловых типов речи и их комбинации;

— владеть умениями адекватно передавать содержание прослушанного или прочитанного текста в письменной форме с заданной степенью свернутости (изложение подробное, сжатое, выборочное, тезисы, конспект, аннотация) и др.

О необходимости актуализировать проблему формирования умений учащихся в области письменной речи свидетельствуют факты, констатируемые авторами Методического письма «Об использовании результатов единого государственного экзамена 2006 года в преподавании русского языка в средней школе» [149]. Констатируется, что выполнение третьей части в структуре теста задание (С) позволяет в достаточно полном объеме проверить и объективно оценить коммуникативную компетентность как результат и реализацию двух других. О состоянии практической грамотности экзаменуемых можно судить, обратившись к приведенным цифрам: 23 % экзаменуемых обладают орфографической грамотностью и 12 % — пунктуационной грамотностью [149, 12]. Результаты выполнения письменной работы в области «коммуникативной компетенции в целом удовлетворительны, но невысоки». У выпускников отсутствуют систематизированные знания по культуре речи; «невысок» уровень практической грамотности [149, 13].

Таким образом, есть веские основания считать, что цели обучения русскому языку в средней общеобразовательной школе не достигнуты в полном объеме, коммуникативная компетенция выпускников не сформирована в должной мере, по-



сколько уровень владения умениями в области письменной речи характеризуется как «низкий», так же оценивается и практическая грамотность.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что коммуникативные и когнитивные (мыслительные, познавательные) умения выпускников в процессе обучения русскому языку в средней школе не получили должного развития, что фактически доказывает необходимость методического поиска для создания продуктивных систем обучения русскому языку как родному. При этом отметим, что развивающая роль письменной речи ни в коей мере не должна умаляться, так же, как и роль литературы в формировании сфер личности ребенка. Письменная речь, как отмечал А.Р. Лурия, протекает в более медленном темпе, чем устная, что дает возможность прочитать написанное и сознательно его контролировать, это «делает письменную речь мощным орудием уточнения и обработки мыслительного процесса» [133, 214]. «Именно поэтому письменная речь как работа над способом и формой высказывания имеет огромное значение для формирования мышления», — заключает А.Р. Лурия [133, 92].

Рассмотрим вопрос о том, какими могут быть цели обучения на заключительном этапе изучения русского языка в свете когнитивно-коммуникативного подхода. В определении указанных целей считаем целесообразным опираться на методологические установки, заявленные в новом образовательном стандарте, поскольку в нем опосредованно указывается на необходимость когнитивно-коммуникативного подхода, в основе которого лежит идея взаимосвязанного развития коммуникативных и когнитивных способностей личности при изучении родного языка.

Цели заключительного этапа обучения русскому языку в свете когнитивно-коммуникативного подхода сопрягаются с ведущей целью и служат ее достижению, если помнить о том, что заявленные цели — это представления об умениях, какими должен владеть выпускник средней общеобразовательной школы. Наше понимание специальных целей обучения русскому языку на заключительном этапе (в 10—11-х классах) связано с решением такой недостаточно исследованной проблемы, как систематизация осознанных текстоформирующих умений в

контексте письменной речи, представляющей собой сложный, иерархически организованный комплекс макро- и миниумений, функционирование которого обеспечивается системой правописных умений как текстоформирующих. Текстоформирующие умения, будучи компонентами процессуального развертывания письменной речи, речепроизводства и речемышления, формируются на основе действия механизмов целеполагания, планирования, выбора и контроля. Текстоформирующие умения рассматриваются нами как когнитивно-коммуникативные: коммуникативные, поскольку они ориентированы на успешность осуществления коммуникации и опираются на языковые средства; когнитивные, так как достижение коммуникативной цели происходит на основе действия внутренних психических процессов и механизмов речемышления, организующих движение к результату, где кроме таких универсальных механизмов мышления, как анализ и синтез, обобщение, актуализируется выбор написаний и контроль его правильности, точнее, самоконтроль, если учитываются личностные аспекты деятельности.

Проблема выбора в текстоформирующей деятельности актуализируется: во-первых, в связи со снижением уровня практической грамотности у выпускников средней школы; во-вторых, ошибки в оформлении текста (орфографические и пунктуационные) свидетельствуют о несформированности у выпускников школы умений осуществлять точный выбор написаний и контролировать его; в-третьих, согласно теории речевой деятельности, определяющими факторами в схеме развертывания текста являются выборочный этап и этап контроля, что актуально для оформления мысли графическими средствами. Выбор и самоконтроль, как подчеркивает М.Р. Львов, детерминируют развитие такого мощного фактора, каким является языковое чутье, от него зависит успех формирования компетенций школьника, более того, опосредованно, через практическую грамотность, и успех достижения «функциональной грамотности».

Стратегия выбора написаний — это внутреннее планирование действия, осознание ситуации выбора, прогнозирование вариантов выбора, его исполнение во внутренней речи, зачастую сопровождающееся рефлексией, это «думание», руководство ходом мысли, где знание языковой нормы выступает в

качестве эталона для выбора — с одной стороны, для осознания его, для рефлексии, а с другой — для контроля правильности написаний, сличения результата с прогнозируемым, отождествления с эталоном и оценки его.

Известно, что графика располагает арсеналом возможностей для письма, в то время как орфографическое и пунктуационное оформление текста требует выбора единственного варианта, необходимого для адекватного выражения данной мысли. В процессе письма ученик напряженно мыслит, составляет различные планы исполнения написания. В ходе внутреннего, «мысленного» действия, может происходить борьба мотивов и конфликтный выбор: пре — при? прописная — строчная? Размышляя рационально, рефлексирова или опираясь целиком на «чувство языка», ученик принимает решение о написании. Следы борьбы мотивов видны в работах учащихся, когда зачеркивается одна буква и пишется другая.

Итак, выбор — это мыслительно-волевой компонент внутренней, «психологической ткани» текстовых умений, определяемый внутренней речью, включая моменты этапа оформления текста. Мы пишем не отдельными словами и не отдельными предложениями, а формируем, формулируем и оформляем мысль в виде собственного речевого произведения, при этом переживаем муки мысли и муки слова — значит, постоянно осуществляем выбор нужной мысли, грамматической формы и графического ее оформления.

Когда мысль, по образному выражению Л.С. Выготского, «проливается дождем слов», вступает в действие этап оформления ее графическими средствами. Грамотное письмо «освещено сознанием» (И.А. Бодуэн де Куртенэ) — это аксиома методики правописания, а текстоформирующие умения — это интеллектуальные умения. Согласно теории речевой деятельности, правописные умения осуществляются в три этапа: опознавательный, выборочный и этап контроля. Успешность исполнения всего действия зависит от того, как осуществляется выбор. Выбор, как утверждает В.И. Селиванов, — это «своеобразное промежуточное звено» между постановкой цели и ее исполнением. Момент соотношения цели и условий решения задачи, в том числе задачи оформить текст, проявляется именно на стадии

активного выбора, и тогда свою роль исполняет «сознание в действии», то есть воля, волевая саморегуляция.

Экспериментальное исследование того, как учащиеся 10—11-х классов осуществляют выбор написаний, дало основания определенно и достоверно установить и классифицировать стратегии орфографического и пунктуационного выбора написаний: осознанный выбор осуществляют в области орфографического оформления текста — 23,8 % учащихся, в области пунктуационного — 25,9 % учащихся.

Таким образом, ошибки выбора написаний, обусловленные ошибками мышления, подтверждают существование устойчивой закономерности в формировании правописных умений, а именно: их становление в значительной мере продолжает происходить произвольно, спонтанно, вследствие чего учащиеся не способны управлять сознательно собственным речевым поведением при создании и оформлении письменного текста.

Наблюдаемый кризис в области обучения школьников текстовой деятельности в целом и текстоформирующей в частности обусловлен тем, что в практике школы в настоящее время недостаточно учитываются конкретные специальные цели изучения русского языка на заключительном этапе (в 10—11-х классах). Не используются продуктивно этап обучения, обучающий потенциал письменной речи, когнитивно-коммуникативные возможности старшего школьника, основные тенденции его интеллектуального и речевого развития, «онтогенетический заряд» личности, механизмы формирования грамотного письма.

Сложившиеся в методике представления о задачах изучения русского языка в 10—11-х классах в основном связаны с тем, что это этап обобщения и повторения, на котором в сфере правописания заявлена такая цель, как совершенствование правописных умений (Г.Н. Приступа, Г.И. Блинов, М.Т. Баранов, Л.Я. Китаева). Так, в учебном пособии Г.Н. Приступы «Краткий курс методики русского языка» глава, посвященная проблемам обучения русскому языку на заключительном этапе, названа «Совершенствование навыков грамотности и культуры

речи в старших классах». Автор пишет: «Усвоение грамотной речи — процесс трудный и длительный. Работа над речью учащихся в восьмилетней школе — это лишь первая, начальная стадия формирования речевых навыков, здесь закладываются основы языковой грамотности; навыки, приобретаемые на этой стадии изучения языка, характеризуются неустойчивостью. Отсюда — необходимость работы по русскому языку в старших классах» [168, 329]. Дидактический материал на данном этапе обучения должен соответствовать задачам работы по совершенствованию орфографических навыков. В старших классах должны быть отработаны, с одной стороны, слова, правописание которых не усвоено в восьмилетней школе, а с другой — новые для учащихся. Что касается синтаксиса и пунктуации, то учащиеся старших классов должны усвоить наиболее типичные для современного русского языка синтаксические конструкции и ставить в них знаки препинания» [168, 329]. Эта же позиция изложена в статье Г.Н. Приступы «Совершенствование орфографической грамотности на завершающем этапе среднего образования» [171]. В приведенной цитате уже заложены предпосылки для нового понимания целей и задач заключительного этапа обучения русскому языку: во-первых, это идея об окончательном формировании навыка, который получен на начальной стадии; во-вторых, мысль о коррекции умений; в-третьих, постулат о необходимости восполняющего обучения в сфере лексики, грамматики, правописания и стилистики.

М.М. Разумовская во многих своих публикациях писала о формировании, а не совершенствовании навыков грамотного письма: «Формирование навыков грамотного письма у школьников, пожалуй, одна из самых трудных задач, которую приходится решать учителю-словеснику. Но именно эта задача обозначена как важнейшая программная установка... В старших классах (8—11) программа лишь указывает на необходимость совершенствовать навыки правописания учащихся. Тем самым утверждается положение, согласно которому грамотное в орфографическом отношении письмо должно складываться у учащихся уже к 8 классу. Однако в реальной жизни школы пока еще такого уровня обучения достичь не удастся» [176, 29]. М.М. Разумовская утверждает, что среди актуальных проблем

методики стоит задача разработать систему обучения, обеспечивающую учащимся 8 класса достижение удовлетворительной орфографической грамотности как предпосылки «для упрочения приобретенных навыков на этапах 8—9 и 10—11 классов. Разрешение этой задачи актуально не только для орфографической подготовки школьников, но и для овладения литературной формой языка в целом...» [176, 29].

В учебном пособии «Методика преподавания русского языка» [148], среди авторов которого М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов и др., цели обучения грамотному письму рассматриваются без учета взаимосвязей орфографии и пунктуации. Относительно целей изучения орфографии сообщается: «Основная цель обучения школьников — формирование орфографической грамотности, под которой понимается умение употреблять при написании слов буквенные и небуквенные графические средства письма в соответствии с принятыми правилами правописания» [148, 148]. Относительно целей обучения пунктуации в школе заявлено: «Конечная цель обучения детей пунктуации в школе — сформировать у них пунктуационную грамотность, под которой понимается умение пишущего правильно употреблять знаки препинания для членения предложений и текста на смысловые отрезки, а читающего — адекватно с пишущим понимать написанное» [148, 188]. Пунктуационные умения отнесены к интеллектуальным: «Интеллектуальные действия, выражающиеся в выборе и постановке знака (знаков) препинания на письме, называются пунктуационными умениями» [148, 195].

Цели работы по пунктуации формулируются следующие: 1) познавательные, обусловленные знаниями пунктуационных норм; 2) практические, направленные на формирование пунктуационных умений, то есть «интеллектуальных действий по определению места для знака препинания, выбора необходимого знака на основе семантико-грамматического анализа коммуникативных единиц» [148, 189]. В сфере пунктуации рекомендовано учить следующему:

- «Развить пунктуационную зоркость;
- научить расставлять знаки препинания в соответствии с изученными пунктуационными правилами;

— развивать умение обосновывать выбор знаков препинания;

— находить пунктуационные ошибки и исправлять их» [148, 189—190].

Это, как подчеркивается, практические цели с точки зрения пишущего, а с точки зрения читающего необходимо понимать и выразительно читать текст в соответствии с поставленными знаками.

В старших классах методика работы над грамотностью учащихся рассматривалась как обобщающее повторение (Г.Н. Приступа, В.П. Крымская, Г.Г. Граник, Г.И. Блинов и др.). Однако, видимо, следует признать, что заключительный этап обучения русскому языку имеет собственные цели, которые не могут быть сформулированы ни как повторение изученного, ни как совершенствование орфографических и пунктуационных умений по ряду причин.

В оценке содержания деятельности учащихся старших классов в области письменной речи считаем более целесообразным, что текстовые умения в целом и правописные как их операциональный компонент должны формироваться. Правописные умения должны быть сформированы на уровне практической грамотности, проверяемой в условиях «свободного письма» (текста), это уровень так называемой «относительной грамотности». Поскольку в нашем исследовании актуализируется развитие умений в области письменной речи во взаимосвязи с чтением, аудированием и говорением, для доказательства позиции можно привлечь аргументы из концепции. М.Р. Львова [137], согласно которой речевые умения в области лексико-грамматического строя письменной речи не формируются, а совершенствуются, так как в определенной степени ребенок владеет ими до школы, чего нельзя констатировать относительно правописных умений. Правописные умения как текстоформирующие, сознательные, интеллектуальные, когнитивно-коммуникативные в школе и особенно в старших классах формируются, поскольку:

— до школы ребенок не владел письменной речью, а текстоформирующим умениям он начал обучаться именно в школе;

— в начальной школе ребенок учится письму, овладевает графическими действиями и элементарными представлениями о нормах правописания;

— в средней школе начинают формироваться сначала орфографические, а затем пунктуационные умения, но многие из них даже в старших классах, как показывают специальные исследования А.И. Власенкова, М.М. Разумовской, Н.Н. Алгазиной, Г.И. Блинова, Е.Г. Шатовой и других ученых, остаются несформированными, поскольку формируются они стихийно, спонтанно: программа изучения норм зачастую не коррелирует с программой самообучения ребенка (Е.Д. Божович).

Термин «формирование», как утверждала Г.А. Фомичева, подразумевает «целенаправленное управление процессом стихийного, свободного развития: умственного, речевого, физического, эстетического... Стихийное, спонтанное развитие в течение столетий давало неплохие результаты. Думаю, формирование на современном этапе нельзя воспринимать только как способность каждого школьника овладевать теоретическими знаниями и затем применять эти знания в свободной речевой практике, в учебном процессе. Должно быть разумное сочетание целенаправленного руководства речевой деятельностью детей и стихийного, индивидуального творчества школьников — то, что А.Е. Супрун назвал «разумной рационализацией стихии» [224, 16].

В силу «открытости» процесса речевого развития школьника (М.Р. Львов), который не завершается даже по окончании школы, текстоформирующие умения продолжают именно формироваться. По этой причине вряд ли можно назвать совершенствованием то, что подлежит коррекции, например, ориентировочная основа действия, или восполнению — например, недостающие компоненты языковой компетенции. Дальнейшему формированию правописных умений как текстоформирующих способствует интеллектуальное развитие школьников, а также интенсивная осмысленная текстовая деятельность. Поэтому есть основания полагать, что в речевой деятельности старшего школьника прослеживаются следующие тенденции:

— дальнейшее совершенствование лексико-грамматического строя речи;



— продолжающееся формирование правописных умений на основе восполнения недостающих компонентов компетенций (языковой, лингвистической, коммуникативной);

— совершенствование текстовых умений на базе интенсивного речевого и интеллектуального развития, «пика» когнитивности и «пика» коммуникативности.

В.П. Зинченко, опираясь на термин «развивающее обучение» и зафиксированное в нем Л.С. Выготским, В.В. Давыдовым противоречие, суть которого в том, что учебная деятельность формируется, а мышление развивается, констатирует: «Теоретическое мышление и его компоненты развиваются, а учебная деятельность и учебные действия усваиваются, формируются» [96, 63]. Обозначена новая фундаментальная задача: изучать «формирование учебной деятельности, процесс ее интериоризации и по ходу последней выявлять конкретные особенности развития познавательных процессов у школьников и личности в целом» [96, 63].

Основным содержанием деятельности учащихся старших классов, по нашему мнению, должно стать формирование комплекса текстовых умений, их осознанная систематизация. Психологическое обоснование развития и формирования личности в ходе деятельности в определенной степени содержится в работе А.В. Брушлинского: «...любая интеллектуальная операция или система таких операций формируется не сама по себе, а лишь в ходе мышления как непрерывного процесса. Только в этом более широком процессуальном аспекте совсем конкретно определяется, какие именно умственные действия и операции должны быть сформированы, усовершенствованы и развиты» [27, 24].

Итак, в ходе процессуального развертывания текстовой деятельности, если ее компоненты будут осмыслены посредством внутренней речи, если будут сделаны остановки на «думание» о ходе самой деятельности (Г. Гийом), о выборе написаний, то соблюдение указанных условий может обеспечить:

1) дальнейшее успешное формирование и систематизацию текстоформирующих умений, если какие-то из них еще не сформированы или не сформированы составляющие их компоненты;

2) совершенствование текстовых макроумений;

3) развитие речевых механизмов, познавательных и интеллектуальных способностей, рациональной и эмоциональной сфер личности, памяти, внимания, воображения, мышления.

Овладение и владение письменной речью (текстовой деятельностью) подразумевает взаимосвязанное овладение и владение: во-первых, говорением, поскольку письменная речь вторична относительно устной речи, это кодирование ее; во-вторых, аудированием, данные умения при продуцировании текстов наиболее значимы (при написании изложений, различного вида диктантов); в-третьих, чтением: письменная речь как намеренная, сознательная коммуникативная деятельность, когнитивно-коммуникативная, контролируется как по ходу создания текста, так и после, поэтому на этапе контроля вступает в действие чтение как вид речевой деятельности.

Таким образом, письмо как вид речевой деятельности и весь сложный комплекс реализующих его умений находится в тесной взаимосвязи с говорением, аудированием и чтением, что дает основания для вывода о целесообразности выдвижения методической идеи о взаимосвязи коммуникативной и когнитивной направленности в обучении учащихся старших классов письменной речи в целом и текстоформирующей деятельности как ее функционально и структурно значимого компонента.

Система когнитивно-коммуникативного обучения письменной речи и практической грамотности как умению осуществлять осознанный выбор написаний в условиях текстовой деятельности может стать эффективной, поскольку она:

— опирается на знание закономерностей данного вида речевой деятельности школьников;

— отвечает задачам общего развития школьников, развития их способностей управлять собственным речевым поведением на основе согласованного взаимодействия мысли-речи-языка;

— учитывает существенные особенности текстоформирующей деятельности, выбора и самоконтроля как когнитивных операций;

— ориентируется на развитие механизмов речи и мышления, обеспечивающих грамотное письмо.

Выдвигаемая методическая идея о целесообразности когнитивно-коммуникативного подхода на этапе обобщающего изучения русского языка в старших классах (10—11) является продолжением отечественной традиции обучения, ориентированного на развитие личности школьника с помощью ведущей деятельности. Сущность культурного развития заключается в том, как писал Л.С. Выготский, что «человек овладевает процессами собственного поведения, но необходимой предпосылкой для овладения является образование личности, и поэтому развитие той или иной функции всегда производно от развития личности в целом и обусловлено им» [44, 316].

Постулаты психологов о том, что личность формируется в ходе ведущей деятельности, находит свое воплощение в решении вопроса о содержании обучения, которое, как подчеркивал А.А. Леонтьев, опираясь на тезис Г.П. Щедровицкого, должно представлять собой «особые образования, созданные специально для того, чтобы формировать способности людей... Цель воспитания и обучения состоит в том, чтобы сформировать действующую личность, соответствующую потребностям современного и будущего общества. Но чтобы воспитать из индивида такую личность, нужно... ясно себе представлять, какие деятельности он должен совершать и каковы будут его отношения к другим людям» [128, 235—236].

Ключевые вопросы, касающиеся перспектив развития школы, представлены в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». В названном документе заявлено, что школа является «базовым звеном образования».

1. Модернизированная школа — это обновленная, достаточно открытая государственно-общественная система, как и образование в целом.

2. Обновленная школа — это школа, ориентированная на развитие личности учащегося. Развитие личности учащегося понимается как формирование познавательных и созидательных способностей.

3. Критериями качества содержания образования в модернизированной школе являются:

— сформированная целостная система универсальных знаний, умений и навыков;

— «опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции» [113, 12].

4. В модернизированной школе воспитание как первостепенный приоритет образования интегрирован с общим процессом обучения и развития, является органичной составляющей педагогической деятельности.

5. Важнейшими задачами воспитания названы следующие: «формирование у школьников гражданской ответственности, правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда» [113, 12—13].

6. Условиями для достижения нового, современного качества общего образования станут:

— оптимизация учебной, психологической и физической нагрузки учащихся;

— создание предпосылок для сохранений и укрепления здоровья обучающихся за счет: реальной разгрузки содержания общего образования; использования эффективных методов обучения [113, 13];

— усиление роли предметов, которые обеспечивают успешность социализации личности: истории, экономики, права, иностранного языка и русского языка.

Согласно Концепции, позиция русского языка как учебного предмета, наряду с экономикой, историей, правом, иностранным языком, связана с его возможностями для успешной социализации выпускника в будущем.

Следует подчеркнуть, что механизм модернизации российской школы может оказаться неэффективным, если будет недостаточно задействован такой ресурс, каким является обучающий, воспитывающий, развивающий, структурообразующий для личности, потенциал учебного предмета «Русский язык как родной». Без актуализации роли учебного предмета «Русский язык», особенно на заключительном этапе его изучения — в 10—11-х классах, представляется трудно достижимой возможность полноценного и качественного образования нового поколения школьников в соответствии с общенациональными ин-

тересами, а также интересами самих молодых людей, возможность их будущей социализации, поскольку русский язык, как подчеркивал Н.М. Шанский, «нужен всем, всегда и везде».

Аргументы для доказательства того, что остро назрела необходимость усилить роль учебного предмета «Русский язык» в современной школе, содержатся в данных современной психолингвистики, нейропсихологии, психологии, нейрофизиологии, дидактики, теории коммуникации, психологии мышления и т.д., которые в виде аксиом представляют смыслообразующую роль языка и знаковой деятельности в целом, а также значение текстовой деятельности для развития человечества и отдельной личности. Адекватной деятельностью для развития личности является текстовая деятельность учащихся. Потенциал текстовой деятельности включает в себе возможности для развития системных умений, когнитивных, коммуникативных и творческих способностей личности, что происходит в процессе самонаучения, самоконтроля, операций выбора, планирования, постановки и достижения цели и т.д.

Актуализация проблемы обучения письменной речи в 10—11-х классах создает благоприятные условия для обновления методических подходов в преподавании русского языка как доминирующего предмета в российской модернизированной школе, а значит, создает весьма благоприятные условия для формирования и развития основополагающих компетенций личности, ее познавательских и творческих способностей.

Рассмотрим, каким может быть идеальный выпускник школы. Идеальную «модель» выпускника, как некое обобщение, как схему, в которой опосредованно (через язык и речь) отражены достигнутые цели обучения русскому языку, целесообразно построить с помощью понятия «языковая личность», то есть через призму языка, речи, языковой способности, интеллекта. Безусловно, главная цель обучения — это развитие самого ученика, превращение его в мыслящую, владеющую всеми видами речевой деятельности, нравственно организованную личность, способную творчески мыслить и действовать посредством русского языка, через текст на благо Родины и собственное благо, опираясь «на сознание в действии» и «язык в действии».

В основу моделирования положим тезисы об успешном формировании языковой личности, изложенные М.Р. Львовым, а также современные представления психологов и дидактов о данной сфере, среди них:

- «высокое общее развитие как результат творческой атмосферы в школе, высокой культуры и нравственности в семье;
- развитая сфера интересов... склонностей, увлечений;
- высокая личная и общественная активность, вплоть до стремления к лидерству;
- свободное владение всеми сторонами родного языка, не менее свободное, механизмами речи, хорошие навыки общения» [139, 439].

Речь — «школа социальной жизни, постоянно включающая ребенка в систему отношений между людьми, в познание, в разнообразие жизни» [139, 438]. Следовательно, степень продуктивной включенности бывшего выпускника школы в жизнь, познание и общение детерминируется во многом основами, заложенными на уроках русского языка и литературы. Обучаясь умениям понимать и создавать тексты, овладевая нормами и «впитывая» эталоны речи устной и письменной, школьник формирует и развивает когнитивные и коммуникативные структуры своей личности, закладывает основы «функциональной грамотности», тем самым определяет свое место в мире, учится диалогу с ним и собственным «я».

Формирование личности, способной творчески преобразовывать внешний и собственный внутренний мир, связано с тем, насколько сопряжено в ее развитии мышление и воображение. Воображение, как полагает В.В. Давыдов, это «почва», на которой может возникнуть в дальнейшем профессионально развитое воображение ученого, сопряженное взаимодействие воображения и мышления происходит в момент создания собственного речевого произведения письменного текста, вследствие чего гармонизируется работа правого и левого полушарий мозга.

Идеальный выпускник — это человек, подготовленный не только к профессиональной деятельности в будущем, но и к постоянной работе над собой, к саморазвитию. Он, как справедливо утверждала Г.А. Фомичева, должен уметь строить соб-

ственные процессы формирования речевой деятельности и управлять ими. Это утверждение вполне соответствует мысли Д.Б. Эльконина о новой ведущей деятельности, суть которой в ориентировке личности на себя как основное условие решения всех жизненных задач. Овладение и владение текстовой деятельностью в данном контексте — это не только цель, но и важнейшее условие формирования и развития личности. Постигая успешно коды культуры, в ходе рефлексии школьник развивает собственный интеллект, учится сознательно совершать выбор и контролировать его. Ориентировка в ситуациях деятельности, как утверждал Н.И. Жинкин, есть дело интеллекта. Итак, нами осуществлена попытка создать такой портрет выпускника школы, который мог бы соответствовать и общественно значимым, и личностно необходимым характерным чертам, формирование которых во многом детерминировано овладением письменной речью.

Текстовая деятельность, в которой реализуются сложный комплекс умений письма как вида речевой деятельности, обладает большим потенциалом для развития личности в целом, об этом свидетельствуют данные психологии, психолингвистики, нейрофизиологии, методики, поэтому так важно организовать продуманную методическую систему, направленную на оптимальное достижение целей обучения.

Предметное действие — это клеточка развития психики, а развивающее обучение предполагает такую учебную деятельность, которая в то же время есть умственная деятельность, поскольку она формирует «готовность к мысли, что... важнее формирования отдельных умственных действий», — постулирует В.П. Зинченко [96, 73—74]. Внутренняя речь по сути представляет собой «готовность к мысли»), поскольку это особый вид речевой деятельности — взаимодействие человека с самим собой, иначе «думание» (И.А. Зимняя), в процессе деятельности, а без «думания» и готовности к мысли невозможно создать письменный текст.

Педагогические исследования последнего времени указывают на необходимость развития таких аспектов личности выпускника, как проективное сознание и проектное мышление.

Способности к проективной деятельности понимаются как новая грань человеческой образованности (В.Е. Родионов).

Проективное сознание — «с одной стороны, ориентировано на извлечение знания из опыта, из рефлексии над этим опытом и действиями субъекта в его рамках; с другой — способно порождать на основе знания, полученного опытным путем, некие общие образцы, выполняющие опережающую функцию будущих состояний объектов» [112, 206].

Проектное мышление характеризуется тем, что его особенности «проявляются в умении промысливать будущее, используя для этого определенные процедуры... это знание о способе, осознание пути, постижение метода» [112, 208].

Указанным параметрам (проективного сознания и проектного мышления) отвечает процессуальное развертывание письменной речи, создание текста как формирование, формулирование и оформление мысли, что можно рассматривать как ведущую деятельность для организации развивающего обучения, ориентированного на «готовность к мысли» (В.П. Зинченко).

Следовательно, успешное владение письменной речью, системой умений создавать собственный текст, можно считать важным показателем развитой личности, способной мыслить, активно действовать, опираясь на сознательный выбор и контроль. Опыт текстовой деятельности — это опыт, готовящий личность к успешной социализации на базе развития ее когнитивных и коммуникативных структур, проективного сознания и проектного мышления.

Русский язык как учебный предмет в 10—11-х классах изучается на базовом уровне в непрофилированных учебных заведениях в объеме 70 часов (один час в неделю) и на профильном уровне в учебных заведениях гуманитарного профиля в объеме 210 часов (3 часа в неделю), в соответствии с этим разработаны учебные программы и учебные пособия.

Среди наиболее распространенных в школе хорошо известны учителям и ученикам такие учебные пособия: 1) Греков В.Ф., Крючков С.Е., Чешко Л.А. Пособие для занятий по русскому языку в старших классах. — М., 2004; 2) Розенталь Д.Э. Русский язык. 10—11 классы: пособие для общеобразовательных учебных заведений. 7-е изд. М., 2003; 3) Власенков А.И.,



Рыбченкова Л.М. Русский язык. Грамматика. Текст. Стили речи: учеб. пособие для 10—11 кл. общеобразовательных учреждений. 10-е изд. М., 2004; 4) Солганик Г.Я. Стилистика русского языка: учеб. пособие для учащихся 10—11 классов общеобразовательных учреждений. М., 2002; 5) Дейкина А.Д., Пахнова Т.М. Русский язык: учеб.-практикум для старших классов. М., 2002; 6) Гольцова Н.Г. Русский язык в старших классах: учеб. пособие. М., 2000 и др.

Практическую направленность на формирование орфографической и пунктуационной грамотности учащихся имеют учебные пособия В.Ф. Грекова и др.; Д.Е. Розенталя, Н.Г. Гольцовой. Однако указанные учебные пособия имеют такие особенности, как:

- 1) повторяют линию изучения материала по орфографии и пунктуации, не меняя структуры курса, но на новом дидактическом материале;

- 2) рассматривают русскую орфографию и пунктуацию как отдельные системы, поэтому формирование орфографических и пунктуационных умений планируется без учета их взаимосвязи в текстоформирующей деятельности;

- 3) не содержат методического комментария к правилам, а значит, не учитывают психологические затруднения учащихся;

- 4) не актуализируют оппозицию как методический фактор;

- 5) предлагаемые задания не имеют ключей-ответов, что лишает учащихся возможности проверить и оценить результаты собственной деятельности ввиду отсутствия обратной связи.

Учебные пособия А.И. Власенкова, Л.М. Рыбченковой [40] и А.Д. Дейкиной, Т.М. Пахновой [73] имеют коммуникативную направленность, ориентированы на усвоение учащимися речеведческих понятий и практику в разных видах речевой деятельности, где главной единицей обучения является текст.

Несмотря на эффективную реализацию идеи текстоцентрического подхода, указанные учебные пособия могут быть дополнены материалами, в которых сообщается не только о текстообразующих возможностях частей речи, но и текстоформирующих. Школьник должен иметь возможность перестроить систему своего речевого опыта. Структурирование со-

держания материала по правописанию на грамматической основе с учетом текстоформирующих особенностей частей речи представлено в учебном пособии О.А. Скрыбиной «Интенсивный практический курс русского языка: Орфография. Пунктуация» [190].

С этой целью организуется модульное структурирование материала для формирования практической грамотности учащихся, которое можно связать с комплексной работой по систематизации текстовых умений старшеклассников. Это и было реализовано учителями в экспериментальных школах г. Рязани (№ 51, 22, 63, 68) и г. Касимова Рязанской области.

Поскольку среди целей обучения сформулирована задача речевого и интеллектуального развития учащихся, то в связи с этим следует уточнить, что представляет собой речевая организация человека согласно данным современной психолингвистики. Речевая организация человека не является пассивным хранилищем сведений о языке, а его речевая деятельность не равна сумме речевого опыта, поскольку, с одной стороны, является социальным продуктом, а с другой — индивидуальным проявлением языковой системы (Л.В. Щерба). В.П. Белянин определяет речевую организацию человека как «динамическую (подвижную) функциональную систему» [16, 19], поскольку в ней происходит постоянное взаимодействие между процессом приобретения речевого опыта и его продуктом. Речевая организация человека является достаточно «сложной самоорганизующейся системой», так как, получая новую информацию речевого плана, человек не только перерабатывает ее, но «перестраивает всю систему своего речевого опыта» [16, 19].

Методическая интерпретация положений психолингвистики может быть следующей: при организации содержания обучения русскому языку в старших классах следует актуализировать продуктивные виды речевой деятельности, активнее использовать творческие задания, коммуникативные упражнения. Как известно из работ М.В. Ушакова, В.А. Добромыслова, М.Т. Баранова, Д.Н. Богоявленского, Г.Н. Приступы, С.Ф. Жуйкова, М.М. Разумовской, Н.Н. Алгазиной, Г.А. Фомичевой, Г.И. Блинова, Е.Г. Шатовой и других ученых, творческие задания, в свою очередь, служат источником развития правописных

умений. Для этого необходимым условием являются остановки в процессе письма на «думание», рефлексию относительно выбора написаний с помощью специальных приемов и методов. Другим условием продуктивного обучения письменной речи являются ее взаимосвязи с чтением, говорением, аудированием, способными положительно повлиять на речевой опыт школьника и в целом на его речевую организацию.

### ***Выводы***

1. Умение выпускника школы создавать письменный текст и грамотно его оформлять является показателем успешного и гармоничного развития его коммуникативных и когнитивных способностей, поскольку формирование грамотного письма происходит на основе корреляции всего мысле-рече-языкового механизма в процессе продуцирования текста. Поэтому формирование практической грамотности в процессе письма как вида речевой деятельности, под которой понимается система текстоформирующих умений, можно рассматривать как одну из специальных целей обучения русскому языку на заключительном этапе.

2. Практическая грамотность формируется в контексте письма как вида речевой деятельности, поэтому содержанием обучения должна стать систематизация всех текстовых умений макро- и миниумений.

3. Методическая система, ориентированная на формирование текстоформирующих умений в контексте реализации когнитивно-коммуникативного подхода, опирается на взаимосвязанное развитие мыслительных, познавательных и коммуникативных способностей школьников, на развитие механизмов речи. Поэтому в качестве ведущего методического фактора в обучении текстовой деятельности выступает принцип опоры на взаимосвязи когнитивного и коммуникативного потенциалов письменной речи и структур личности.

4. Линия правописания реализуется в контексте речевой направленности курса на основе специальных принципов обучения и системы целесообразных упражнений.

5. Для восполнения недостающих компонентов лингвистической, языковой, коммуникативной и когнитивной компетенций учащихся, а также для создания специальных условий для успешной систематизации текстовых умений следует

структурировать дидактический материал в виде тематических обучающих модулей, в которых задействуются следующие методические факторы:

— интенсивный тренинг в планировании, исполнении, контроле и коррекции собственной письменной речи;

— активизация рефлексии и «чувства языка» с помощью специальных упражнений, актуализирующих выбор написаний;

— обучение стратегиям сознательного выбора написаний во взаимосвязи с самоконтролем, с учетом готовности мышления к оценочной деятельности и закона тождества, с помощью хорошо организованной обратной связи.

## **§ 2. Принципы и методы обучения текстоформирующей деятельности на основе реализации когнитивно-коммуникативного подхода**

Целью написания данного параграфа является представление содержания экспериментального обучения на основе реализации когнитивно-коммуникативного подхода при формировании у школьников текстоформирующих умений.

«В школу должна внедряться, — писала М.М. Разумовская, — специально разработанная методика с определенным на опытной основе содержанием и проверенными методическими средствами реализации этого содержания в реальных условиях обучения» [175, 13].

Данному постулату мы следовали в ходе научного поиска и организации экспериментального обучения, отдавая предпочтение проверке когнитивно-коммуникативного подхода в реальных условиях школы. Преимущества подхода как методического фактора заключаются в следующем: 1) в открытости, отсутствии жесткой заданности параметров в обучающей деятельности учителя и учебной деятельности ученика; 2) в отсутствии абсолютизации какого-то одного метода и наличии возможности менять методические приемы с учетом реального процесса обучения; 3) в том, что подход как методическая основа обучения позволяет более гибко реагировать на запросы конкретной аудитории, строить вариативные обучающие модели и предлагать приемы обучения, технологии, образователь-

ные модели, организованные в рамках определенной концепции обучения [238, 274].

Современные подходы в обучении опираются на постулаты *эпистемологии*, где отмечается:

- актуализация в учебном процессе субъекта обучения;
- интерактивность обучающей модели, с учетом единства внешнего воздействия и внутренних ментальных процессов усвоения;
- задача формирования коммуникативной компетенции и внимания к продуцированию текста;
- признание приоритетности общего и интеллектуального развития ученика и совершенствование его личности;
- допустимость ошибки в деятельности ученика как своеобразного этапа в становлении знания;
- взгляд на упражнение как способ оценить и проверить усвоенное.

В свете современного научного знания в методике преподавания все более утверждается *подход* как методическая основа обучения, который конкретизируется в принципах обучения.

Когнитивно-коммуникативный подход в условиях изучения русского языка в школе на заключительном этапе (в 10—11-х классах), представляет собой динамичную, интерактивную модель, на основе которой процесс формирования грамотности, как показывает практика, легко «вписывается» в урок русского языка, отвечает задачам формирования коммуникативной компетенции, служит общему развитию и воспитанию учащихся.

В свете выбранного подхода текстоформирующие умения рассматриваются как когнитивно-коммуникативные, поскольку в процессуальном развертывании письма как вида речевой деятельности содержатся внутренние, психологические аспекты «претворения мысли» в слове. Как известно из психолингвистики, речевые механизмы действуют в ансамбле, однако для текстоформирующих умений, обусловленных действием закона нормы, которую необходимо соблюдать, наиболее значимыми являются внутренняя речь и ее механизмы — выбор и контроль, что отражает специфику и этапы графического оформления письменного текста.

Реализация когнитивно-коммуникативного подхода в обучении текстоформирующей деятельности учащихся 10—11-х классов осуществлялась различными путями и средствами в течение многих лет: с 1980 года по настоящее время, лично апробирована автором в реальных условиях обучения русскому языку слушателей подготовительного отделения и подготовительных курсов РГУ имени С.А. Есенина, учащихся 10—11-х классов школы № 51 г. Рязани, студентов на занятиях по практической грамматике и спецкурсах по методике преподавания русского языка. Методические средства реализации обучения проверялись на опытной основе учителями школ г. Рязани (№ 22, 51, 63, 68) и г. Касимова Рязанской области (№ 1, 3, 4, 6, 7); на научных конференциях в Москве, Санкт-Петербурге, Рязани, Пензе, Иваново, Шуе, Ельце.

Содержание и средства реализации когнитивно-коммуникативного подхода отражены в учебном пособии для учащихся старших классов: Скрябина О.А. Интенсивный практический курс русского языка: Орфография. Пунктуация. — М.: Просвещение, 2006. — 320 с.; программе факультативного курса «Практикум по орфографии и пунктуации», что было использовано наряду с другими действующими учебниками, рекомендованными МО РФ, в ходе экспериментального обучения.

Согласно *гипотезе* в ходе экспериментального обучения на основе реализации когнитивно-коммуникативного подхода:

1) формирование текстоформирующих (правописных) умений осуществлялось в контексте письма как вида речевой деятельности, поскольку указанные умения являются структурно и функционально значимым ее компонентом, выполняют роль операторов коммуникативного намерения пишущего и реализуются только в тексте;

2) специфическая организация программного материала и содержания обучения определялась целями обучения, закономерностями формирования письменной речи, когнитивно-коммуникативной природой письма и сущностью текстоформирующих (правописных) умений как когнитивно-коммуникативных: коммуникативных — по своему назначению, функции и связи с языковой формой, когнитивных — по участию в них когнитивных процессов, поскольку когнитивность — это процессуальность данного аспекта деятельности и наличие вну-

тренних механизмов (внутренней речи, выбора, контроля и др.), которые обеспечивают осуществление коммуникативного намерения;

3) систематизация текстоформирующих умений для создания необходимой цельности функционирующего знания происходила на основе структурирования дидактического материала в виде тематических модулей, с помощью которых была организована система для развития осознанного восприятия фиксируемых на письме единиц речи и дифференциации условий для выбора нормативных графических написаний и формирования осознанного выбора и контроля написаний;

4) средства и методы обучения опирались на систему специальных методических принципов, на основе реализации которых школьники обучались умениям сознательно управлять собственным речевым поведением при создании и оформлении текста, опираясь на взаимосвязи рационально-логического мышления и чувства языка, выбора и контроля, отражающих не только специфику, но и этапы нормативного графического оформления письменного текста; единицей и целью обучения являлся письменный текст;

5) экспериментальное обучение проходило на основе системы целенаправленных упражнений, соединяющих линию правописания с речевой линией курса.

Экспериментальное исследование проводилось более двадцати пяти лет, в несколько этапов, на материале более трех тысяч письменных работ.

На первом этапе (1980—1990 гг.) был осуществлен анализ учебного процесса по орфографии и пунктуации на подготовительном отделении РГУ имени С.А. Есенина, в школах г. Рязани и Рязанской области, изучался опыт преподавания, выяснялись факторы, влияющие на уровень обученности, намечались пути совершенствования методики правописания, оптимизации результатов обучения.

На втором этапе (1990—1996 гг.) на основе собранных материалов на подготовительном отделении РГУ имени С.А. Есенина проводился поисковый эксперимент, направленный на разработку методики систематизации правописных умений, проверялась эффективность специальных упражнений, создава-

лась система тематических блоков, опорных таблиц, готовился к изданию первый вариант учебного пособия для обучения правописанию учащихся 10—11-х классов.

На третьем этапе (1996—2002 гг.) формировалась гипотеза, разрабатывались экспериментальные материалы, были написаны сборник диктантов, учебные пособия, программа обучения; начался эксперимент в школах г. Рязани (№ 22, 51, 63, 68), на подготовительных курсах РГУ имени С.А. Есенина, в школах г. Касимова Рязанской области (№ 1, 3, 4, 6, 7), в ходе которого корректировались цели, содержание и методы обучения.

На четвертом этапе (2002—2008 гг.) проходило экспериментальное обучение на базе созданной программы и учебных пособий в 25 классах г. Рязани и г. Касимова Рязанской области.

Основные положения разработанной методики апробированы путем издания массовым тиражом учебных пособий (1997, 2006 гг.), а также серией статей, опубликованных в центральной печати.

Созданный курс орфографии и пунктуации для учащихся 10—11-х классов (Скрябина О.А. Интенсивный практический курс русского языка: Орфография. Пунктуация. — М.: Просвещение, 2006. — 320 с.) был рекомендован экспертным советом при МО РФ (протокол № 39 от 2003 г.) для внедрения в школу; научно-методическое обоснование предложенного курса получило одобрение на международных и всероссийских научно-практических конференциях (в Москве, Санкт-Петербурге, Пензе, Липецке, Иванове, Рязани, Ельце, Шуе) и положительные отзывы от лаборатории ИС и МО РАО, учителей экспериментальных школ и методических объединений г. Рязани и г. Касимова Рязанской области.

В своих отчетах учителя экспериментальных школ одобрили созданный курс и предложенную методику его изучения в школе, отметили положительную динамику в формировании грамотности и общем развитии учащихся старших классов, что подтверждено статистическими данными о ЕГЭ по русскому языку в г. Рязани и г. Касимове Рязанской области.

В ходе экспериментального обучения использовался методический комплекс, разработанный автором, в который входят



учебные пособия, программа курса, система средств наглядности, текстотека и тесты:

1. Скрябина О.А. Интенсивный практический курс русского языка: Орфография. Пунктуация: учеб. пособие. — М.: Просвещение, 2006. — 320 с.

2. Практикум по орфографии и пунктуации: программа курса.

3. Скрябина О.А. 100 диктантов по орфографии и пунктуации: сборник диктантов. — Рязань: Изд-во РГПИ им. С.А. Есенина, 1994. — 110 с.

4. Скрябина О.А. Трудные случаи орфографии: учеб. пособие. — Рязань: Изд-во РГПИ им. С.А. Есенина, 1993. — 42 с.

5. Русский язык: Система опорных таблиц для грамотного правописания: учеб. пособие. РГПУ. — Рязань, 2001. — 100 с.

6. Скрябина О.А. Опорные схемы при изучении правил орфографии и пунктуации. — Рязань: РГПИ им. С.А. Есенина, 1990. — 30 с.

7. Текстотека мини-диктантов.

8. Система тестовых заданий (обучающих и контролирующих).

9. Словарь исключений и трудных слов.

10. Карточка для индивидуальных заданий по орфографии и пунктуации.

11. Методический комментарий к правилам орфографии и пунктуации.

12. Рифмованные правила орфографии и пунктуации.

В задачу обоснования целесообразности когнитивно-коммуникативного подхода входит необходимость по-новому, с учетом требований XXI века, ответить на традиционные вопросы методики: «Как учить?» и «Почему учить так, а не иначе?».

Для этого следует не только доказать состоятельность новой методической идеи, но и показать практические пути ее реализации, с помощью которых поставленные цели оптимально достигаются, а обучение становится результативным, действительно развивающим и воспитывающим.

«Обслуживая саму себя, методика строит системы объективных закономерностей, понятий, принципов; обслуживая школу, она выстраивает методы, системы приемов, заданий, правил, алгоритмов, моделей уроков, бесед, диалогов. Время подсказывает свои задачи: в наши дни идет поиск таких методов и приемов, которые обеспечивали бы познавательный интерес, активность и самостоятельность учащихся, развитие их интеллекта, прочность усвоения знаний и умений» [139, 6].

Среди актуальных вопросов современной методики преподавания русского языка в изменившихся социокультурных условиях остро стоит проблема формирования у школьников целостной системы текстовых умений, включая макроумения и микроумения, к которым относятся умения грамотно оформлять письменный текст, то есть текстоформирующие умения.

В связи с этим актуализируется задача поиска в сфере развивающего потенциала объекта обучения — письменной речи и системы принципов, учитывающих закономерности речевого развития школьников, закономерности данного вида деятельности, сущностные свойства текстоформирующих умений и участие в их формировании внешних и внутренних (психологических) факторов, речевых механизмов, — актуализируется внимание к деятельности субъекта обучения.

В ходе исследования и экспериментального обучения мы опирались на методическую заповедь, оставленную А.В. Текучевым, согласно которой необходимо «сочетать самые смелые поиски нового с бережливым отношением к опыту предшествующих десятилетий, не потерять ни единой крупинки большого труда по укреплению связи школы с жизнью, не опорочивать бездоказательно так называемую «традиционную» практику и «классическую» науку, не противопоставлять их науке сегодняшнего дня с ее огромными достижениями» [209, 76].

Изучение богатейшего опыта отечественной методической школы и современных научных данных из области психолингвистики, изучающей теорию речевой деятельности, когнитивной лингвистики, психологии мышления, теории коммуникации, нейропсихологии и нейрофизиологии, дидактики помогло найти порождающие источники для формулирования принципов когнитивно-коммуникативного подхода и найти методи-

ческие средства их реализации. Интересы методики как прикладной науки отражают требования школы, а требования школы, как писал М.В. Панов, выделяют наиболее плодотворные лингвистические идеи, особенно тогда, когда «методика выявляет неполноту определенной теории и требует ее восполнения» [161, 43]. Необходимость интеграции методики со смежными науками, с лингвистикой, психолингвистикой, лингвистикой текста и др., очевидна на сегодняшнем этапе ее развития, детерминирована состоянием современной школы, результатами обучения русскому языку.

Можно констатировать, опираясь на историю нашей науки, что идея объективного существования собственно методических принципов была доказана в 50—80-е годы прошлого века такими учеными, как В.А. Добромислов, А.В. Текучев, А.В. Дудников, Л.П. Федоренко, М.Т. Баранов, М.М. Разумовская, Н.Н. Алгазина, М.Р. Львов, Г.Н. Приступа, В.П. Озерская, Л.А. Тростенцова, Т.Г. Рамзаева и другими. Был разработан вопрос о составе и содержании собственно методических принципов, установлены порождающие их источники, определены возможности влияния каждого принципа на содержание процесса обучения, его формы и методы.

В концепции Л.П. Федоренко представлена система частнометодических принципов, которые являются конкретным выражением общедидактических принципов в применении к методике русского языка [218]. Это проецирование общедидактических принципов на область методики русского языка — такова позиция А.В. Дудникова относительно концепции Л.П. Федоренко. Так, интерпретация принципов сознательности и наглядности вылилась в следующее: «...в применении к русскому языку принцип сознательности выражается в методических принципах дифференциации языковых значений и внимания к выразительности речи»; «дидактический принцип наглядности совпадает с методическим принципом внимания к материи языка» [218, 23—24]. Предпосылки для аналогичного толкования принципа сознательности можно найти в трудах К.Д. Ушинского, А.М. Пешковского, в работах сторонников «грамматического» направления и психологических исследованиях Д.Н. Бо-

гоявленского, С.Ф. Жуйкова, А.Н. Соколова, Н.И. Жинкина, Н.И. Чуприковой и других ученых.

А.В. Дудников утверждал, что идея проецирования» общедидактических принципов на область методики русского языка ошибочна, потому что вследствие этого исключается необходимость выдвижения и обоснования собственно методических принципов. Не отрицая того факта, что общедидактическое и частнометодическое начало в процессе обучения должны дополнять друг друга, А.В. Дудников выдвигает постулат, согласно которому четкие формулы собственно методических принципов обусловлены: во-первых, социальной значимостью русского языка, а во-вторых, научной спецификой самой дисциплины. Поэтому порождающим источником для собственно методических принципов могут служить: социально-психологические функции языка — для выделения стратегических принципов, структурно-лингвистическая функция языка — для выделения тактических принципов.

В концепции А.В. Дудникова социально-психологические функции языка интерпретированы для описания стратегических принципов обучения: «1) способность родного языка быть орудием мысли и средством ее материального воплощения, 2) коммуникативная сущность языка как средства общения и 3) эстетическая функция языка как формы и средства создания художественной специфики литературного языка» [78, 13—14].

Разработанный нами когнитивно-коммуникативный подход, безусловно, во многом подготовлен концепцией А.В. Дудникова, его методическими идеями, а также исследованиями других отечественных методистов. Так, постулируемый А.В. Дудниковым второй стратегический принцип — «принцип обусловленности основного направления в преподавании русского языка его коммуникативной функцией во всех ее проявлениях» [78, 16] — в дальнейшем был интерпретирован учеными в сфере методики грамматики (Г.К. Лидман-Орлова, В.П. Озерская, Л.А. Тростенцова, А.Ю. Купалова, Е.Ф. Глебова и др.); в методиках, посвященных формированию у школьников коммуникативных умений (Е.А. Быстрова, Г.А. Фомичева, А.П. Еремеева, С.И. Львова, А.Д. Дейкина, Т.М. Пахнова, Е.С. Антонова,

Е.В. Архипова, Т.М. Воителева и др.); в методике орфографии и пунктуации (Г.Н. Приступа, А.И. Власенков, М.М. Разумовская, Н.Н. Алгазина, В.М. Шаталова, Е.Г. Шатова, Г.И. Блинов, Н.И. Демидова и др.); стал основой для формирования текстоцентрического подхода (Н.А. Ипполитова) и структурно-семантического подхода, реализованного С.И. Львовой в сфере методики морфемики и словообразования.

Приведенные в качестве источников «субстанции», как их называет А.В. Дудников, связаны с социально-психической жизнью человека, поэтому аксиоматична прямая зависимость, в которой «находится от них познание природы родного языка и практическое овладение всеми богатствами родной речи» [78, 16]. Таким образом, А.В. Дудников напрямую связывает успехи развития речи учащихся с реализацией идеи коммуникативной направленности в обучении. Овладение языком как важнейшим средством человеческого общения представляет собой цель, на достижение которой должно быть направлено содержание школьного курса русского языка, а также методы и формы обучения. В данных обстоятельствах доказывается, что:

1) «между самой сущностью языковой коммуникации во всех ее проявлениях и принципиальными основами обучения родному языку должны быть установлены определенные связи, выражающие известную зависимость обучения от естественной природы языковой коммуникации»;

2) «специфика коммуникативной функции языка не может не обуславливать некоторых важнейших особенностей его преподавания в школе» [78, 15].

Итак, А.В. Дудников рассматривает коммуникацию как форму общения посредством языка. Функционирование языка для выражения мысли, как способа ее воплощения, актуализировано им отдельно при формулировании первого стратегического принципа — «принципа активизации развивающего воздействия мысли на язык и языка на мысль в процессе изучения родного языка» [78, 16].

*Коммуникативность и когнитивность в обучении* как современные методологические установки когнитивно-коммуникативного подхода не формулируются в концепции А.В. Дуд-

никова в их взаимосвязи, но как предпосылки его вполне очевидны. Согласно научным данным, коммуникация не может состояться, если она бессмысленна, следовательно, в речевом общении, тексте нет оснований для разделения сфер когнитивного и коммуникативного, более того, создание текста — это сложное взаимодействие мысли, речи, языка, — так утверждают психолингвисты. При формулировании принципа — «активизации развивающего воздействия мысли на язык и языка на мысль в процессе изучения родного языка» А.В. Дудников опирался на «способность языка быть орудием мысли и средством ее материального воплощения» [78, 14]. Мысль и язык рассматриваются в концепции как диалектическое единство. Поэтому основная идея первого стратегического принципа заключается в требовании при решении важнейших вопросов методики учитывать объективно существующие отношения между языком и мыслью — отношения взаимного обогащения и развития. Ученый полагал, что достижение оптимальных результатов в обучении связано с поиском путей развития познавательных способностей учащихся на уроках русского языка. В методике орфографии данный путь реализован А.И. Власенковым.

Таким образом, формулируя стратегические принципы обучения, А.В. Дудников опирается на обучающий и развивающий потенциал языка как средства общения и способа выражения мысли, то есть актуализирует роль объекта методики преподавания русского языка как науки.

Продуктивные идеи концепции А.В. Дудникова послужили основой для формирования и формулирования идеи компетентностного подхода, учения о видах компетенций, которыми должен владеть выпускник школы, — прежде всего коммуникативной и когнитивной компетенциями, необходимыми для осуществления устной и письменной форм коммуникации, для создания текста.

В концепции А.В. Дудникова можно найти предпосылки для объединения в методическом подходе когнитивного и коммуникативного факторов, поскольку в ней мысль и язык рассматриваются как диалектическое единство: язык служит средством обмена мыслями в процессе общения, а объективно

существующие отношения между языком и мыслью — отношения взаимного обогащения и развития. Главным научным достижением методической мысли А.В. Дудникова по праву является выделение двух разновидностей принципов — стратегических и тактических, которые в совокупности представляют собой систему и дают очень четкий и аргументированный ответ на вопрос «Чему учить?» и «Как учить?».

Научное обоснование стратегических принципов обучения в сущности является четким предъявлением целей изучения языка. Состоятельность их выдвижения совершенно очевидна, поскольку основой методической идеи, порождающим источником, служат социально-психологические функции языка: когнитивная, коммуникативная и эстетическая. Сформулированные А.В. Дудниковым тактические принципы опираются не только на материю языка, но и на понимание его внутренней природы — это демонстрация пути, который приведет к достижению поставленных целей обучения.

Итак, в концепции А.В. Дудникова в качестве порождающего источника для системы собственно методических принципов актуализируется роль объекта методики преподавания — языка, необходимого для формирования коммуникативной и когнитивной компетенций школьника.

Концепция принципов, сформулированных Л.П. Федоренко, опирается на ключевую мысль о взаимосвязи объекта и субъекта обучения, поэтому в качестве порождающего источника используются не только дидактические принципы, но и закономерности речевого развития учащихся, поскольку развитие речи обусловлено развитием речетворческой системы, механизмов речи, что прямо указывает на когнитивные аспекты деятельности ученика.

*Предпосылки* для обоснования когнитивно-коммуникативного подхода содержатся в трудах Л.П. Федоренко.

1. «Методику обучения родному языку интересует, с одной стороны, язык как объект усвоения, его сущность; а с другой — сам ребенок как субъект усвоения, сущность психических процессов, сопровождающих усвоение», — писала Л.П. Федоренко [218, 5].

В данном определении для нашего исследования важен такой методический фактор, как психические процессы, сопровождающие деятельность ученика, которые, согласно данным современной науки, относятся к сфере когнитивного.

2. В приведенной цитате нет абсолютизации объекта обучения, поскольку назван и субъект обучения. В современных исследованиях объект и субъект обучения не противопоставляются, что дает основание рассматривать язык вместе с человеком, а человека вместе с языком как «языковую личность».

3. Внимание к сущности психических процессов, сопровождающих усвоение, является предпосылкой для современных представлений о речевой деятельности, в которой есть коммуникативный и когнитивный компоненты, что и определяет пути работы ученика и учителя.

4. Актуальна мысль Л.П. Федоренко о том, что родной язык выполняет функцию развития личности вообще и психики, в частности, и что понимание этого постулата исключительно важно для методиста [218, 11].

Принципы обучения, сформулированные в трудах А.В. Дудникова, Л.П. Федоренко, послужили основой для выделения специальных принципов обучения орфографии и пунктуации (Н.Н. Алгазина, Г.Н. Приступа, Е.Г. Шатова, А.И. Власенков, О.А. Автушко, В.М. Шаталова, М.М. Разумовская, Г.И. Блинов, Л.Г. Ларионова, Н.И. Демидова и др.).

В настоящий момент развития научной методической мысли можно считать вполне сложившейся систему собственно методических принципов, но вряд ли можно согласиться с тем, что процесс ее формирования закончен. Система принципов обучения родному языку является открытой. В 1970 году А.В. Текучев констатировал относительно собственных принципов научной методики, что они еще не сформулированы должным образом и не выделились в качестве определенной законченной системы.

Действительно, проблему принципов можно считать открытой по ряду причин: это связано с законами познания, с движением методической мысли и появлением новых концепций, с тем, что расширяется сфера взаимодействия методики с другими науками, появляются новые данные о человеке и



способах его деятельности и ее внутренних аспектах. Следовательно, систему принципов обучения русскому языку нельзя рассматривать как нечто застывшее, она имеет право на развитие.

В настоящей работе ставится мало исследованная проблема: как сформировать у учащихся 10—11-х классов практическую грамотность, опираясь на развитие умений сознательно осуществлять выбор и контроль написаний в процессе создания текста. Когнитивно-коммуникативный подход реализуется на основе системы специальных принципов обучения.

Постулаты концепции Е.Г. Шатовой о систематизации и обобщении имеют методологическую значимость для обоснования целесообразности когнитивно-коммуникативного подхода при формировании у школьников текстоформирующих умений на заключительном, обобщающем этапе изучения русского языка (в 10—11-х классах), поскольку доказано следующее:

1) «основное назначение обобщения состоит не столько в том, чтобы возобновить забытые знания, а в том, чтобы установить новые связи между сходными грамматико-орфографическими явлениями, выделить самое существенное и представить его в обобщенном виде» [231, 17];

2) обобщение находится в тесной связи с систематизацией как мыслительным процессом создания системы знаний и дифференциацией как основой обобщения [231, 15—16];

3) «...формирование обобщенных знаний связано с осознанностью усвоения теоретического материала, его структуры, связей и отношений, с сохранением его в памяти целыми блоками... с овладением обобщенными способами применения этих знаний в процессе решения разнообразных задач» [231, 13].

Данные постулаты послужили основой для формулирования принципа структурирования дидактического материала в виде тематических модулей, имеющих цель — сформировать у учащихся 10—11-х классов систему текстоформирующих умений как обобщенных способов оформления письменного текста в условиях свободного письма.

Принципы как исходные положения методики преподавания русского языка влияют на выбор приемов, методов и средств обучения.

Во-первых, это принципы дидактики, интерпретированные в целях методики преподавания русского языка: принцип научности, принцип системности, принцип доступности, принцип сознательности и активности учащихся в обучении, принцип развивающего обучения, принцип связи теории с практикой, принцип индивидуализации обучения.

Во-вторых, это специальные принципы обучения русскому языку, выведенные на основе закономерностей усвоения языка и речи (Л.П. Федоренко) или на основе функций языка (А.В. Дудников); принципы обучения орфографии и пунктуации (М.В. Ушаков, Н.С. Рождественский, Н.Н. Алгазина, М.Т. Баранов, М.М. Разумовская, Г.И. Блинов, Г.Н. Приступа, А.И. Власенков, Е.Г. Шатова, В.М. Шаталова и др.

Классифицируя принципы обучения, исследователи подразделяют их на дидактические, психологические, лингвистические и собственно методические. Принципов в природе нет, как констатирует Е.И. Пассов, существуют лишь закономерности. Познавая законы природы и стремясь к их эффективному использованию, человек выдвигает на их основе принципы. В современной методике общепринятым является признание того, что принципы обучения являются отражением и обобщением существующих закономерностей.

Методика преподавания русского языка, как утверждает М.Р. Львов, призвана изучать закономерности речевого развития детей на разных этапах, закономерности формирования у школьников языковых понятий. Взаимосвязи методики как науки и практики школы представлены ученым так: закономерность (язык как знаковая система реализуется в речевой деятельности) — принцип обучения (развитие речи как основной принцип работы учащихся) — методы (коммуникативный, функциональный) [139, 6].

Принципы обучения взаимосвязаны, представляют собой систему для достижения поставленных целей. В конкретных условиях обучения принято выделять те принципы, которые играют ведущую роль. В наши дни, как пишет А.Н. Щукин, среди

дидактических принципов на занятиях важное место занимают принципы сознательности и наглядности, а к ведущим методическим принципам относится принцип коммуникативности, реализация которого обеспечивает практическую направленность курса, ориентирует на овладение речевой деятельностью. Среди психологических принципов, по мнению А.Н. Щукина, ведущую роль исполняет принцип мотивации обучения, что создает условия для целенаправленного воздействия на мотивационно-побудительную сферу деятельности обучающегося. Важное замечание делает ученый относительно того, что система принципов является открытой, то есть допускает не только включение новых принципов, но и переосмысление уже существующих [241, 152—153].

Формулирование новых *методических принципов*, по мнению А.Н. Щукина, детерминировано следующими факторами:

1. Методические исследования развиваются под влиянием коммуникативной лингвистики, поэтому среди главных свойств изучаемого языка называется коммуникативность (назначение языка быть орудием общения); системность (языковые средства взаимосвязаны, должны изучаться в единстве); функциональность (языковые средства предназначены для целей осуществления коммуникации (Г.А. Золотова, А.Р. Арутюнова В.Г. Костомаров, Е.М. Верещагина, Л.П. Клобукова, Ю.С. Степанов, Ю.Н. Караулов, Н.И. Формановская и др.); среди ведущих положений коммуникативной лингвистики в методике активно интерпретируется понятие «коммуникативная компетенция» как цель обучения (Е.А. Быстрова, С.И. Львова, Е.Н. Пузанкова, Т.М. Воителева, Е.С. Антонова и др.); в настоящее время активно разрабатывается принцип коммуникативной направленности в обучении языку и речи.

2. Теория речевой деятельности открывает методике закономерности речевого развития детей и закономерности формирования устной и письменной речи, знания о механизмах речи (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, В.Я. Шабес, Л.В. Сахарный, В.П. Белянин, Е.Ф. Тарасов и др.); положения теории речевой деятельности об этапах и особенностях, механизмах письменной речи интерпретированы в методических работах М.Р. Льво-

ва, М.П. Феофанова, Л.А. Тростенцовой, Г.А. Фомичевой, Г.И. Блинова, М.М. Разумовской, В.Е. Мамушина, В.М. Шаталовой, А.П. Еремеевой, Т.К. Донской, А.Д. Дейкиной, В.Я. Булохова, И.А. Сотовой.

3. Данные когнитивной лингвистики и когнитивной психологии о закономерностях приобретения и структурирования, хранения знаний, о примате когнитивного (Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, А.А. Кибрик, А.М. Шахнарович, В.Б. Касевич, Д.И. Изаренков, К.Ф. Седов, В.М. Никитин, Р.М. Фрумкина и др.) входят в сферу интересов методики преподавания русского языка; положения когнитологии о порождении и восприятии речи, о когнитивных стратегиях при усвоении и переработке информации используются в методических концепциях, интерпретируются как методические факторы для создания новых подходов, более это происходит в сфере методики преподавания иностранных языков (Е.С. Кубрякова, И.А. Зимняя, А.А. Залевская, Е.С. Полат, Д.И. Изаренков, А.В. Щепилова; Н.И. Формановская и др.); в сфере методики преподавания русского языка как родного указанные тенденции скорее следует отнести к перспективным направлениям, хотя уже появляются работы, например, исследования И.А. Сотовой о самоконтроле в письменной речи учащихся [205] и В.Н. Сорокоумовой об опоре на когнитивные и коммуникативные факторы при формировании у студентов профессиональных навыков [203].

В нашем исследовании актуализируется проблема выбора написаний и обучение ему во взаимосвязи с самоконтролем в процессе создания письменного речевого произведения.

Система принципов, реализующих когнитивно-коммуникативный подход к формированию у школьников текстоформирующих умений, опирается:

1) на ведущие цели и содержание обучения русскому языку в школе на заключительном этапе (в 10—11-х классах);

2) на закономерности письменной речи как ведущей когнитивно-коммуникативной деятельности учащихся (Л.С. Выготский, Р.М. Фрумкина, А.Р. Лурия, И.А. Зимняя, В.Я. Шабес, Н.И. Жинкин, Е.Ф. Тарасов), определяющей успешность развития;

3) на закономерности речевого развития школьников (в сфере коммуникативного и когнитивного) в соответствии с возрастом и этапом обучения;

4) на основные тенденции формирования текстоформирующих умений как когнитивно-коммуникативных, на их существенные свойства.

Для реализации когнитивно-коммуникативного подхода на этапе обобщения в изучении русского языка (в 10—11-х классах) была сформулирована *система специальных принципов*:

— принцип опоры на взаимосвязи когнитивного и коммуникативного потенциалов письменной речи в обучении текстоформирующей деятельности;

— принцип структурирования дидактического материала в виде тематических модулей;

— принцип коррекции речевого опыта и восполняющего обучения;

— принцип опоры на текст как средство и цель обучения;

— принцип обучения стратегиям выбора написаний во взаимосвязи с самоконтролем.

В качестве ведущего выступает принцип опоры на взаимосвязи когнитивного и коммуникативного потенциалов письменной речи в обучении текстоформирующей деятельности, поскольку в нем отражены:

— когнитивно-коммуникативная природа письма как вида речевой деятельности, с учетом ее внутренних психологических аспектов в целом и выбора и контроля, актуализированных на этапе оформления мысли, претворившейся в языковую форму, графическими средствами согласно эталонам правописания;

— основные закономерности речевого развития учащихся в сфере формирования грамотности и его тенденции в использовании стратегий выбора написаний, детерминированных видами мышления;

— существенные свойства текстоформирующих умений как когнитивно-коммуникативных и основные тенденции их формирования;

— цели и задачи заключительного этапа изучения русского языка, направленные на развитие личности учащихся, формирование коммуникативной компетенции и текстоформирующей компетенции как ее функционально и структурно значимого компонента, для чего необходима систематизация текстоформирующих умений как создания необходимой цельности функционирующего знания.

Методическая целесообразность выдвигаемого принципа обусловлена самой спецификой текстоформирующей деятельности, которая, будучи когнитивно-коммуникативной, протекает только в процессе создания письменного речевого произведения как акта коммуникации, при участии внутренней речи, когнитивных механизмов выбора и контроля, на основе корреляции языковых и мыслительных структур личности с ее речевым опытом; как единство сознательного и бессознательного (рационально-логической деятельности и «чувства языка»).

Коммуникативная направленность в обучении первоначально была сформулирована в методике преподавания иностранных языков как принцип речевой направленности обучения. Затем под влиянием существующих теорий о коммуникативной функции языка и теорий коммуникации произошло обновление методики в коммуникативном направлении, что означало поражение господствующей в 50—60-х годах теории обучения бихейвиоризма. Согласно данной теории, язык — это упражнение и привычка (Блумфильд), а навыки образуются вследствие реакции на предъявляемый стимул. В случае правильного ответа происходит положительное подкрепление реакции и запоминание. Критика теории бихейвиоризма осуществлена А.А. Леонтьевым, ученый опроверг ее постулаты, доказал несостоятельность, поскольку содержание психического в этой теории низводилось до совокупности реакций на стимулы.

Существенный вклад для зарождения и утверждения коммуникативного подхода в обучении языку внесен лингвистической концепцией В. Гумбольдта, психолингвистическими работами Г. Гийома, Н.И. Жинкина, П.Я. Гальперина, А.А. Леонтьева, Г.В. Колшанского, в которых анализировалась вербальная коммуникация, а не лингвистические модели описания языка. Принцип коммуникативной направленности обучения признан

ведущим принципом в методике преподавания иностранного языка и русского языка как родного.

Коммуникативный подход в методике преподавания русского языка как родного утвердился в 90-е годы прошлого века, он актуализируется в связи с новой системой целеполагания в изучении русского языка в современной школе (Н.М. Шанский, Е.А. Быстрова, С.И. Львова), означает формирование коммуникативной компетенции на основе лингвистической, языковой, культуроведческой компетенций. Главной целью обучения и объектом контроля становятся умения в разных видах речевой деятельности на русском языке. В современных отечественных методиках постулаты коммуникативно-ориентированного изучения языка таковы: «...важно не только уметь понимать и продуцировать речь, но и пользоваться этим умением в коммуникации» [238, 297].

Однако принцип коммуникативной направленности обучения «может не принести желаемого результата, если его реализация происходит в отрыве от принципа когнитивной направленности обучения. Это выражается в сосредоточенности учебного процесса на коммуникацию в ущерб идеи компетенции», — констатирует А.В. Щепилова [238, 298]. При подобном подходе игнорируются психологические аспекты деятельности субъекта, его затруднения, обусловленные типом мышления, развитием памяти, внимания, воображения. В методике преподавания иностранных языков в настоящее время доказана необходимость синтеза коммуникативного и когнитивного принципов в обучении, а коммуникативно-когнитивный подход рассматривается как отличительная его особенность (И.Л. Бим, Н.В. Барышников, А.В. Щепилова).

Возможность объединения в рамках подхода когнитивного и коммуникативного принципов, то есть формулирование *когнитивно-коммуникативного подхода* в обучении текстовой деятельности, может быть доказана:

1) единством двух основных функций человеческого языка: «умении строить грамматически и семантически корректные фразы, что отражает результат когнитивного процесса овладения языком, и умении использовать знания и навыки в целях коммуникации. Это психолингвистическая двойствен-

ность человеческого языка транспортируется в область методики» [238, 299], что нашло отражение в признанном делении *langue/parole* Ф. де Соссюра и дихотомии Н. Хомского *competence/performance*; изучение компетенции и исполнения усиливают друг друга, совершенствуют обе способности;

2) признанием двойственной психолингвистической природы письменной речи и текста как когнитивно-коммуникативной деятельности языковой личности (А.А. Леонтьев, Л.С. Выготский, В.Я. Шабес, Л.В. Сахарный, Ю.Н. Караулов) и участия внутренних психологических процессов и механизмов речемышления, обеспечивающих порождение текста на всех его этапах; наличием противоречия между коммуникативным и когнитивным потенциалами личности в качестве причины срывов при продуцировании текста;

3) двуединой сутью коммуникативной и текстоформирующей компетенций как системы знаний и умений их применить, к чему относится владение сознательными стратегиями выбора и контроля написаний.

*Принцип опоры на взаимосвязи когнитивного и коммуникативного потенциалов письменной речи* в обучении текстоформирующей деятельности является ведущим, системообразующим. Однако его полная реализация в методическом подходе поддерживается всей системой сформулированных специальных принципов, обеспечивающих достижение поставленных целей, и рядом других принципов, среди которых: принцип систематизации и семантизации текстовых и текстоформирующих умений, принцип дифференциации смешиваемых написаний, принцип интенсивности обучения, принцип внимания к выразительности речи, принцип обучения письменной речи во взаимосвязи с другими видами речевой деятельности (аудированием, говорением, чтением), принцип опоры на текст и др.

Так, принцип опоры на текст как цель и средство обучения дополняет принцип опоры на взаимосвязи когнитивного и коммуникативного потенциалов письменной речи в текстоформирующей деятельности, поскольку конкретизирует понятие о ведущей деятельности, ее целях и средствах их достижения. Текст — это место реализации и исполнения правописными умениями своей семантической функции, роли операторов ком-



муникативного намерения пишущего. Это самый эффективный способ формирования грамотности, как констатировали основоположники методики правописания — М.В. Ушаков, Н.С. Рождественский, Д.Н. Богоявленский, поскольку в условиях создания текста правописание превращается из системы правил в речевую деятельность. Исследования современного ученого Н.А. Ипполитовой являются дальнейшим развитием данной продуктивной методической идеи, на основе которой создан и эффективно реализуется текстоцентрический подход: от текста через текст к собственному тексту. Текст, как свидетельствуют данные современной психолингвистики, это место встречи языка и мысли автора, за текстом видится языковая личность в целом, ее речевой опыт, а ошибки — это своеобразное «окно в сознание личности». Речь — это «не только система знаков, не только средство общения, что намного выше коммуникации, но и явление психики и нейрофизиологии человека» [182, 141]. На этом основании можно прийти к заключению о том, что в ходе коррекции коммуникативной компетенции, в процессе формирования системы текстоформирующих умений можно получить результаты, скрытые от прямого наблюдения, касающиеся развития психики и нейрофизиологии человека.

*Реализация принципа опоры на текст* означает актуализацию в методическом подходе системы упражнений, ориентированных на умения:

1) создавать собственные тексты, опираясь на сознательный выбор и самоконтроль при оформлении текста графическими средствами;

2) осознавать норму как средство реализации системы языка для выражения мысли в письменной речи;

3) редактировать и корректировать собственный текст, осознавая его «двунаправленность» (Н.С. Валгина), его предназначенность для самовыражения автора и в то же время его обращенность к читателю, ориентацию на читателя, уметь воспринимать собственный текст глазами читателя.

Стратегическим направлением в преподавании русского языка в школе XXI века является нацеленность процесса обучения на восприятие, анализ и создание текста, что отражено в новых учебниках, нормативных документах, определяющих содержательные линии школьного курса. На этом основании ак-

туализируются не только умения создавать тексты, но и воспринимать их глазами читателя, то есть умения оценивать все уровни макро- и микроструктуры текста, включая графический уровень.

Текстовая деятельность на уроке русского языка — это не только сочинение и изложение, но и связные тексты, используемые для диктантов с изменением текста, так называемые диктанты творческой группы: свободный, восстановленный, по аналогии. «Такие диктанты, — констатирует С.И. Львова, — одновременно проверяют правописные и речевые навыки и умения и приближают учащегося к условиям написания творческой работы» [140, 45]. Зрительный, разученный и диктант по памяти, обладающие потенциалом большой обучающей силы, способствуют развитию не только речевых, но и когнитивных структур личности учащегося. С помощью диктантов подобного вида происходит то, о чем писал в своих работах Д.Н. Богоявленский: орфография и пунктуация «прилаживаются» к творческому письму. Система текстоформирующих действий в данных условиях становится частью общего процесса создания письменного речевого произведения.

Подчеркнем, что текст — это не только средство обучения, но и средство контроля, поскольку практическая грамотность проверяется в условиях «свободного письма». Оценка и коррекция собственного речевого произведения — это умения, которые приобретаются вначале в ходе анализа разнообразных учебных текстов, а затем и собственных. Актуализируя внимание учащихся на способах графического воплощения мысли и действии нормы, правил как обобщенных схем оформления текста и его единиц, тем самым мы обучаем их сознательному выбору и контролю, оценочной деятельности, рефлексии, способности отождествлять создаваемое с эталоном, в виде которого предстает цель как идеальный образ будущего речевого продукта. Целесообразность анализа текста для развития речевых умений учащихся доказана методическими исследованиями Т.А. Ладыженской, Н.А. Пленкина, С.И. Львовой, Е.И. Никитиной, Л.Д. Беднарской, Т.И. Чижовой, А.Д. Дейкиной, Г.А. Фомичевой, А.П. Еремеевой, Т.М. Пахновой, Т.К. Донской и другими учеными. Правильно организованный анализ текста,

как констатирует И.А. Сотова, позволяет научиться управлять не только осмыслением чужого, но и собственного текста и через внешний контроль формирует умения речевого самоконтроля как систему и на его основе умения совершенствовать текст [204].

Особая роль отводится тексту и в развитии чувства языка как феномена языковой способности учащихся, на основе которого действуют механизмы прогнозирования, выбора, оценки, контроля, необходимые для формирования текстовых макро- и микроумений, среди которых и текстоформирующие умения. Текстоформирующие умения представляют собой единство сознательного и бессознательного, как и любой вид деятельности, что подтверждается исследованиями психологов и психолингвистов (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, А.В. Брушлинский, В.И. Селиванов, Л.Д. Божович), поэтому в ходе текстовой деятельности происходит развитие рационально-логического мышления и чувства языка как проявления интуитивного мышления.

Через текст учащиеся «впитывают» не только языковые или графические, эстетические нормы, но и систему ценностей, «дух» своего народа, зафиксированные в русском слове. Поэтому, подбирая тексты, следует учитывать их обучающий, развивающий, воспитывающий и приобщающий к культуре собственного народа потенциал. Культуроносная сила текста — главный критерий целесообразности его использования на уроке русского языка. Через текст в широком понимании формируется концептосфера личности, поскольку концепт как «сгусток культуры в сознании человека, отраженный в слове» (Ю.С. Степанов), содержит психологические, генные, культурные компоненты коллективного поля русской ментальности.

Методический путь реализации данного направления в работе учителя русского языка представлен в формуле: «Культура — цель, язык — средство». В качестве текстов можно использовать адаптированные и неадаптированные отрывки из исторических, лингвистических, литературоведческих работ, художественной литературы, например: «Племя мещера», «Взгляд через века» (об истории иконы «Богородица Владимирская»), «Рязань», «Древнерусская живопись», «Татьяна и Онегин» (из выступления Ф.М. Достоевского на открытии памят-

ника А.С. Пушкину в Москве), «Род Ратши» (о родословии А.С. Пушкина), «Тютчевы», «Осип Мандельштам», «Очищающий смех Гоголя» и т.д. В качестве творческой работы исследовательского характера учащимся 10—11-х классов предлагались сочинения на такие темы, как «Топоним «Рязань», «Топонимы Рязанской области, связанные с православной культурой народа», «Диалектизмы в поэзии С.А. Есенина», «Происхождение русских имен», «Псевдонимы русских писателей», «Знаменитые рязанцы», «История Рязани, запечатленная в названиях улиц города», «Рязанские святые», «Князь Олег Рязанский», «История Авдотьи Рязаночки», «Рязанский богатырь Евпатий Коловрат», «История рода Срезневских», «Жизненный подвиг И.А. Срезневского — ученого и патриота» и т.д.

*Принцип обучения стратегиям выбора написаний во взаимосвязи с самоконтролем* сформулирован с учетом поставленных целей обучения, достижение которых невозможно без опоры на использование указанных когнитивных механизмов, делающих письмо сознательным процессом. Ведущим принципом деятельности является ее сознательность. Осознать, как подчеркивал Л.С. Выготский, «значит овладеть»; «осознанность или потенциальная возможность осознания, — утверждал А.А. Леонтьев, — выдвигает на качественно более высокий уровень процесс развития речи» [125, 11]. В качестве предпосылки для «овладения» выступает рефлексия — важнейшее средство достижения осознанности в деятельности. Рефлексия — это «постскрипtum к мысли. Хорошо, если она еще пре-скрипtum к действию» [96, 70]. Сознательность обучения на деятельностной основе предполагает опору на рефлексивность как универсальный способ отношения к собственной речевой деятельности, как форму ее оценки и контроля, поскольку рефлексия является осознанием основания собственного движения в предметном содержании. Рефлексия в ходе принятия решения о выборе написаний — это «деятельность мышления, которая состоит в перехвате самого процесса деятельности... системная деятельность, направленная на понимание того, что она производит» [56, 85]. Рефлексия обусловлена необходимостью для личности самопознания в проблемной ситуации, а результаты

рефлексии способствуют перепроектированию способов действий на новых основаниях.

Рефлексивность мышления — это одна из психологических особенностей возраста старшеклассника, на что можно опираться в ходе организации познавательной деятельности по овладению письменной речью и формированию практической грамотности. Рефлексия опирается на свойство развитого мышления производить знание «из самого себя» (*refflexio* (лат.) — отражение, обращение назад). Ученикам 10—11-х классов необходимо именно обращение назад — к своему прошлому речевому опыту, для того чтобы осмыслить его в настоящем как некую целостность, в которой могут быть незнание, непонимание выбора, фидейность мышления относительно этапа оформления текста и способов данного вида деятельности. Предметом рефлексии старшеклассника становится его личный речевой опыт, который необходимо преобразовать, провести коррекцию, восполнить недостающие компоненты умений, то есть необходимо самоопределиться в данной предметной сфере, провести ее проблематизацию и концептуализацию, включая ценностное отношение к ней.

Таким образом, опираясь на развитие рефлексивных актов как способов самоопределения ученика в предметной сфере, актуализируя проблему выбора написаний и самоконтроля, можно научить старшеклассников не только умению видеть связи между мыслью, формой и ее оформлением, но и научить их прогнозировать, проектировать и корректировать собственное речевое поведение. В отличие от анализа, как отмечают психологи, акт рефлексии предполагает следующее: 1) одновременную работу мышления, направленную на удержание в сознании целостного объекта; 2) последовательное структурированное рассмотрение этой целостности; 3) развитие субъекта и свойства субъектности. С помощью рефлексии, как утверждал С.Л. Рубинштейн, человек регулирует протекание процессов, это личностный аспект его деятельности. Самопознание в деятельности стимулируется ее смыслом и принятием цели, ориентацией на нее, поскольку цель, как подчеркивает О.К. Тихомиров, — это осознанный образ того, что хочешь создать,

поэтому столь актуальны выбор и контроль в текстовой деятельности.

*Выбор и контроль* — это важные этапы осуществления графической деятельности пишущего при создании текста, поскольку они детерминируют рефлексивную «остановку на думание» о выборе написаний и контроле. Выбор и самоконтроль обеспечивают успешность протекания письменной речи именно как сознательной деятельности, а не бессознательного начертания графем. Выбор — это важное «промежуточное звено» между постановкой цели и ее осуществлением, это выбор средств для ее достижения, преодоление возникающих сложностей в виде борьбы мотивов о принятии того или иного решения о выборе написаний. Выбор в свете концепции о мотивационно — волевой активности личности В.И. Селиванова [188], будучи когнитивным процессом, включает в себя волевую саморегуляцию как «сознание в действии», поскольку личность сама сознательно преодолевает трудности постановки цели, прогнозирования, планирования, осуществления плана, оценивает и контролирует не только результат, но и движение к нему посредством модели сличения его с эталоном как образом цели.

Выбор не возникает сам по себе, он формируется личностью в ходе ее деятельности, как констатирует А.В. Брушлинский [27]. Поэтому деятельность школьника должна содержать факторы, стимулирующие возникновение ситуации выбора и осознание его.

Одним из факторов, стимулирующих возникновение ситуации выбора, является использование оппозиции. Для успеха в изучении материала, как писал А.Н. Гвоздев, «наблюдаемое явление должно быть сопоставлено с целым рядом смежных или контрастных явлений, которые в естественной речи могут совсем не встречаться рядом. Тщательный выбор сравниваемых явлений может значительно сэкономить время и уберечь от неверных и неточных выводов» [54, 3]. Произвольное запоминание опирается на классификацию, систематизацию и сравнение изучаемых объектов, а в основе классификации и систематизации также лежит сравнение. Целесообразность оппозиции как методического фактора, его эффективность доказана работами С.И. Абакумова, В.П. Озерской, Н.С. Рождественского, Г.И.

Блинова, А.П. Сергиевского, Г.Н. Приступы, Н.Н. Алгазиной и других ученых.

Опора на *принцип оппозиции* в сфере правописания означает:

— актуализацию смешиваемых написаний при усвоении правил, для чего необходимо сопровождать каждое правило методическим комментарием, разъясняющим условия дифференциации, и наглядным алгоритмом;

— демонстрацию языковой наглядности, что диктует необходимость представлять правила как оппозицию в виде схем, таблиц, а также иллюстрирующие их примеры;

— необходимость столкновения с трудностью как условие для рефлексии и возникновения ситуации выбора, поэтому все упражнения должны соответствовать указанному требованию, а именно: содержать смешиваемые языковые явления, графическое оформление которых опирается на умения осуществлять дифференциацию.

Выбор осуществляется во взаимосвязи с самоконтролем, поскольку речевые механизмы, как свидетельствуют психолингвисты, действуют в ансамбле. В аспекте текстоформирующей деятельности на этапе контроля или при выполнении сложного действия актуализируется механизм самоконтроля. Вопрос о контроле и самоконтроле письменной речи в методике впервые был поставлен В.Е. Мамушиным, в дальнейшем разрабатывался его учениками, в частности И.А. Сотовой. В основу развернутого речевого высказывания включается с необходимостью не только создание исходной схемы, но и «постоянный контроль за протеканием уплывающих компонентов высказывания, а в наиболее сложных случаях и сознательный выбор нужных речевых компонентов из многих альтернатив», — писал А.Р. Лурия [133, 254]. П.Я. Гальперин утверждал, что внимание есть идеальная, сокращенная и автоматизированная форма контроля, что также служит подтверждением взаимосвязей выбора и контроля. Самоконтроль — это «сознательное сличение человеком в производимой деятельности того, что есть в данный момент, с тем, что должно быть (цель, эталон), при постоянном функционировании обратной связи... Самоконтроль

— это когнитивная и одновременно волевая саморегуляция и самостимуляция, интегральный процесс» [188, 18].

В письменной речи, кроме механизма отбора слов и упреждающего синтеза, Н.И. Жинкин выделял действие механизма контроля и критики текста. Г.А. Фомичева, опираясь на его исследования, писала о целесообразности развития у школьников самоконтроля речи уже в начальных классах: «...третий механизм письменной речи — механизм контроля и критики текста — может сложиться при наличии двух условий. Первое: если ребенок овладел умениями в определении темы и идеи создаваемого текста, если он правильно установил основную мысль, если он описал последовательность и логику передаваемых событий, если сумел увидеть свои ошибки в употреблении слов, словосочетаний и исправить их. Второе условие связано с отношением учителя к маленькому автору. Если учитель понимает и знает, какие трудности испытывает ребенок на пути создания текста, если он не будет наказывать ребенка за исправления в создаваемом тексте, включая ошибки в орфографии и пунктуации, если он, наоборот, поощрит школьника за удачно построенную фразу, за выбор и замену слов, выражений текста, можно говорить о возможности формирования механизма, связанного с оценкой и самооценкой работы, выполненной школьником» [224, 15].

Методическая целесообразность опоры на взаимосвязи выбора и самоконтроля обусловлена тем, что сознательность в письменной речи связана со способностью пишущего к самопроверке, о чем известно из работ А.М. Пешковского, И.А. Бодуэна де Куртенэ и других исследователей проблемы. Возможность самопроверки в процессе письма обеспечивается развитием внутренней речи, с помощью которой и действуют механизмы выбора и контроля, как полагает М.Р. Львов. Данные современной психолингвистики показывают, что «мышление не имеет другого способа самопознания, кроме срезов в процессе собственной деятельности» [56, 82], как остановки на «думание», самонаблюдение за ходом мысли при создании текста, рефлексии и коррекции (Н.И. Жинкин, Р.М. Фрумкина, И.А. Зимняя, Г. Гийом). Владеть языком (речью) означает «сделать его еще более зависимым от своего сознательного вмеша-



тельст-

ва», — констатировал И.А. Бодуэн де Куртенэ [25, 140].

*Принцип коррекции речевого опыта и восполняющего обучения* дополняет ведущий системообразующий принцип опоры на взаимосвязи когнитивного и коммуникативного потенциалов письменной речи в обучении текстоформирующей деятельности, поскольку актуализируется выбор и самоконтроль.

Выбор и самоконтроль обеспечивают действие «принципа коррекции речи», как отмечал Л.В. Сахарный: при включении механизма контроля отождествление происходит по выделенным существенным признакам, а при поиске ошибок в исполнении плана происходит переход на тот уровень текстовой деятельности, который становится объектом специального осмысления. Сознательный контроль распространяется на слово, синтаксические конструкции, морфемы, фонемы, интонацию. По мнению Л.В. Сахарного, когда человек пишет-пишет, а потом начинает все зачеркивать, он «проводит коррекцию траектории речи, сопоставляет то, что написал, с планом и видит, что пишет совсем не то (или, во всяком случае, не совсем то), что запланировал, задумал» [185, 397—398]. Главное в концепции Л.В. Сахарного — это представление об уровне организации текста и о контроле как возможности сделать его объектом осмысления, опираясь на существенные признаки, нужную единицу текста на актуальном для этого действия уровне.

*Самоконтроль* на уровне микроструктуры текста, как утверждает И.А. Сотова, заключается в предупреждении, нахождении и исправлении собственных ошибок: лексических, грамматических, стилистических, графических, орфографических и пунктуационных [204]. Речевой самоконтроль особенно важен в таком нормированном и кодифицированном виде речи, как письменная речь. Весь контроль письменной речи, как утверждает А.Р. Лурия, остается в пределах деятельности самого пишущего. В.Е. Мамушин подчеркивал мысль о том, что в письменных работах учащихся собственно речевой контроль совмещается с очень трудным для детей орфографическим контролем [147, 16]. Ученый доказывал, что развитие умения контролировать собственный текст опирается: во-первых, на речевую практику, а во-вторых, на знание критериев

речевого контроля, доступных для детей. И.А. Сотова полагает, что для успешного развития у школьников умений самоконтроля над качеством текста необходимо создать следующие условия:

1) практическое усвоение языковой системы как определяющего фактора становления языковой интуиции, механизма оценочной деятельности;

2) обогащение культурноречевого опыта учащихся для развития представлений о хорошем тексте с помощью чтения и анализа образцовых текстов;

3) демонстрация отрицательного речевого материала, рецензирование его и коррекция.

Восполняющее обучение подразумевает систематизацию языковых умений и норм правописания, на базе которых формируются текстоформирующие умения, для этого учебный материал организуется в виде тематических модулей, на основе которых происходит систематизация и семантизация.

*Реализация принципа обучения стратегиям выбора написаний во взаимосвязи с самоконтролем* означает следующее:

— во-первых, необходимость обучать школьников комплексному анализу текста, суть которого соответствует уровневому характеру речевой деятельности человека и отвечает сущностным особенностям самоконтроля, обеспечивает возможность перехода с одного уровня контроля текста на другой;

— во-вторых, актуализировать системно среди специальных упражнений выборочный диктант, выполняющий регулируемую функцию, а также диктанты, выполняющие контролируемую функцию: самодиктант, «Проверяю себя», объяснительный и зрительный, разученный диктанты, письмо по памяти;

— в-третьих, использовать разнообразные письменные работы с языковым анализом: морфемным, словообразовательным, этимологическим, морфологическим, синтаксическим, орфографическим, пунктуационным — для развития умений выделять существенные признаки языкового явления, необходимые для отождествления его с нормой правописания и сознательного выбора, а также следует активно применять диктанты «творческой группы»: творческий, свободный, восстановленный, сопровождающиеся языковым анализом;

— в-четвертых, актуализировать взаимосвязи системы правописания с системой языка на основе специально организованных тематических модулей, в которых существующие в языке и правописании оппозиции отражают таблицы, схемы, методический комментарий к правилам, поскольку, по мнению Г. Гийома, именно «система руководит использованием» [56, 81];

— в-пятых, систематизация и семантизация правописания опирается на сознательное усвоение его закономерностей, суть которых отражена в наличии смешиваемых написаний, для чего целесообразно использовать метод сопоставлений, который, как констатировал Н.С. Рождественский, помогает «вскрыть семантику правописания, его внутренний смысл» [178, 48], а также сопоставительные упражнения и разработанные по принципу оппозиции тексты и тесты;

— в-шестых, активно использовать в организации письменных упражнений принцип обратной связи, его реализация обеспечивает модель сличения реально написанного с эталоном, учит операции отождествления, поскольку для контроля текста, как констатировал Н.И. Жинкин, «есть только одно средство — перечитать его чужими глазами, встать на точку зрения читателя» [86, 248];

— в-седьмых, для закрепления в долговременной памяти эталонов правописания и коррекции собственного речевого опыта активно применять разнообразные формы самостоятельной работы, включая работу над ошибками и работу с черновиком; редактирование чужого деформированного текста, рецензирование чужого текста, взаиморецензирование, опираясь на хорошее знание критериев и норм оценки; поиск нужной информации в справочниках и словарях; ведение собственных словариков; соби́рание иллюстраций-примеров из художественных текстов, желательно поэтических, по тематическим группам на правила, вызывающие затруднения; самостоятельный подбор тестовых заданий; написание собственных интерпретаций правил орфографии и пунктуации.

И.А. Сотовой доказана эффективность такого приема обучения самоконтролю в письменной речи, как отсроченная повторная работа с собственным текстом, ориентированная на ви-

дение его глазами читателя, для чего предлагается использовать памятку «Как редактировать текст». При повторном чтении текста (через 7—10 дней после его создания) учащимся рекомендуется в каждом предложении исправить замеченные речевые, орфографические и пунктуационные ошибки [204, 163—164].

Анализ результатов ЕГЭ по русскому языку (в части С) показывает, что выпускники средней школы не владеют умениями осуществлять сознательный выбор написаний и контролировать грамотность созданного собственного текста. По данным проведенного нами эксперимента, при выборе написаний учащиеся находятся во власти «фидейного мышления»: при выборе орфографических написаний — это 65,8 % от общего числа учащихся, при выборе пунктуационных написаний — это 61,9 %. Контроль как возможность для пишущего самопроверки — это то, что отличает грамотного человека от неграмотного, который пишет спонтанно, не осознавая ситуации выбора, не зная об альтернативном выборе, не опираясь на дифференциацию, не ориентируясь в ее условиях, не используя аналитико-синтетическую деятельность сознания.

Обучение стратегиям выбора написаний во взаимосвязи с самоконтролем — это принцип, реализация которого в методическом подходе на основе специально подобранного дидактического материала и методов и приемов его усвоения помогает учащимся научиться сознательно управлять собственным речевым поведением при продуцировании письменных текстов. Мышление в ходе деятельности об ее адекватности для достижения поставленной цели детерминирует целесообразность обучения умениям прогнозировать выбор, быть предуготовленным к выбору, осознавать выбор как альтернативу и принимать решение о написании, опираясь на чувство языка как долингвистическое знание нормы и на самоконтроль как возможность проверить рационально-логическим мышлением сделанный выбор. «Когда человек хорошо владеет родным языком, верхний уровень его речевого поведения — это стратегический уровень, уровень связной речи. Он контролирует построение речи в целом. Слова в речи появляются как бы сами...» [185, 399]. Следовательно, стратегический уровень как уровень владения мож-

но и нужно развивать в ходе освоения текстовой деятельности, актуализируя в частности, уровень оформления письменного речевого произведения.

Функция самоконтроля осуществляется посредством операции сличения. Самоконтроль обращен к коммуникативной компетенции, опирается на сознательный опыт прошлой речевой деятельности ученика, на образы действительности, зафиксированные в слове видимом, слышимом, писанном, произносимом. И.А. Сотова определяет речевой самоконтроль как «сопоставление субъектом речевой деятельности хода и результата своих речевых действий и операций с образцом (реальным или предполагаемым), которое производится с целью регулирования процесса речевой деятельности и совершенствования ее продукта. Речевой самоконтроль является неотъемлемым компонентом процессов восприятия и порождения речи и имеет определенное значение для развития самостоятельной речевой деятельности учащихся, его роль особенно заметна в таком нормированном и кодифицированном виде речи, как письменная» [204, 5].

Письменная речь, будучи сознательной и намеренной деятельностью, создает благоприятные условия для развития мышления и речевых механизмов, поскольку в ходе упражнений школьники овладевают умениями сознательно вмешиваться в ее течение посредством сознательного выбора и контроля.

Познание как выбор опирается на рефлекссию, а рефлексия имеет рациональный и личностный процесс. Познание, как свидетельствуют психологи, невозможно без оценки, а оценка осуществляется на основе знания, которое есть в сознании. На этом основании можно постулировать необходимость и целесообразность организации дидактического материала в тематические модули для систематизации и семантизации правописных умений (текстооформляющих) как «знаний о целесообразной деятельности» и как «знаний в действии».

*Принцип структурирования дидактического материала в виде тематических модулей* отвечает дидактическим, психологическим и методическим требованиям к организации обучения русскому языку на обобщающем этапе (в 10—11-х классах) средней общеобразовательной школы, в контекст которого впи-

сывается обучение письменной речи в целом и формирование грамотности как системы текстоформирующих умений.

Модуль — это «функциональный узел, который является законченным блоком информации, а также включает в себя целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающие достижение поставленных целей» [243, 40].

Структурирование, как утверждает Н.А. Ипполитова, является своеобразным способом придания материалу «дополнительных смыслов за счет актуализации привычных логических связей и ассоциаций» [104, 20]. В современных исследованиях модуль рассматривается как основная системообразующая лингвометодическая единица обучения, используемая для моделирования и активизации познавательной деятельности учащихся и создания зоны их ближайшего когнитивного развития. В данных условиях процесс познания превращается в постижение взаимозависимости явлений, их внутренней существенной связи; формируется представление о системности языка и ее отражении в «зеркале русского правописания»; происходит систематизация и семантизация текстоформирующих умений. Овладение правописанием — это процесс, вовсе не изолированный: его успешность обусловлена овладением языковой системой, поэтому так важно рационально организовать изучение языковой системы, что обеспечит развитие мышления и создаст благоприятные условия для формирования орфографических навыков.

Поставленная цель обучения как систематизация текстоформирующих умений может быть достигнута при эффективном построении обучающих модулей, поскольку они являются своеобразным отражением дидактических представлений о системности знаний как упорядоченной совокупности отдельных элементов знаний, обладающей логической структурой составных частей.

Е.Г. Шатова видит специфику системного знания прежде всего в его структуре и характере связей и отношений между отдельными его элементами: «Системное строение знания может создаваться путем развертывания системообразующих связей, посредством которых в свою очередь происходит и выявление общих признаков в изучаемых явлениях. При этом систе-

мообразующие связи, обеспечивая целостность изучаемого явления, выполняют такие важные функции, как функции обобщающая, формирующая и конструктивная. Обобщение и систематизация включаются в системное знание как его неотъемлемая часть» [231, 12]. Актуальность методического поиска по проблеме структурирования дидактического материала в сфере орфографии обусловлена, по мнению Е.Г. Шатовой: во-первых, изолированностью сходного орфографического материала; во-вторых, наличием больших временных интервалов в его изучении. Все это диктует необходимость ответить на вопрос, когда проводить изучение взаимосвязанных тем, и добавим, не менее важен и другой вопрос, как проводить обучение. По мнению Г.И. Блинова, обобщать материал можно не только по разным линиям, но и по разным основаниям и на разных ступенях, что «облегчает усвоение связи между отдельными частями курса и тем самым дает возможность вместо разрозненных правил увидеть систему» [18, 200].

Систематизация объектов по признакам функциональным,

то есть по функции, по назначению и роли, является наиболее информативной, как утверждает М.В. Никитин [155, 128]. Поэтому планируется систематизация орфографических умений во взаимосвязи с пунктуационными, так как наряду с языковой формой они совокупно исполняют в тексте функцию операторов коммуникативного намерения пишущего; будучи текстоформирующими, служат для транспортирования мысли, ее претворения в графической форме, обеспечивают условия для ее адекватного восприятия читающим. Согласно данным исследований Г.Г. Граник и С.М. Бондаренко [64], в процессе написания сочинений и изложений знаки препинания «рождаются вместе со словами», и читаем мы их вместе со словами, поскольку так они помогают словам передать нужный смысл.

При организации модулей учитывалось мнение Н.И. Жинкина относительно условий структурирования: «Чтобы построить структуру, необходимо: во-первых, найти различия элементов и, во-вторых, способы их соединения в интегральное целое» [88, 37]. Принципы функциональности, коммуникативности, когнитивности являются тем основанием, которое позво-

ляет соединить в интегральное целое текстовую деятельность ученика, ее макро- и микроструктуру.

Для того чтобы ученик успешно овладел умениями в сфере микроструктуры текста, включающей правописные умения, дидактический материал в модуле организован с учетом интеграции системы языка с системой правописания и речевым опытом учащихся. Это необходимо для того, чтобы преодолеть отмечаемый психологами разрыв между содержанием речевого опыта школьников, недостаточно рефлексивным, и знаниями о языке и нормах его употребления в письменной речи. Структурирование дидактического материала в модулях произведено с учетом оппозиций в языковой системе и системе правописания, отражающих существующие в них закономерности, знание которых обеспечивает ученикам необходимую базу для целесообразного и актуального поиска условий выбора написаний и самоконтроля.

*Методическая целесообразность* структурирования дидактического материала на основе модулей доказывается тем, что работа с модулем обеспечивает учащимся:

1) условия для проблемно-поискового, а не фактологического усвоения учебного материала;

2) цельность функционирующего знания, а на его основе развитие осознанного восприятия фиксируемых на письме единиц речи и умений дифференцировать условия выбора нормативных написаний, опираясь на системные знания из сферы языка и правописания, которые выполняют не только обобщающую функцию, но и формирующую и конструктивную;

3) формирование стратегий осознанного выбора написаний и самоконтроля за счет организации интенсивной самостоятельной работы, тренинга, с актуализацией смешиваемых языковых явлений и написаний, необходимых для развития рефлексии, а за счет актуализации постоянной обратной связи развитие способностей к оценочной деятельности и отождествлению, то есть способностей сознательно управлять собственным речевым поведением;

4) развитие рационально-логического мышления, рефлексии, чувства языка, «осмысленной памяти», на основе которых



формируется коммуникативная, когнитивная компетенции и грамотность.

Содержание обучения правописанию как текстоформирующей деятельности отражено в восьми тематических модулях, целью которых является формирование практической грамотности у учащихся старших классов: 4 модуля — для систематизации правописных умений в контексте обучения письменной речи в 10 классе и 4 модуля — в 11 классе.

В нашем эксперименте был использован следующий план структурирования дидактического материала в виде тематических модулей:

### Тематический план 10 класс — 4 модуля

| Мо-<br>дуль | 10 класс<br>Тематика   | Всег<br>о ча-<br>сов | Ауди-<br>тор-<br>ных           | Само-<br>стоя-<br>тельная<br>работа |
|-------------|--|----------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| 1           | 2  | 3                    | 4                              | 5                                   |
|             | Вводное занятие. Понятие о письменной речи, тексте. Диагностирующий диктант  | 2                    | 2                              |                                     |
| 1.          | Систематизация правописания морфем:<br>1. Правописание корней<br>2. Правописание приставок<br>3. Правописание <b>ъ</b> и <b>ь</b><br>4. Диктант, творческая работа, тест   | 15                   | 6<br><br>1<br>1<br>2           | 9<br><br>3<br>3<br>3                |
| 2.          | Обобщение орфографических и пунктуационных написаний на базе темы «Имя существительное»:<br>1. Правописание окончаний и суффиксов имен существительных<br>2. Правописание имен существительных в отличие от наречий и предлогов<br>3. Тире между подлежащим и сказуемым<br>4. Обособленное приложение<br>5. Диктант, творческая работа, тест | 18                   | 8<br><br>1<br>2<br>1<br>2<br>2 | 9<br><br>3<br>3<br><br>3            |

Окончание таблицы

| 1  | 2   | 3  | 4                               | 5                |
|----|---|----|---------------------------------|------------------|
| 3. | Обобщение орфографических и пунктуационных написаний на базе тем «Глагол», «Причастие», «Деепричастие»:<br>1. Правописание окончаний глаголов и суффиксов причастий, окончаний причастий<br>2. Правописание <b>н</b> , <b>нн</b> в причастиях<br>3. Правописание глагольных форм с частицей <b>не</b><br>4. Обособленное определение. Обособленное обстоятельство<br>5. Диктант, творческая работа, тест                    | 18 | 9<br>1<br>2<br>1<br>1           | 9<br>3<br>3<br>3 |
| 4. | Обобщение орфографических и пунктуационных написаний на базе темы «Имя прилагательное»:<br>1. Правописание окончаний и суффиксов имен прилагательных<br>2. Обособленное определение<br>3. Правописание частицы <b>не</b> с именами прилагательными<br>4. Правописание сложных имен прилагательных<br>5. Правописание <b>н</b> и <b>нн</b> в отглагольных прилагательных и причастиях<br>6. Диктант, творческая работа, тест | 18 | 9<br>2<br>1<br>2<br>1<br>1<br>2 | 9<br>3<br>3<br>3 |
|    | Итого   | 70 | 34                              | 36               |

### Тематический план 11 класс — 4 модуля

| Мо-<br>дуль | 11 класс<br>Тематика   | Всег<br>о ча-<br>сов | Ауди-<br>тор-<br>ных  | Само-<br>стоя-<br>тельная<br>работа |
|-------------|--|----------------------|-----------------------|-------------------------------------|
| 1           | 2  | 3                    | 4                     | 5                                   |
| 1.          | Обобщение орфографических и пунктуационных написаний на базе тем «Имя числительное», «Местоимение»:<br>1. Правописание количественных и порядковых числительных<br>2. Правописание местоимений и местоименных сочетаний<br>3. Правописание местоимений и числительных в отличие от смешиваемых написаний<br>4. Склонение имен числительных | 18                   | 9<br>1<br>2<br>2<br>2 | 9<br>3<br>3<br>3                    |

|                          | 5. Диктант, творческая работа, тест   |          | 2                          |                   |
|--------------------------|---|----------|----------------------------|-------------------|
| <i>Окончание таблицы</i> |   |          |                            |                   |
| <i>1</i>                 | <i>2</i>  | <i>3</i> | <i>4</i>                   | <i>5</i>          |
| 2.                       | Обобщение орфографических и пунктуационных написаний на базе тем: «Наречие», «Предлог»:<br>1. Правописание наречий (слитное, раздельное, дефисное)<br>2. Дифференциация наречий от смешиваемых написаний<br>3. Вводные слова и предложения<br>4. Правописание предлогов<br>5. Диктант, творческая работа, тест                                    | 18       | 9<br>2<br>2<br>1<br>2<br>2 | 9<br>3<br>3<br>3  |
| 3.                       | Обобщение орфографических и пунктуационных написаний на базе темы «Союзы»:<br>1. Правописание союзов. Дифференциация союзов от смешиваемых написаний<br>2. Пунктуация в предложении с однородными членами<br>3. Пунктуация в сложносочиненном предложении<br>4. Пунктуация в сложноподчиненном предложении<br>5. Диктант, творческая работа, тест | 18       | 9<br>2<br>1<br>2<br>2      | 9<br>3<br>3<br>3  |
| 4.                       | Обобщение орфографических и пунктуационных написаний:<br>1. Раздельное написание частицы <b>не</b> со всеми частями речи<br>2. Правописание <b>н</b> и <b>nn</b> в прилагательных, причастиях, наречиях на <b>-о</b><br>3. Обособленные члены предложения<br>4. Тире и двоеточие в предложении<br>5. Зачет, творческая работа, тест               | 22       | 9<br>2<br>1<br>2<br>1<br>3 | 13<br>3<br>3<br>4 |
|                          | Итого   | 76       | 36                         | 40                |
|                          | Всего   | 146      | 70                         | 76                |

Каждый модуль является своеобразной «дробью целого» (И.А. Бодуэн де Куртенэ) — языковой системы и ее отражения в «зеркале русского правописания». Обучение на основе модуля организуется в *три этапа*: первый — это информирующая, инструктирующая часть; второй — тренинг и методическое ру-

ководство тренингом, тренировочная часть по усвоению стратегий выбора написаний; третий — контролирующая часть — это контроль усвоения учебного материала и самостоятельной работы учащихся.

Особая роль в процессе обучения отводится методическому руководству тренингом по усвоению способов действия, стратегий выбора написаний и контроля. Школьники учатся мгновенно опознавать в тексте грамматический факт, дифференцировать его, постигают его текстообразующую и текстоформирующую роль, значение формы и ее графического воплощения для выражения смысла средствами письма, учатся семантическому анализу высказывания.

В обучении применяются эффективные методы и приемы: работа с обобщающими таблицами, схемами правописания на основе языковой оппозиции, речевые инструкции для сознательного усвоения стратегий выбора и дифференциации смешиваемых написаний, система специальных упражнений для подготовки учащихся к созданию собственных текстов на основе слитного использования правописных и речевых умений. Для учителя в его деятельности и для обучающегося старшеклассника нужна продуманная система формирования грамотного письма, поэтому методологически значимым считаем положение, согласно которому «системное знание — результат внутренне сложившихся и логически осознаваемых аналогий и противоречий грамматического материала, подчеркиваемых педагогом и организуемых схематически» [151, 11].

Собственный практический многолетний опыт преподавания убеждает в необходимости признать целесообразной методику работы, в которой: система языка уже предполагает систему его преподавания; новаторство не является источником неоправданных разрушений отечественной традиции.

Текстовая деятельность опирается на системность языка как основное условие для успешной реализации замысла и смысла и для восприятия как узнавания и отождествления языковых единиц. Осознание логики языка, его системности необходимо для осознания системности правописания, его прочных и крепких связей прежде всего с грамматикой, поскольку она является основанием многих правил орфографии и пунктуации.

Об этом писали такие ученые, как М.В. Ушаков, Д.Н. Богоявленский, Н.С. Рождественский, М.М. Разумовская, В.П. Озерская, Н.Н. Алгазина, Л.И. Тростенцова, Г.И. Блинов, Г.Н. Приступа, А.И. Власенков и др. По данным исследования С.И. Львовой, 80 % орфографических правил опирается на понятие «морфема», а по данным Л.А. Тростенцовой, в 50 формулировках содержится указание на принадлежность слова определенной части речи.

Лингвистическое описание системы языка, представленное В.В. Виноградовым [37], демонстрирует «взаимопроникновение», «скрещивание», «взаимосвязи» разных его уровней и «неустойчивость» и «неопределенность» границы между синтаксисом и морфологией, на что и следует опираться при построении методики систематизации и семантизации правописных умений, так как суть всех правил языковая. В центре грамматической системы у В.В. Виноградова стоит слово как «фокус соединения и взаимодействия грамматических категорий языка».

*Целесообразность* обучения текстоформирующей деятельности с опорой на взаимосвязи морфологии и синтаксиса, а на их основе на взаимосвязи орфографии и пунктуации, отраженные в структурировании дидактического материала, может быть обоснована постулатом И.А. Бодуэна де Куртенэ: «Синтаксис является морфологией второй степени, морфологией предложения: в морфологии, в точном значении этого слова, мы имеем дело с сочетанием морфем в слове, а в синтаксисе — с сочетанием слов в сложные выражения и грамматические предложения...» [25, 164]. На данном лингвистическом основании разработаны тематические модули, в которых актуализируются языковые взаимосвязи для восполнения лингвистической и правописной компетенций, корректируется речевой опыт учащихся в сфере письма как вида речевой деятельности.

В этом смысле каждый модуль представляет собой своеобразную «дробь целого», то есть системы языка и системы правописания, с учетом всех существующих взаимосвязей: «Как из кусочка кристалла, встречаемого в действительности, ум минералога воссоздает картину целого, так из усвоенной нами частички знания мы можем составить себе понятие об од-

народном целом, к которому принадлежит эта частичка» [25, 105].

При организации системы тематических модулей учитывался постулат Г.А. Фомичевой о выделении в изучении языка трех взаимосвязанных подсистем: «Признание трихотомии: язык — языковая норма — речь позволяет выделить в работе по русскому языку три взаимосвязанных подсистемы:

- осознание и усвоение единиц языка;
- запоминание языковой нормы;
- продуцирование школьниками связных текстов в устной и письменной формах» [224, 14].

Данный постулат определяет направления в работе учителя на заключительном этапе изучения русского языка в школе. Более того, признание трихотомии: язык — языковая норма — речь и на ее основании трех взаимосвязанных подсистем делает вполне обоснованной и целесообразной «вписанность» работы над формированием грамотности в контекст совершенствования письменной речи учащихся.

Язык — это орудие, средство общения, речь — вид общения, «язык творит речь и в то же время творится в речи, он одновременно и орудие и продукт речи», норма как «совокупность стабильных языковых средств и правил их употребления является признаком литературного языка, культуры речи» [224, 13].

Формирование эталонов правописания осуществляется на основе взаимосвязей орфографии и пунктуации с грамматической формой, которая должна приобрести адекватное графическое воплощение. Пунктуационные и орфографические темы координируются с повторением определенной части речи: например, тема «Имя существительное как часть речи» располагает потенциалом для успешного освоения как текстообразующих, так и текстоформирующих возможностей данной грамматической категории. При этом организуется активный тренинг, необходимый не только для формирования орфографических, но и пунктуационных умений: так, школьники учатся сознательно выбирать знак тире между подлежащим и сказуемым, отличать обращение и приложение от смешиваемых язы-

ковых явлений и оформлять их соответствующими знаками препинания.

*Целесообразность* рассматриваемой методической идеи заключается в том, что ее реализация позволяет:

— системно обобщить основные правила орфографии и пунктуации в контексте заключительного этапа изучения русского языка в школе, направленного на формирование коммуникативной компетенции учащихся и правописной компетенции как ее необходимой составляющей;

— облегчить учащимся в процессе письма поиск грамматических условий для сознательного выбора написаний и самоконтроля, так как суть всех правил языковая, что способствует формированию стратегий выбора и самоконтроля;

— научить старшеклассников одновременно решать орфографические и пунктуационные задачи, читать знаки вместе со словами, то есть сформировать у них систему текстоформирующих умений, необходимых для создания собственных текстов.

*Целесообразность* рассматриваемой методической идеи заключается и в том, что она направлена на организацию деятельности учителя на заключительном этапе изучения русского языка в школе, показывает обучающие возможности данного этапа, демонстрирует способы структурирования материала и возможные пути соединения работы над грамотностью с речевым и когнитивным развитием школьников.

Процесс формирования правописных умений длителен и сложен, начинается с отработки элементов, их составляющих. Он происходит, как отмечает В.М. Шаталова, на разных этапах обучения, в той последовательности, которая зависит от характера изучаемых разделов языка и характера самих орфограмм и пунктограмм. Однако, как известно, многие орфографические и пунктуационные умения остаются несформированными даже к выпускным классам, поэтому так важен поиск оптимальных условий для успешного завершения данного процесса. Все это указывает на целесообразность синтеза в формировании сложных правописных именно на заключительном этапе изучения разделов русского языка (в 10—11-х классах). Практическая грамотность представляет собой синтез орфографических и пунктуационных умений, проверяемых в условиях свободного

письма. Поэтому организация обучения школьников правописным умениям как текстоформирующим, то есть во взаимосвязи орфографических и пунктуационных умений и в процессе письма как вида речевой деятельности, вполне соответствует оптимальным условиям их формирования, а значит, способствует формированию грамотности.

Рассмотрим, как было организовано экспериментальное обучение текстоформирующей деятельности на основе тематического модуля «Обобщение орфографических и пунктуационных написаний на базе темы «Имя прилагательное как часть речи».

| Мо-<br>дуль | 10 класс<br>Тематика  | Всего<br>о ча-<br>сов | Ауди-<br>тор-<br>ных | Самосто-<br>ятельная<br>работа |
|-------------|---|-----------------------|----------------------|--------------------------------|
| 4.          | Обобщение орфографических и пунктуационных написаний на базе темы «Имя прилагательное»: | 18                    | 9                    | 9                              |
|             | 1. Правописание окончаний и суффиксов имен прилагательных                               |                       | 1                    | 3                              |
|             | 2. Обособленное определение   |                       | 1                    | 3                              |
|             | 3. Правописание частицы <b>не</b> с именами прилагательными                             |                       | 2                    | 3                              |
|             | 4. Правописание сложных имен прилагательных   |                       | 1                    |                                |
|             | 5. Правописание <b>н</b> и <b>nn</b> в отглагольных прилагательных и причастиях         |                       | 2                    |                                |
|             | 6. Диктант, творческая работа, тест   |                       | 2                    |                                |

Модуль «Обобщение орфографических и пунктуационных написаний на базе темы «Имя прилагательное как часть речи» (9 часов) включает следующие темы:

1. Краткие сведения об имени прилагательном.
2. Правописание окончаний и суффиксов имен прилагательных.
3. Обособленное определение.
4. Правописание **н**, **nn** в именах прилагательных.
5. Правописание частицы **не** с именами прилагательными.
6. Правописание сложных имен прилагательных.
7. Правописание **н**, **nn** в отглагольных прилагательных и причастиях.
8. Дифференциация имен прилагательных от смешиваемых написаний.



Когнитивно-коммуникативный подход реализуется в процессе работы учащихся с тематическими модулями и специальными упражнениями, ориентированными на формирование грамотности в контексте овладения письменной речью как способностью создавать собственные тексты, с учетом ее процессуального развертывания.

Организация процесса обучения на модульной основе предполагает создание условий для реализации идеи развивающего обучения, показателями которого, по мнению Л.С. Выготского и Н.А. Менчинской, являются такие новообразования личности, как осознанность и произвольность. Указанные новообразования необходимы для успешного овладения текстовой деятельностью, с учетом компонентов ее макро- и микроструктуры. По мнению психологов, действия учеников в предметной среде должны быть так организованы, чтобы: 1) они получили полное и обобщенное языковое знание в качестве условия для образования полной и обобщенной ориентировки в данном классе явлений; 2) осознали выделение специфического в предмете, что открывает оптимальные возможности для его изучения, а в мышлении намечает качественный сдвиг его развития (П.Я. Гальперин).

*Структурирование материала* в виде тематических модулей опирается на постулат о «процессуальном характере» самой методической системы, которая создается на основе принципа системной дифференциации (Л.В. Занков). Суть системы определяется ученым как дифференциация, то есть расчленение целого на многообразные формы и ступени, возникновение различий в процессе движения содержания. В данных условиях «...подлинное познание каждого элемента все время прогрессирует по мере овладения другими, последующими элементами предмета, и осознания соответствующего целого вплоть до всего учебного курса и его продолжения в следующих классах» [158, 404]. Каждый элемент знания усваивается в связи с другими и обязательно внутри целого. При этом необходимо достигнуть четкой дифференциации понятий внутри системы, чтобы у школьников возникла такая система понятий, которая «представляет собой целое со сложнослоистой и ясной дифференциацией на меньшие целые» [158, 398]. Все это поз-

воляет в процессе познания разграничивать разные признаки изучаемых объектов и четко разграничивать сходные явления. Дифференциация осуществляется в рамках системности, что играет существенную роль для развития стратегий сознательного выбора написаний и самоконтроля.

В ходе обучения с помощью специально организованного дидактического материала осуществлялось управление познавательной деятельностью учащихся в сфере правописания, формировались умения оформлять текст, происходила «разумная рационализация стихии» (А.Е. Супрун). Необходимость «рационализации» речевого опыта учащихся в текстоформирующей деятельности доказывается фактами. Осознанно выбирают написания, по установленным данным нашего многолетнего эксперимента, от 23 до 26 % выпускников школы. Следовательно, большая часть старшеклассников действует стихийно, находится во власти фидейного мышления, что указывает на несформированность осознанных орфографических и пунктуационных умений.

*Умение* в определении М.А. Данилова — это «готовность человека к практическим действиям, выполняемым сознательно на основе приобретенных знаний. Умение — это знание в действии» [71, 66]. Г.Н. Приступа применительно к правописанию определял умение как «способность переносить правило на конкретные слова с данной орфограммой» [169, 24], как способность практически действовать на основе знаний. Е.Г. Шатова в своем исследовании, посвященном формированию у школьников орфографических умений, актуализирует значение обобщенных умений, среди которых выделяет практические умения (быстро читать, писать), умственные умения (сравнивать, анализировать и т.д.). Своеобразие обобщенных умений ученый видит в том, что они легко варьируются в самых разнообразных условиях учебно-познавательной деятельности. В сфере орфографии выделены, как пишет Е.Г. Шатова, обобщенные умения, которые обеспечивают орфографическую грамотность: «умение находить орфограмму, умение выбрать соответствующее ей орфографическое правило и умение применить его в той или иной ситуации. Эти обобщенные умения обслуживают всю систему орфографических правил в курсе русского языка. Не-

сомненно, что они характеризуют самый высокий уровень обобщения» [231, 14]. Обобщенные умения выделены и в сфере пунктуации (Г.И. Блинов, М.Т. Баранов).

То, что перечисляет Е.Г. Шатова как характеристику обобщенных умений, в свете современного научного знания можно отнести к сфере когнитивных умений как знаний о целесообразной деятельности, лежащих в основе оформления текста согласно нормам правописания. Это сознательное поведение, в основе которого присутствует предвосхищение выбора для безошибочного написания, формирование ситуации выбора как альтернативы, дифференциация языкового явления, дифференциация правил и выбор нужного, дифференциация и выбор условий для действия по правилу. Основу грамотного письма действительно составляют обобщенные знания (умения в действии), легко варьируемые в разных условиях текста. Они представляют собой синтез общих понятий орфографических, пунктуационных и собственно языковых, обобщенных правил и способов их применения.

В лингводидактике утвердилось понимание языковой личности, она характеризуется не столько тем, что знает в языке, сколько тем, что она, как подчеркивает Г.И. Богин, может делать с языком. Для грамотного общения человеку необходимо обладать целым комплексом характеристик: это касается интеллекта, эмоциональной и волевой сферы. Это можно отнести, как полагают психологи, буквально ко всем познавательным процессам, которые в него входят: к вниманию, и к восприятию, и к мышлению, и к воображению. Следовательно, успех формирования грамотности определяется степенью развитости когнитивных структур личности во взаимосвязи с языковыми.

Тема «Имя прилагательное как часть речи» обладает большим обучающим и развивающим потенциалом, задача учителя заключается в том, чтобы раскрыть учащимся текстообразующие и текстоформирующие возможности прилагательного и научить использовать их в письменной речи, сформировать взгляд на имя прилагательное как на один из способов, как на форму воплощения мысли, адекватность понимания которой в письменном тексте читающим обеспечивается

соблюдением норм правописания, точным выбором при ее орфографическом и пунктуационном оформлении.

Линия развития речи в модуле эффективно реализуется на основе учебника А.И. Власенкова, Л.М. Рыбченковой «Русский язык. Грамматика. Текст. Стили речи».

Для усиления линии правописания в качестве методической поддержки используется учебное пособие О.А. Скрыбиной «Интенсивный практический курс русского языка: Орфография. Пунктуация».

Опора на указанные учебные пособия, написанные для учащихся старших классов, создает благоприятные условия для объединения двух основных направлений работе в учителя на заключительном этапе изучения русского языка в школе: развития речи и формирования грамотности учащихся. Формирование грамотности на основе модуля «Имя прилагательное как часть речи» «вписывается» в работу учащихся по обобщению и систематизации знаний и умений по темам «Типы речи. Повествование. Описание. Рассуждение» и «Стили речи» во втором полугодии 10 класса, согласно ориентировочному планированию материала по учебнику А.И. Власенкова, Л.М. Рыбченковой.

Работа по развитию речи учащихся организуется с помощью специальных упражнений, представленных в учебнике А.И. Власенкова, Л.М. Рыбченковой. Перечислим некоторые из них.

#### 1. Произведите речеведческий анализ текста по плану.

##### *План речеведческого анализа текста*

- 1) Прочитайте выразительно текст, укажите в нем признаки текста.
- 2) Определите его тему, основную мысль. Озаглавьте текст.
- 3) Определите тип и стиль речи.
- 4) Выделите микротемы. Составьте план.
- 5) Укажите средства связи между частями текста.

#### 2. Напишите сочинение-описание человека или интерьера.

3. Напишите сочинение-рассуждение по тексту В.А. Сухомлинского о том, как надо общаться и доказывать свою мысль.

4. Проведите анализ отрывка изучаемого литературного произведения.

5. Восстановите текст по предложенному плану.

6. Сократите текст и представьте его в виде конспекта, плана, тезисов.

7. Напишите реферат на одну из предложенных тем, например: «Русские лингвисты XIX», «И.И. Срезневский — ученый и патриот», «О происхождении русской письменности», «Происхождение русских имен», «Происхождение русских фамилий».

8. Напишите рецензию или аннотацию на прочитанную книгу.

Все указанные задания и многие другие реализуются с помощью письменной речи, что, в свою очередь, диктует необходимость систематизировать и семантизировать правописные умения как текстоформирующие, поскольку только слитное владение речевыми и правописными умениями обеспечивает благоприятные условия для создания любого текста, освобождает мысль из плена слов и мучительных раздумий о выборе написаний. Таким образом, речевая линия в обучении нуждается в поддержке со стороны усиления линии правописания.

При организации процесса формирования грамотности на основе тематического модуля учитывались следующие факторы:

1. Систематизация трудных орфографических тем: «Правописание **н**, **нн** в отглагольных прилагательных и причастиях», «Правописание наречий с суффиксами **о**, **е**, образованных от имен прилагательных», «Правописание имен прилагательных в отличие от наречий, образованных от прилагательных», «Правописание сложных прилагательных», «Правописание частицы **не** с именами прилагательными», «Правописание **н** и **нн** в прилагательных, образованных от имен существительных», «Правописание суффиксов и окончаний имен прилагательных».

2. Закрепление тем «Правописание окончаний имен существительных», «Правописание имен существительных в отличие от производных предлогов», «Правописание имен суще-

ствительных в отличие от наречий», «Правописание сложных имен существительных»; «Правописание о, ё в именах существительных», «Правописная, строчная буквы», «Правописание приставок пре-, при-».

3. Систематизация трудных пунктуационных тем: «Обособленное согласованное определение», «Обособленное приложение», «Тире между подлежащим и сказуемым», «Запятая перед союзом и в сложном предложении», «Знаки препинания при прямой речи и цитатах», «Пунктуация в предложении с обращением»; усвоение минимума знаков препинания, необходимого для беспрепятственного общения между пишущим и читающим (Н.С. Валгина).

4. Оппозиции в сфере орфографии и пунктуации как отражение сущности системы правописания и ее связи с системой языка, с учетом словообразовательных связей частей речи (в грамматическом учении о слове) и смешиваемых явлений в синтаксисе.

5. Обучение смешиваемым орфографическим и пунктуационным написаниям для развития рефлексии, «чувства языка», предвосхищения ситуации выбора и формирования осознанного выбора и самоконтроля.

6. Формирование грамотности в контексте совершенствования навыков письменной речи, при соединении двух направлений в работе ученика и учителя: линии развития речи и линии правописания.

7. Развитие лексико-грамматического строя речи, обогащение словаря учащихся.

Линия правописания реализуется на базе структурирования дидактического языкового материала, в котором во взаимосвязи решаются проблемы формирования грамотности и развития речи, на основе системы упражнений, расположенных в определенной последовательности, для достижения поставленных целей обучения. Знание правил является при этом необходимым условием, поскольку письмо только по догадке, с опорой на языковую интуицию, ведет в 50 % случаев к ошибкам, а правила «выполняют резервную функцию с переходом в нужный момент к функции контроля и корректировки» [139, 316]. Правила предъявляются в виде системы таблиц на основе оппо-

зиции, опорных схем, сопровождающихся методическим комментарием, инструкциями и образцами действия по правилу, для формирования осознанного способа действия при выборе написания и его контроле.

### **§ 3. Система упражнений для формирования текстоформирующих умений**

Поиск эффективных путей реализации когнитивно-коммуникативного подхода, с учетом декларируемых целей обучения, касается и такого важного компонента, каким является система упражнений.

Система упражнений, как показывает большой практический опыт и теоретическое осмысление проблемы, должна: во-первых, отражать суть реализуемой методической идеи; во-вторых, соответствовать определенному этапу в формировании навыков правописания. Правила, вопросы теории, обеспечивающие сознательность действия, и упражнения, по справедливому утверждению М.М. Разумовской, это компоненты единого содержания обучения, которые связаны между собой функциональной зависимостью и образуют систему учебного процесса с его целенаправленными этапами [176, 42]. Следовательно, система упражнений не может быть одинаковой на разных этапах обучения, поскольку каждый из них имеет собственные цели в формировании сложных многокомпонентных правописных умений, о чем известно из исследований В.М. Шаталовой. Поэтому учителю следует совершенно отчетливо представлять, почему ученик должен выполнять сейчас именно это упражнение, а не какое-то другое, а ученику это тоже должно быть известно.

Г.Н. Приступа и М.М. Разумовская пришли к пониманию того, что упражнения должны быть не многообразными, а целесообразными, их целесообразность определяется особенностями формирования навыка. Упражнения, как констатирует М.М. Разумовская, «должны формировать определенные языковые умения, воспитывать орфографическую зоркость, навыки срав-

нения и оценки фактов языка, навыки самоконтроля, развивать чувство языка, способствовать общему речевому развитию учащихся» [176, 41]. Направленность целесообразных упражнений в данном контексте совершенно очевидна: речь идет об упражнениях, которые отвечают задачам формирования сознательных стратегий выбора и самоконтроля в общем процессе когнитивно-коммуникативного развития учащихся при изучении русского языка в школе и формировании грамотного письма.

Успех в формировании грамотного письма, по мнению Г.Н. Приступы, во многом зависит от соблюдения строгой последовательности в выполнении упражнений, что обеспечивает учащимся умение применять правило, учит рассуждать, доказывать и обосновывать выбор написания, способствует развитию мышления и речи.

*Последовательность упражнений* обусловлена психологическими факторами, связанными с особенностями усвоения правописания, и задачами развития речи учащихся как главной цели обучения. Упражнения располагаются в такой последовательности: от выборочного диктанта к предупредительному и объяснительному. Затем тренинг переносится на новый дидактический материал, после этого учащиеся подбирают примеры-иллюстрации, вслед за которыми осуществляется переход к упражнениям творческого характера.

*«Вписанность» формирования грамотности* в общий контекст развития коммуникативной компетенции учащихся определенным образом влияет на наше представление о системе целесообразных упражнений и последовательности их расположения.

Г.Н. Приступа в общем плане показал, как можно включить формирование грамотности в контекст развития навыков связной речи учащихся и что представляет собой система развития речи. «Система работы по развитию речи — это совокупность речевых упражнений, выполняемых в определенной последовательности» [168, 312]. Представляя основные виды работ, ученый подчеркивает, что каждое из упражнений является своеобразной ступенькой, поэтому необходимо помнить о проведении их в строгой последовательности: 1) ответ учащегося, 2) свободный диктант, 3) устный пересказ текста, 4) изложение,



5) сочинение. К ним относятся творческий диктант, отзыв о книге, фильме, доклад.

Однако методическая идея о том, как соединить линию правописания с линией развития речи именно на заключительном этапе изучения русского языка в школе, не получила своего дальнейшего развития в трудах Г.Н. Приступы. Подчеркнем два аспекта, касающиеся интересующей нас проблемы, в связи с анализом работы Г.Н. Приступы и того нового, что предлагает автор данного исследования.

1. В работе Г.Н. Приступы относительно системы упражнений не ставится проблема соединения линии правописания с развитием речи, а акцент делается на самой системе работы по развитию речи. В то время как автора данного исследования интересует указанная проблема, она поставлена им, экспериментально апробирована, теоретически обоснована.

2. Относительно работы над грамотностью на заключительном этапе изучения русского языка Г.Н. Приступа утверждал следующее:

— работа по орфографии и пунктуации должна проводиться на специальных повторительно-обобщающих уроках;

— словарная и словарно-стилистическая работа организуется в связи с изучением литературы;

— проводится индивидуально-групповая работа с неуспевающими;

— совершенствуются языковые навыки в рамках единого орфографического, пунктуационного и речевого режима.

Для повышения грамотности в старших классах, как утверждал Г.Н. Приступа, могут быть использованы не только специальные уроки, но и часы, отведенные на развитие речи в связи с изучением литературы [168, 330].

Таким образом, приведенные положения подтверждают, что Г.Н. Приступа не актуализировал проблему формирования грамотности как одну из целей заключительного этапа изучения русского языка в школе, поскольку, по его мнению, грамотность нужно совершенствовать, так как она уже сформирована. Позиция Г.Н. Приступы, согласно приведенным постулатам, свидетельствует о том, что им не рассматривается объединение двух направлений в деятельности учителя и ученика (речевого

и правописного) в рамках обычного урока, а предлагается проводить специальные повторительно-обобщающие уроки.

Продолжение научного поиска в сфере методики правописания обусловлено рядом причин, среди которых реформирование современной школы и в связи с этим постановка новой системы целеполагания, введение новых форм аттестации выпускников, актуализация проблемы когнитивно-коммуникативного развития школьников, задача формирования «функциональной грамотности».

Перед современной школой и ее выпускниками стоят совершенно иные задачи, выпускные экзамены по русскому языку проводятся не в форме сочинения, а как тестирование в рамках ЕГЭ. Коммуникативная направленность курса диктует новые требования к организации всего учебного процесса, в котором особая роль отводится заключительному этапу, имеющему свои цели, задачи, достижение которых осуществляется на основе методической системы, построенной с помощью специальных принципов, реализуемых системой эффективных упражнений.

Многолетняя практика и данные эксперимента показали, что для достижения поставленных целей на заключительном этапе обучения целесообразно использовать **четыре группы упражнений**, расположенных в определенной последовательности, необходимой для превращения правописания в письменную речь:

1) специальные упражнения по орфографии и пунктуации (направленные, правилонаправленные);

2) «синкретичные упражнения» (гибридные, промежуточные, имеющие одновременно свойства специальных и творческих упражнений), переходные от специальных к творческим;

3) творческие упражнения (сочинения, изложения, рецензии, рефераты);

4) корректирующие упражнения (анализирующие ошибки, исправляющие их).

**I группу** составляют упражнения специальные, направленные на коррекцию и восполнение недостающих компонен-

тов в сложном комплексе текстоформирующих умений. Они ориентированы на решение специальных задач правописания (орфографии и пунктуации). Цель данных упражнений — сформировать у школьников сознательные стратегии выбора написаний и контроля, опираясь на способность мгновенно распознавать языковой факт; сформировать умения точно выбирать правило и условие действия по правилу, выбирать единственно правильный графический эталон оформления из ряда возможных; умения контролировать выбор, обнаруживать ошибки и исправлять их. Поэтому в данную группу входят специальные упражнения, «направленные» (М.М. Разумовская), «правило-направленные» (Л.Г. Ларионова), поскольку они ориентированы на усвоение учащимися содержательной стороны правил орфографии и пунктуации, что обеспечивает формирующимся умениям сознательность и прочность.

Среди разнообразных видов специальных упражнений выделим такие, как выборочный диктант, объяснительный диктант, зрительный диктант, подготовленный диктант (разученный), словарные диктанты, мини-диктанты. Упражнения целесообразно чередовать и сочетать с разнообразными видами языкового анализа и составлением графических моделей слов, предложений; составлением опорных сигналов и таблиц, которые могут быть заполнены специально подобранными примерами; чередовать с заданиями на конструирование предложений по заранее заданным схемам; с выполнением индивидуальных заданий в виде перфокарт и тестов; ведением собственных словариков и тематических тетрадей с иллюстративными примерами к правилам и рифмованными правилами и т.д.

Особо следует остановиться на роли *мини-диктантов* в формировании грамотности на заключительном этапе изучения русского языка в школе. В процессе многолетнего поиска эффективных средств и приемов для интенсификации деятельности учащихся по систематизации и обобщению правописных умений в короткие сроки (на подготовительном отделении университета в течение семи месяцев шло обучение) мы убедились в методической целесообразности систематического использования мини-диктантов, это подтверждается и экспериментальными данными.

Мини-диктант в нашем понимании — это не сокращенная версия обычного диктанта, а специальное упражнение, с помощью которого можно одновременно решать несколько задач, обеспечивающих систему в формировании грамотности:

— обогащение лексикона новыми словами, закрепление и контроль усвоения труднопроверяемых и непроверяемых написаний;

— тренинг для закрепления орфографических написаний, усвоение которых требует многократного воспроизведения, по данным М.М. Разумовской, до 10 раз, а также контроль процесса их формирования;

— тренинг для закрепления трудных пунктуационных написаний и контроль процесса их формирования.

Более того, это один из способов установления обратной связи с каждым учащимся на каждом уроке русского языка. В определенной степени это индивидуализация обучения, поскольку после получения проверенного учителем диктанта или после самопроверки и взаимопроверки ученик задает интересующие его вопросы, выполняет дополнительные задания по неусвоенным темам, работает с индивидуальным словником, пополняя его, осуществляет коррекцию текстотооформляющих умений.

Мини-диктант, будучи систематическим упражнением, как показывает многолетняя практика, дисциплинирует учащихся, заставляет их постоянно готовиться к занятиям, поскольку именно этим упражнением открывается каждый урок и поскольку труд каждого ученика будет обязательно оценен.

Методическая *целесообразность* применения мини-диктанта как упражнения для взаимосвязанного обобщения орфографии и пунктуации доказана практически многолетним положительным опытом автора исследования, а теоретическое обоснование заключается в следующем:

1) мини-диктант легко «вписывается» в любой урок русского языка, какая бы тема ни изучалась;

2) его использование позволяет интенсифицировать самостоятельную работу учащихся, поскольку к диктанту нужно готовиться одновременно по ряду тем;

3) он эргономичен, не требует особых затрат, проводится в течение 15 минут.

Дидактический материал для данного упражнения подбирается с учетом сформулированных принципов обучения, нацелен на формирование сознательных стратегий выбора и самоконтроля в письменной речи. Оппозиция в предъявлении слов, словосочетаний, предложений актуализирует смешиваемые написания, стимулирует поиск оснований для выбора и создает ситуацию выбора.

Мини-диктант включает около 40 слов, среди которых непроверяемые, труднопроверяемые написания и орфографические написания по тематическому плану структурирования в модуле, а также 2—4 предложения по запланированным пунктуационным темам. В упражнении может содержаться материал для сопутствующего и многократного повторения трудных тем.

На основе мини-диктанта можно порциями усваивать очень сложные орфографические и пунктуационные написания, например: правописание наречий, предлогов, союзов в отличие от смешиваемых написаний; правописание частицы не со всеми частями речи; правописание предложений с обособленными членами; употребление тире в простом и сложном предложениях; употребление двоеточия в простом и сложном предложениях. Затем элементы сложных, обобщенных способов оформления текста связываются в целое и вновь закрепляются на заключительном этапе изучения русского языка уже в 11 классе, в том числе с помощью мини-диктантов и других упражнений, подготавливающих учащихся к самостоятельной творческой деятельности.

Так, например, систематизация и семантизация темы «Правописание **н**, **нн** в именах прилагательных» сопровождается углубленным изучением способов оформления обособленных членов предложения: закрепляется ранее изученная тема «Обособленное приложение», очень сложная для усвоения и требующая многократного восприятия, как показывает практический опыт; при этом актуализируется изучение темы «Обособленное определение»; продолжается тренинг по трудным орфографическим написаниям.

Приведем примеры *мини-диктантов*.

В привилегированном положении, о ровеснике, сверстнике, в беспредельной равнине, причудливые ледяные узоры, приоритет в изобретении, предъявлять претензии, в сочетании с алюминием, артиллерийская канонада, трехактная пьеса, военная кампания, дистиллированная вода, аккомпанемент виолончели, в течении реки увидеть, в течение недели болеть, ветреный день, ветряная мельница, масляные краски, масляный блин, замасленный рукав, отчаянный поступок.

1. Как истинный француз, в кармане Трике привез куплет Татьяне (А.С. Пушкин). 2. Богат, хорош собою, Ленский везде был принят как жених (А.С. Пушкин). 3. И всей душой, которую не жаль всю потопить в таинственном и милом, овладевает светлая печаль, как лунный свет овладевает миром (С.А. Есенин). 4. Согретый вдохновенья богом, другой поэт роскошным слогом живописал нам первый снег (А.С. Пушкин).

## 2

Дилетантский подход, свирепое лицо, увидеть въявь, приехать из-за границы, заграница поможет, масленица, южно-уральские села, Южно-Уральские горы, жить на периферии, в иное, о гении Пушкина, о щеголе, о шовинизме, раскорчеванный участок, «Окаянные дни», написанные И. Буниным, плетеная корзина, сушеные фрукты, засушенные цветы, он смешон, лишен (смысла), в продолжении повести, в продолжение месяца, Великая Отечественная война, День Победы.

1. Некогда, на заре нашей литературы, другой поэт, тоже великий жизнелюбец, написал стихи, над которыми плакал Лев Толстой (Б. Зайцев). 2. Чужой для всех, ничем не связан, я думал волю обрести (А.С. Пушкин). 3. Недоволен стою и тих я, создатель миров моих, где искусственные небеса и хрустальная спит роса (О. Мандельштам). 4. Шапку, бравый, кучерявый, ломит парень набекрень (С. Есенин).

## 3

Безъядерная зона, безыскусный, размежеванный участок, бутерброд с ветчиной, юный пловец, поплавок, пребывать в неведении, прибыть вовремя, во время лекции, расчетливый, рассчитанный работник, в вестибюле, в капели, в эмиграции,

преклонный возраст, моченые яблоки, моченные в кадке яблоки, замоченные вещи, промокнуть написанное, скачок, непрощенный гость, неожиданная встреча, вагоноремонтный завод, вагонно-паровозное депо.

1. Вот она, по имени Россия, от морей простерлась до морей (А. Прокофьев). 2. В холодный зал, луною освещенный, ребенком я вошел (И. Бунин). 3. Разлитый Ольгиной рукою, по чашкам темною струею уже душистый чай бежал (А.С. Пушкин). 4. Люблю я тройку удалую и свист коней на всем бегу, на славу кованную сбрую и золоченую дугу (А.К. Толстой).

В мини-диктанте, как ни в каком другом упражнении (разумеется, кроме полноценного диктанта), можно добиться реализации важного методического требования, о котором писал С.И. Абакумов: «показать одно правило в связи с другими. Уже осознанные правила как бы потеснились и приняли в свой состав новое, только что усвоенное» [1, 116]. В данных условиях учащиеся приучаются к дифференциации, опираясь на лингвистический анализ самих языковых фактов, «выхватывая» из своего запаса знаний нужное в данный момент для данной языковой ситуации и соотнося «отдельные выхватываемые моменты между собой» (А.М. Пешковский), что способствует развитию осознанных стратегий выбора написаний, семантизации и систематизации текстоформирующих умений.

Так, шаг за шагом постигая системный характер русской пунктуации, школьники начинают осознавать, что знаки препинания, как констатирует Н.С. Валгина, представляют собой совокупность обозначений, внутренне связанных устойчивыми отношениями, закономерно проявляющимися на письме. «Системность применительно к пунктуации — это качество, которое наиболее наглядно проявляется в двоякой значимости пунктуации: «пунктуации от пишущего» (направленность от смысла к знакам) и «пунктуация для читающего» (направленность через знаки к смыслу» [33, 6]. Поэтому, постигая письменную речь как деятельность, учащиеся осознают назначение русской пунктуации, заключающееся в том, чтобы «держать текст», то есть «уметь расчленить его так, чтобы сообщить смысловую и грамматическую четкость и, значит, добиться со-

ответствия воспринимаемого написанному» [33, 7]. Умение воспринимать собственный и чужой текст глазами читателя — это умение «читать знаки препинания», то есть понимать через посредство знаков смысл предложения. Ориентируясь на знаки препинания, читающий воспринимает и воспроизводит смыслы, так условно передаваемые в письменной речи.

В модуле запланирована большая *работа по формированию пунктуационных умений учащихся* на основе, например, такой темы, как «Пунктуация в предложении с обособленными членами». Пунктуация в предложении с обособленными членами опирается на структурный принцип, согласно которому основными условиями для постановки знаков препинания являются синтаксические (структурные) показатели предложения, а знаки, обусловленные строением предложения, как отмечает Н.С. Валгина, называются структурными. К разряду «структурных» относятся знаки, выделяющие приложения, определения, у них первична функция структурного разграничителя, а смысловая функция вторична.

Относительно *структурных знаков препинания* констатируется следующее:

1) в основе общеупотребительных правил расстановки знаков препинания лежит именно структурный принцип;

2) структурные знаки препинания не могут быть факультативными, так как они составляют фундамент современной русской пунктуации;

3) структурные знаки препинания составляют «тот необходимый минимум использования знаков, без которого невозможно беспрепятственное общение между пишущим и читающим» [33, 9—10];

4) структурные знаки не только членят текст на значимые части, но и помогают их соотнести, обозначают конец одной мысли и начало другой;

5) структурные знаки есть в тексте любой стилевой принадлежности.

К разряду структурных знаков препинания Н.С. Валгина относит: точку, фиксирующую конец предложения; знаки на стыке частей сложного предложения; знаки для выделения конструкций, осложняющих простое предложение (вводные



слова, вставки, обращения, междометия); знаки при однородных членах; знаки, выделяющие приложения, определения.

Таким образом, организация работы на основе модуля «Имя прилагательное как часть речи» дает возможность учащимся обобщить не только ведущие орфографические умения, но и сознательно усвоить тот минимум знаков препинания, который необходим «для беспрепятственного общения между пишущим и читающим» (Н.С. Валгина). Работа по систематизации указанных пунктуационных умений должна опираться на постоянный анализ структуры предложений, поэтому целесообразно активно использовать грамматический анализ предложений.

*Грамматический анализ предложений* удачно «вписывается» в речевую линию обучения: например, к нему можно обратиться после речеведческого анализа текста или включить данный вид языкового анализа в диктант творческой группы. Предложение для грамматического анализа может представлять собой мини-текст типа описания, повествования или рассуждения. Если это текст-рассуждение, то работа над ним может быть продолжена учениками в виде сочинения-миниатюры, которое пишется в классе или дома.

## 1

Это может быть предложение-отрывок из статьи известного литературоведа И. Золотусского о поэме А. Блока «Двенадцать». Учащимся предлагается рассуждение на тему: «Понимает ли толпа, за кем идет, и идет ли она за Христом?».

«В «Двенадцати» двенадцать не видят Христа, окликают его, просят показаться, но тот не является, и они в раздражении стреляют туда, где мерещится им тень его» (И. Золотусский).

## 2

Или это может быть текст (предложение) из статьи Ф.М. Достоевского, где обсуждается, почему Татьяна не пошла за Онегиным. Над этим вопросом предлагается задуматься учащимся.

«Она знает, что он принимает ее за что-то другое и что, может быть, он никого и не любит, да и не способен даже кого-

нибудь любить, несмотря на то, что так мучительно страдает» (Ф. Достоевский).

### 3

Учащимся можно предложить для грамматического анализа отрывок из стихотворения В. Набокова, провести его как зрительный диктант или диктант по памяти, а после дать задание написать сочинение-миниатюру на тему: «Кого в этом стихотворении жалеет В. Набоков и почему?».

Мой друг, я искренно жалею  
Того, кто, в тайной слепоте  
Пройдя всю длинную аллею,  
Не мог заметить на листе  
Сеть изумительную жилок,  
И точки желтых бугорков,  
И след, зазубренный от пилок  
Голуборогих червяков.

*В. Набоков*

*Выборочное письмо*, как показывает опыт, можно отнести к эффективным упражнениям, формирующим сознательные стратегии выбора, на этом основании целесообразно активно применять его в практике изучения русского языка при подготовке к текстоформирующей деятельности. Формирующую направленность данного упражнения можно использовать для систематизации как орфографических, так и пунктуационных умений. Выборочное письмо уместно предлагать учащимся сразу после демонстрации условий дифференциации смешиваемых написаний, а также на этапах закрепления и обобщения материала по орфографии и пунктуации.

Так, для сознательного усвоения темы «Обособленное приложение», для развития умений опознавать и дифференцировать приложение можно предложить учащимся записать в две рубрики примеры, диктуемые учителем: в первую — предложения с обособленными приложениями, во вторую — предложения с обособленными определениями.

Дидактический материал может быть таким:

1. Фонарщик, юный бес, бежит по тротуарам (В. Ходасевич). 2. И человек, сидящий на диване, казался мне простым, давнишним другом (В. Ходасевич). 3. Сам он, Раскольников, пожалуй, попал в капкан (Ф. Достоевский). 4. Выходит солнце, бодрое от холода, золотится отблеском в окно (И. Бунин).

Многолетний практический опыт показывает, что учащиеся с удовольствием самостоятельно подбирают иллюстративный материал из поэтических сборников. Живо выполняются подобные задания в том случае, если один ученик читает свои примеры, а другой на слух определяет, чем осложнено предложение: приложением или определением.

Выборочное письмо, сопровождающееся анализом структуры предложений, способов выражения второстепенных членов, их назначения и функции, создает благоприятные условия для формирования умений осознавать признаки обособленных членов предложения, различать их, уметь включать в собственные тексты и грамотно оформлять. А.Ю. Купалова выделяет общие, характерные для всех обособленных членов предложения признаки, среди них: 1) значение (добавочное сообщение); 2) интонация обособления; 3) функция (второстепенное сказуемое). Поэтому обособленные члены предложения могут представлять собой ряды однородных членов, в которые объединяются на основании общего грамматического значения и одинаковой функции в предложении. Например, в предложении А.С. Пушкина «Но, шумом бала утомленный и утро в полночь обратя, спокойно спит в тени блаженной забав и роскоши дитя» в ряду однородных членов оказались обособленное определение и обособленное обстоятельство. А.Ю. Купалова предлагает *методические пути для раскрытия учащимся существенных свойств всех обособленных членов*, среди них — сопоставление сказуемого со значением основного сообщения и обособленных членов предложения со значением добавочного сообщения, для чего целесообразно провести наблюдение над предложениями.

Например:

1. Прилетел болотный лунь, большой любитель птичьих яиц (М. Пришвин). — Ср.: Прилетел болотный лунь. Болотный лунь — большой любитель птичьих яиц.

2. Останавливаясь, прислушиваясь, с острым ушком, белой грудкой и драгоценной «трубой», поставленной для верности вверх, прошла лиса (М. Пришвин). — Ср.: Прошла лиса. Она останавливалась, прислушивалась. Лиса — с острым ушком, белой грудкой и драгоценной «трубой», которая поставлена для верности вверх [121, 68].

На примере второго предложения наглядно представлен ряд однородных членов (среди них обстоятельство, несогласованное и согласованные определения), объединенных значением добавочного действия.

*Сопоставление синтаксических функций* — сказуемого и «второстепенного сказуемого» (обособленного члена) как потенциального сказуемого, готового занять позицию полноценного сказуемого, помогает учащимся сознательно воспринимать указанные синтаксические явления, что является основой пунктуационных действий. В своем практическом опыте и в ходе экспериментального обучения мы использовали указанные приемы сопоставления как весьма продуктивные.

Продолжением работы по усвоению темы может стать сопоставление текста с простыми, неосложненными предложениями, которые нужно отредактировать, устранив повторы за счет распространения их обособленными членами, с отредактированными предложениями. Таким образом, подобные упражнения также дают возможность соединить решение речевых задач с правописанием. Учащиеся убеждаются в текстообразующих, выразительных возможностях обособленных членов предложения наряду с актуализацией условий их пунктуационного оформления в текстах, усваивают варианты редактирования собственных текстов.

Для развития умений сознательно выбирать схему действия по правилу можно предлагать учащимся выписать из текста, например, обособленное удаленное определение или определение в препозиции со значением причины. В другом тематическом модуле будет продолжена работа по систематизации умений и добавится обособленное обстоятельство, поэтому

сфера выбора и опознавания факта, подлежащего обособлению, расширяется, а значит, выборочное письмо не теряет своей актуальности.

Выборочное письмо обладает большим обучающим потенциалом для развития сознательных стратегий выбора написаний, но при этом актуализирует и долингвистический опыт, то есть чувство языка, на базе которого и во взаимосвязи с которым формируются умения выбирать написания и контролировать их. Выборочное письмо помогает учащимся научиться предчувствовать выбор, осознавать ситуацию выбора как альтернативу, определяться с критериями выбора написаний, останавливаться и задумываться о ходе самой деятельности.

Так, например, для полного осознанного выбора в тексте написаний с **н** или **nn** школьников следует научить отличать прилагательные, образованные от существительных, от отглагольных прилагательных и причастий, от наречий на **о**, научить дифференцировать краткие прилагательные от кратких причастий и наречий на **о**. Данное орфографическое умение (и не только оно одно), что совершенно очевидно, представлено системой составляющих его компонентов, над каждым из которых необходимо работать. В то же время усвоение одного из компонентов опирается на способность отличать его в ряду смешиваемых явлений, поскольку так проявляются закономерности правописания как системы. На этом основании можно констатировать, что выборочное письмо является универсальным методом для формирования грамотности, оно сопровождает все этапы развития сложных текстоформирующих умений.

Следует подчеркнуть значение *наглядности* как несомненного феномена дидактики, продуктивное использование которого в процессе обучения, по данным современной психологии, создает благоприятные условия для восприятия материала и его практического освоения. Таблицы, схемы, языковые оппозиции способствуют расширению и углублению чувственного опыта — с одной стороны, с другой — исполняют роль наглядной опоры мышления. Активно используя наглядность, учитель тем самым опирается на такие аспекты познавательной деятельности учащихся, как неосознаваемые аспекты переработки визу-

ально воспринятой информации, произвольное внимание, память.

Так, для формирования умений осуществлять выбор **н** и **нн** в краткой форме прилагательного или причастия важно познакомить учащихся с таблицей на основе оппозиции, а затем с методическим комментарием, содержащим условия дифференциации языковых фактов, и предъявить образец дифференциации данных языковых явлений. Это один из вариантов представления информирующей части модуля, вслед за которой начнется тренировочная часть, а затем контролирующая.

1. В полной форме страдательного причастия прошедшего времени пишется **нн**, а в краткой форме — **н**, например: расхищенное имущество — имущество расхищено; убранные книги — книги убраны.

2. В краткой форме страдательного причастия прошедшего времени пишется одно **н**, а в краткой форме прилагательного, как и в полной форме, — **н** или **нн**.

*Таблица 1*

| Краткая форма причастия                       | Краткая форма прилагательного                     |
|---|---|
| <b>н</b><br>всегда                            | <b>н</b> или <b>нн</b> ,<br>как в полной форме    |
| Дела были закончены, и вещи уложены (Набоков) | Лицо его было сосредоточенно и сумрачно (Митчелл) |

*Методический комментарий к правилу*

Как отличить краткое причастие от краткого прилагательного?

1. Причастие в краткой форме, в отличие от прилагательного, обозначает не постоянный признак, а признак действия, протекающего во времени, его можно заменить глаголом прошедшего времени: уложены, закончены — речь не о том, какие дела и вещи, а о том, что уложили, закончили (о действиях).

2. Прилагательные в краткой форме так же, как и в полной, обозначают признаки предметов: лицо (каково?) — сосредоточенно, сумрачно.

3. Слова тогда сохраняют **нн** в краткой форме, когда утрачивают значение признака по действию, но обозначают признак предмета по качеству (каков по качеству?).

Таблица 2

Иллюстрация способа действия

| Краткое причастие<br>каков по действию?  | Краткое прилагательное<br>каков по качеству?   |
|--|--|
| 1. Комиссия образована<br>(образовали) в сентябре.<br>2. Пыль рассеяна (рассеяли).<br>3. Средства для ремонта изысканы<br><br>(изыскали) | 1. Девушка весьма образованна<br>(какова?).<br>2. Студентка рассеянна (какова?).<br>3. Его манеры очень изысканны<br>(каковы?) |

После методического комментария следует тренинг в выборе написаний с опорой на него.

*Первое упражнение* можно дать как продолжение предъявленной таблицы 2 на основе оппозиции для выбора написаний.

1. Прочитайте. 2. Определите часть речи, распределите предложения по колонкам таблицы. 3. Поставьте недостающие буквы (**н**, **нн**).

1. Экскурсия хорошо организова...а. Студентка умна и организова...а. 2. Выводы точны и обоснова...ы. Они убедительно обоснова...ы автором. 3. Сыновья капризны и избалова...ы. Они избалова...ы матерью. 4. Территория у школы не благоустрое...а рабочими. Квартира мала, неблагоустрое...а. 5. Спортсмены увере...ы в победе. Броски баскетболистов точны и увере...ы. 6. Скрипачка была музыкальна и начита...а. Лекция начита...а для записи. 7. Местность ограниче...а горами. Гостя глупа и ограниче...а.

Тренировочные упражнения в выборе написаний **н**, **нн** могут представлять собой предложения или отрывки из текстов.

*Второе упражнение* на выборочное письмо может выполняться на таком дидактическом материале:

1. Глаза их были ласковы, увере...ы (Гроссман). 2. В туфли было предусмотрительно напиха...о немного скомка...ой бумаги, а полы халата зашпиле...ы (Набоков). 3. Признания Ягоды были сдержа...ы (Берберова). 4. Зеркало насыще...о июльским днем (Набоков). 5. Хотя они были заинтересова...ы в том, чтобы разработа...ая ими методика была одобре...а, они не скрыли от Лисса слабые стороны (Гроссман). 6. Боже, как сложна и запута...а жизнь! (Гроссман). 7. Никодимов захохотал как-то дела...о (Зайцев). 8. То, что не назва...о, не существует (Набоков). 9. Она была неумна, малообразова...а, банальна (Набоков). 10. Классная доска разрисова...а лома...ыми лучами солнца (А.Н. Толстой). 11. В губы горячие вложе...о все, чем Москва омоложе...а, чем молодая расшире...а, чем мировая встревоже...а, грозная утихомире...а (Мандельштам). 12. Слово его было непосредстве...о и, однако, заранее обдума...о и взвеше...о (Маковский). 13. Все расхище...о, преда...о, прода...о (Блок). 14. Утро было радостно и молодо. Белым снегом все запуше...о (Бунин).

Выборочное письмо на данном дидактическом материале можно сопроводить *дополнительным заданием*:

1. Прочитайте предложения. 2. Выберите номера предложений с краткими причастиями. 3. Допишите суффиксы причастий.

Выборочное письмо можно сопровождать конструированием, например: вместо полных форм употребите краткие формы, выпишите предложения с именами прилагательными в полной/краткой форме, например:

*Третье упражнение.* Спишите; определите вид глагола, от которого образовано слово; найдите зависимое слово; вставьте пропущенные буквы. Вместо полных форм употребите краткие.

Мече...ый атом, глаже...ые брюки, глаже...ые братом брюки, поглаже...ые брюки, маринова...ые грибы, иллюстрирова...ый журнал, беше...ый пес, взбеше...ый человек, стира...ое белье, стира...ое в машине белье, постира...ое белье, бракова...ое изделие, смышле...ый брат, назва...ый брат, назва...ые



мною студенты, свяще...ый сосуд, образова...ый человек, кова...ый сундук, закова...ые в кандалы люди, кова...ый мастером меч, свяще...ый огонь.

Можно предложить учащимся выполнить тестовое задание, в основе которого лежит выбор написаний.

*Четвертое упражнение* (тест). Отметьте номера слов, в которых пишется **нн**, проверьте правильность выполнения задания.

1. Махнул отчая...о. 2. Ключи увезе...ы. 3. Обследова...ые районы. 4. Смотрел отреше...о. 5. Мы узна...ы. 6. Вел себя сдержа...о. 7. Тучи рассея...ы ветром. 8. Смотрел рассея...о. 9. Люди бывают очень рассея...ы. 10. Явиться нежда...о. 11. Непроше...ые гости. 12. Войска сосредоточе...ы у границы. 13. Смышле...ый ребенок. 14. Мчатся беше...о. 15. Вхожу взбеше...ый. 16. Их стремления возвыше...ы. 17. Отчая...о кричать. 18. Они преда...ы суду.

После выполнения теста учащимся можно предъявить тот же тест, но без пропуска букв и дать задание объяснить написание слов.

Большой обучающей силой обладает *объяснительный диктант*, который делает весьма продуктивной работу ученика по закреплению, систематизации и семантизации большого количества правописных умений, способствует усвоению сознательных стратегий выбора и контроля, что имеет особую значимость для заключительного этапа изучения русского языка в школе. Как показывает многолетний практический опыт самого исследователя, данный вид диктанта целесообразно проводить: во-первых, на этапе обобщения конкретной изучаемой темы; во-вторых, на этапе обобщения тематического модуля; в-третьих, в заключение всего курса как возможность привести в систему необходимый минимум текстоформирующих умений.

Объяснительный диктант, как показывают данные эксперимента, в отличие от комментированного письма, имеет большой развивающий потенциал для формирования стратегий выбора и контроля. Данный постулат можно обосновать с позиций теории речевой деятельности, с учетом процессуального

развертывания письменной речи и участвующих в ней механизмов.

В *комментированном письме* процесс выбора написаний совпадает с комментированием, что неблагоприятно для развития механизмов выбора и контроля по ряду причин:

1. При одновременном комментировании и письме учащийся в определенной степени лишается возможности в полном объеме, в режиме необходимого времени подвергнуть рефлексии собственный выбор, поскольку его внутренний диалог с самим собой относительно выбранной графической нормы значительно сокращен по времени, а зачастую затруднен, так как класс и учитель ждут быстрого принятия решения.

2. Условия сокращенного режима времени для принятия решения затрудняют действие механизма выбора и тем более контроля, поскольку письмо как вид речевой деятельности имеет свою специфику: для осуществления контроля необходимо посмотреть на предложение, текст «глазами читающего».

3. Механизм контроля письменного текста опирается на операцию сличения написанного с графическим эталоном, но в условиях дефицита времени выбор вновь может стать «спонтанным», а фаза контроля пропущенной; поскольку предложение не дописано, его нельзя увидеть полностью.

В качестве веских аргументов в поддержку положения об эффективности объяснительного письма привлечем постулаты теории речевой деятельности, согласно которым: во-первых, письменная речь в своем процессуальном развертывании следует определенной схеме; во-вторых, самосогласованность в механизме грамотного письма, по данным психолингвистов, обеспечивается корреляцией когнитивных и коммуникативных структур личности, а срывы в ней есть свидетельство «сбоев» в работе речевых механизмов выбора и контроля; в-третьих, в ходе констатирующего эксперимента было установлено, что учащиеся осуществляют спонтанный выбор: на вопрос, как вы выбираете написание, отвечали: «Пишу наугад», «Пишу, как мне кажется». Данные, полученные в ходе наблюдений за речевым опытом учащихся в сфере письменной речи, и анализ результатов ЕГЭ свидетельствуют о том, что у выпускников школы недостаточно развиты механизмы выбора и контроля, сле-

довательно, они не были задействованы в полной мере в процессе обучения.

Активное использование объяснительного письма на заключительном этапе изучения русского языка в школе создает благоприятные условия для формирования выбора во взаимосвязи с самоконтролем, поскольку:

1) при объяснительном письме последовательно разворачивается схема действия письменной речи, согласно ее этапам;

2) ученик оформляет текст в естественных для его протекания условиях; для выбора написания и его обдумывания достаточно времени, которое регулируется самим пишущим, внутренняя речь предшествует внешней;

3) при объяснительном письме момент контроля совпадает естественным способом с моментом объяснения выбора, учащийся имеет перед глазами весь записанный текст, следовательно, может посмотреть на него «глазами читателя», воспользоваться зрительными образами долговременной памяти.

Объяснение, аргументация, доказательства из внутренней речи переходят во внешнюю речь, после того как выбор был осуществлен во внутренней речи, с опорой на «чувство языка». Учащийся может подвергнуть результат своей деятельности анализу, то есть опереться на логическое мышление, актуализировать долговременную память, внимание как автоматизированный и сокращенный вариант контроля. Взаимодействие логического мышления и «чувства языка» и сама возможность перехода от одного к другому обеспечивается именно в условиях объяснительного письма как продуктивного метода систематизации текстоформирующих умений.

Для объяснительного диктанта можно использовать, например, дидактический материал в виде предложений — отрывки из русской поэзии. Работа с поэтическими текстами пробуждает у школьников языковую интуицию. Исследования нейрофизиологов показывают, что грамотными являются равнополушарные люди, а использование ритма и поэтического текста гармонизирует работу правого и левого полушарий, что весьма благоприятно для формирования грамотности. Психологи утверждают, что легче запоминаются поэтические тексты, иллюстрирующие правила. Вспомнив пример, ученик восстано-

вит и правило, схему действия по правилу. Более того, известно, что «мысль, вооруженная рифмами», обладает огромной силой воздействия на душу и разум, ученики таким образом воспринимают «гармонии таинственную власть» (Т.М. Пахнова).

Приведем пример *дидактического материала для проведения объяснительного диктанта*, в котором орфографические задачи решаются во взаимосвязи с пунктуационными на материале предложений.

1. За плечами видны гусли а в ногах червле...ый щит супротив него царевна полоне...ая сидит (А.К. Толстой). 2. Волошин любил Черубину, не Дмитриеву, а ту вымышле...ую созда...ую и возвеличе...ую им самим (Маковский). 3. Тем временем Нина оказалась броше...ой да еще оскорбле...ой (Ходасевич). 4. Люблю я тройку удалую и свист саней на всем бегу, на славу кова...ую сбрую и золоче...ую дугу (А.К. Толстой). 5. Одним из таких незна...ых при жизни был Инноентий Анненский (Маковский). 6. Навстречу их враждебной вьюге я вышел в поле без кольчуги и гибну ране...ый в бою (А.К. Толстой). 7. Простор канвой окута...ый безжизне...ей кулис и месяц весь опута...ый беспомощно повис (Мандельштам). 8. Сквозь восковую занавесь, что нежно так сквозит, кустарник из тумана весь заплака...ый глядит (Мандельштам). 9. В холодный зал луною освеще...ый ребенком я вошел. Тенями рам стари...ых испещре...ый блестел воще...ый пол (Бунин). 10. Грянул гром чаша неба расколота тучи рва...ые кутают лес (Есенин). 11. В прозрачном воздухе заголубели долы отчетлив стук подкова...ых копыт. Трава поблекшая в расстеле...ые полы собирает медь с обветре...ых ракет (Есенин).

Для проведения объяснительного диктанта можно использовать, например, текст из истории древнерусской живописи. Можно предложить текст для самостоятельной работы с диктантом-ключом.

### *Троица*

В 1408 году было решено украсить росписью обветшалый к тому времени Успенский собор во Владимире — памятник домонгольского прошлого, который напоминал людям о времени русской славы, времени «Слова о полку Игореве». Выбор пал на Андрея Рублева. В этой работе участвовал его со товарищ Даниил Черный, Рублевым были написаны стены, встречающие посетителя при входе под величественные своды собора.

Едва была закончена роспись Успенского собора и произошло торжественное освящение храма, над Русью разразилась беда: хан Едигей неожиданно двинул полки на Москву. Во время нашествия был сожжен татарами Троице-Сергиев монастырь — место почитаемое, недаром его посетил Дмитрий Донской перед Куликовской битвой, и поэтому восстановление монастыря имело патриотический смысл. На месте сгоревшего деревянного был построен каменный Троицкий собор. Сюда пригласили Андрея Рублева с его неизменным другом Даниилом Черным для росписи стен и выполнения иконостаса. Роспись не сохранилась, но сохранился иконостас и превосходная местная икона «Троица» — ныне жемчужина коллекции древнерусского искусства Третьяковской галереи.

Библейская легенда рассказывает, как к древнему старцу Аврааму явились трое юношей, и он гостеприимно принял их, втайне догадываясь, что в них воплотилось божество. Как современника исторических событий, художника не могла не привлекать задача — наполнить традиционный образ идеями, которыми жило его время. Он представил момент, когда ангелы ведут беседу о том, что один из них должен пожертвовать собой, совершив тяжелый путь земных страданий. Этот символ в истолковании Рублева приобрел для русских людей того времени глубоко жизненный смысл: он рисовал пример нравственного подвига. В облике юношей-ангелов сквозит ласковая отзывчивость, возвышенность печали, напоминающая то настроение, которое еще до Рублева так тонко воспел автор «Слова о полку Игореве» в тоскующей Ярославне, в кличащем Диве и траве, жалостно приникшей к земле. В старинных источниках говорится, что икона Рублева написана «в похвалу отцу Сергию». Известно, что Сергей Радонежский, основатель Троице-Сергиева монастыря, благословляя Дмитрия Донского на по-

двиг, ставил ему в пример то самое самопожертвование, которое составляет традиционный смысл «Троицы» Рублева. В «Житии Сергия» говорится, что им построен был Троицкий храм, дабы воззрением на Троицу побеждался дух ненавистной розни мира сего.

*М. Алпатов*

Текст М. Алпатова можно использовать для проведения свободного или восстановленного диктанта.

При организации процесса формирования грамотности как текстоформирующей деятельности следует помнить постулаты тех, кто создавал методику правописания, например, относительно упражнений М.М. Разумовская выделяла в обучении орфографии в средней школе две основные группы упражнений: разные виды диктовок и списывания. На заключительном этапе изучения русского языка при ограниченном количестве часов большую пользу, как показывает многолетний опыт, приносят разнообразные диктовки, а виды списывания следует применять для организации самостоятельной работы учащихся.

Для развития когнитивных структур личности (памяти, мышления, внимания, воображении) во взаимосвязи с коммуникативными большую пользу принесут такие виды диктантов, как зрительный, разученный (подготовительный), по памяти.

*Зрительный диктант* целесообразно использовать по ряду причин: во-первых, для развития долговременной памяти с помощью актуализации визуального канала восприятия текста, подкрепленного аналитической деятельностью мышления относительно его оформления согласно нормам правописания; во-вторых, для развития чувства языка, поскольку норма «впитывается» (учащиеся некоторое время изучают текст); в-третьих, эффективен для развития умений самоконтроля.

Перед диктовкой текст некоторое время (5—7 минут) изучается учениками, учитель ставит перед ними задачу понять и уметь объяснить написанное, запомнить непроверяемые написания. Текст может быть распечатан для каждого ученика отдельно, целесообразнее дать небольшой по объему текст (80—100 слов) из учебника истории или литературы, из публицистики или художественной литературы (чтобы проверить тут же), направленный на усвоение или закрепление нескольких

орфографических или пунктуационных тем. После ознакомления с текстом учащиеся закрывают его, а учитель в обычном режиме осуществляет диктовку. Для развития умений самоконтроля следует отдать проверку текста самим учащимся: они вновь открывают распечатанный текст и сличают свою запись с оригиналом, напомним, что в основе самоконтроля лежит операция сличения созданного с эталоном.

### *Осип Мандельштам*

Осенью 1910 года из третьего класса заграничного поезда вышел молодой человек. Никто его не встречал, багажа у него не было, единственный чемодан он потерял в дороге. Одет путешественник был странно: широкая потрепанная крылатка, альпийская шапочка, ярко-рыжие башмаки, нечищенные и стоптанные, через левую руку перекинут плед, в правой руке он держал бутерброд.

Петербург встретил его неприязненно: ветреный день, холодный мелкий дождь веял безденежьем. Звали этого путешественника — Осип Эмильевич Мандельштам. В потертом чемодане, кроме зубной щетки и Бергсона, была растрепанная тетрадка со стихами. Впрочем, существенна была только потеря зубной щетки: свои стихи и Бергсона он помнил наизусть.

Стихи, подписанные неизвестным «О. Мандельштам», переливались, сияли, холодели, как звезды.

На щуплом теле несоразмерно большая голова, быть может, и не такая большая, но она так утрированно откинута назад на чересчур тонкой шее, так пышно выются и встают дыбом мягкие рыжеватые волосы; глаза прищурены, полужакрыты веками, глаз не видно.

*По В. Иванову*

В нашем эксперименте учителями активно использовался зрительный диктант, все отмечали заинтересованность учащихся при его написании.

*Разученный диктант* достаточно эффективен, как показывает наш опыт, если его применять для словарно-орфографической работы. Учитель предлагает школьникам в качестве домашней работы подготовиться к написанию словарного диктанта по заранее известному списку непроверяемых или трудно-

проверяемых слов. Это слова из учебника по русскому языку или из созданного под руководством учителя собственного словарика ученика. Можно дать список слов на удвоенные и псевдудвоенные согласные (около 40 слов), например:

Кристаллический — кристальный, эмиграция — иммиграция, корреспондент — корпункт (выпускной) бал — (проходной) балл, терраса — трасса, антенна — антенка, граммофон — грампластинка, галерея, пьеса, ресурсы, десант, искусный — искусственный, артиллерия, кавалерия, колосс (в Родосе) — колос (в поле), алюминий, драма — драматизировать, бизнес, гуманизм, колонна — колонка, финны — Финляндия, коридор — коррида, колоннада — колонка, имитация, русистика — великороссы.

В течение многих лет мы активно использовали разученный диктант на основе тестового задания в качестве контрольного. Учащимся известны, предположим, 10—7 вариантов тестовых заданий по орфографии, более того, они могут быть уже выполнены поочередно до написания разученного диктанта. Учитель дает задание подготовиться к диктанту по написанным до этого тестам, не называя того, который будет контролироваться. Дидактический материал для данного упражнения состоит из словосочетаний, отражающих системно сложные случаи орфографии, явления оппозиции.

Пример дидактического материала для *разученного диктанта* на основе теста:

|                            |                                  |
|----------------------------|----------------------------------|
| находиться в галерее       | недолгий, но интересный разговор |
| служить в армии            | далеко не веселый                |
| быть на верху блаженства   | вагоноремонтное депо             |
| быть наверху               | вагонно-паровозное депо          |
| на раскорчеванной площадке | четырёхэтажное здание            |
| на мощеной площади         | помощь своевременна              |
| думать о привилегии        | манеры изысканны                 |
| пребывать в тоске          | средства изысканы для этого      |
| прибывать на поезде        | безветренная погода              |
| вовремя встать             | Ломоносовская премия             |
| во время лекции            | ломоносовские работы             |



картинная галерея  
дешевая трещотка  
крученая бечевка  
свиная тушенка  
машинное отделение  
мышинная возня  
сверхъестественное событие  
никому не знаком  
совершенно незнаком

мчаться наудалую  
на удалую тройку  
расчетливый друг  
рассчитывать на друга  
доводы неубедительны  
ни для кого не интересное дело  
сорокаведерная бочка  
Южно-Уральская железная дорога  
южноуральская растительность

*Диктант по памяти* является эффективным упражнением, с помощью которого учащиеся готовятся к написанию сочинений, к использованию в них цитат или специальных заготовок по определенным темам. С помощью данного вида диктанта учащиеся постигают «намеренность» как отличительное свойство письменной речи, необходимость сознательной и целенаправленной подготовки к ней, что имеет особую значимость для овладения научным стилем. Например, учитель в качестве подготовки к сочинению-рассуждению о научном подвиге выдающегося слависта И.И. Срезневского дает задания: 1) подобрать (2—3) цитаты с оценкой деятельности ученого; 2) подобрать (2—3) высказывания самого И.И. Срезневского; 3) привести три аргумента для доказательства мысли, что жизнь ученого — это подвиг во имя науки. Материалы обсуждаются в классе, отбираются лучшие, анализируются с позиций правописания, затем предлагаются для заучивания. Подобного рода задания, как показывает опыт, весьма эффективны при подготовке к сочинениям на литературном или публицистическом материале.

С.И. Львова подчеркивает, имея в виду подготовку к ЕГЭ, что целесообразно сопровождать диктант по памяти языковым анализом текста.

На заключительном этапе изучения русского языка в школе, особенно при обобщении материала (в 11 классе), можно с успехом, как показывает экспериментальное обучение, применять *диктант «Проверяю себя»*. На данном этапе старшеклассники уже способны к рефлексии относительно собственной текстоформирующей деятельности, у них возникают вопросы, которые не способны задавать учащиеся среднего и младшего школьного возраста по поводу орфографических и пунктуаци-

онных написаний. Данный вид диктанта обладает большим потенциалом для развития стратегий выбора и контроля, обеспечивающих грамотное письмо.

Учащиеся пишут диктант, отмечая те случаи, которые вызывают у них сомнения, ставя на полях вопросительный знак, делая пропуск в слове или подчеркивая карандашом место постановки/непостановки знака препинания. После диктовки учитель сразу же отвечает на вопросы, каким должен быть точный выбор и почему. Наблюдения за ходом работы школьников приводят к выводу об эффективности данного упражнения, которое вызывает интерес, мотивирует к познанию способов оформления письменной речи, помогает разобраться в материале при затруднениях, дает ответы рефлексирующему мышлению, развивает контролирующую функцию речи.

В ходе анализа проблемы целесообразных упражнений для соединения правописания с речевой линией, с опорой на личный практический опыт и опыт многих учителей, сформировалось отчетливое понимание следующего:

— любой текст можно сделать упражнением для достижения тех или иных целей и задач обучения: то зрительным, то выборочным, то объяснительным, то разученным, то свободным, то восстановленным диктантом;

— тексты многих диктантов можно использовать не только для языкового анализа, но и для творческого задания (продолжите текст, напишите о вашем отношении к поставленной проблеме, какова точка зрения автора текста и т.д.);

— хорошо написанное сочинение можно давать учащимся как диктант, чему следовал в своей практике М.В. Ушаков и что проверено в ходе эксперимента.

Итак, в ходе экспериментальной проверки эффективности специальных упражнений (правилонправленных) по орфографии и пунктуации для формирования грамотности в контексте развития письменной речи учащихся установлено следующее:

1. На заключительном этапе обучения русскому языку в школе для восполнения компонентов правописной компетенции необходима система специальных упражнений, расположенных в определенной последовательности: от развития ори-

ентировки в правилах к овладению способом действия по правилу при выборе и самоконтроле в письменной речи.

2. Эффективными для развития стратегий выбора и самоконтроля в письменной речи являются следующие упражнения: мини-диктант, выборочный диктант, объяснительный диктант, зрительный диктант, разученный диктант (словарный, в виде теста), графический диктант, диктант «Проверяю себя», сопровождаемые грамматическим анализом предложений, и тестовые задания.

3. Специальные (правилонправленные) упражнения выполняются во взаимосвязи с речевыми упражнениями, «вписываются» в речевую линию курса русского языка, поэтому должны быть эргономичными.

4. Специальные упражнения отражают сущностные свойства системы русского правописания на основе принципа оппозиции, реализуемого с помощью включения смешиваемых написаний.

5. Текст для диктанта как эффективного упражнения может использоваться интегрированно, то есть для любого из названных выше упражнений, в то же время и лучшее сочинение, написанное учеником, можно дать под диктовку.

**II группу упражнений** в классификации представляют «синкретичные (гибридные, переходные) упражнения». На заключительном этапе изучения русского языка в школе следует актуализировать не только комплексный анализ текста, разные виды диктантов, упражнения творческого характера, но и «синкретичные упражнения» (гибридные, обладающие одновременно свойствами «правилонправленных» и творческих упражнений). Синкретизм (от греч. *synkretismos* — соединение) в отношении языковых явлений употребляется во втором значении слова для характеристики разного рода гибридных, промежуточных образований, согласно данным Лингвистического энциклопедического словаря [131, 446].

«Синкретичные упражнения» являются своеобразной переходной ступенью между специальными упражнениями, с помощью которых решаются правописные задачи, и собственно творческими (изложениями, сочинениями) упражнениями, в

которых правописание включается в процесс кодирования замысла и смысла, а письмо превращается в речевую деятельность. Собственно их можно классифицировать как «переходные упражнения».

Правописные и речевые умения, как установлено в ходе теоретического анализа проблемы, относятся к сложным, когнитивно-коммуникативным умениям, их формирование предполагает последовательную, специально организованную деятельность, в которой существуют определенные этапы, включая начальные классы, средние и старшие. Однако в действительности, как свидетельствуют официальные данные о результатах ЕГЭ по русскому языку, не все благополучно у выпускников школы с выполнением задания (С), низка их практическая грамотность. Ситуация парадоксальная: казалось бы, тесты проверяют все виды компетенций во взаимосвязи, следовательно, и готовить учеников к экзаменам нужно так же, отдавая предпочтение методике, объединяющей известную трихотомию: язык — норма — речь (Г.А. Фомичева), но в практике школы зачастую этого не происходит. Более того, упражнения, с помощью которых взаимосвязанно решаются речевые и правописные задачи, учителями мало используются. Небольшое количество часов, отводимое программой по русскому языку в старших классах для достижения больших целей обучения, тоже побуждает к поиску специальных упражнений. Поэтому считаем весьма своевременной и концептуальной статью С.И. Львовой о диктанте с языковым заданием [140], в которой автор констатирует, что в методике описано свыше 20 видов диктанта, а на уроках используются 4—5 видов. Представляя обучающие возможности диктантов, С.И. Львова актуализирует те, которые могут сочетаться с языковым анализом текста (зрительный, разученный, диктант по памяти).

Для нашего исследования особую значимость имеют диктанты, которые приближают учащегося к условиям написания творческой работы и одновременно проверяют правописные и речевые умения, — это *диктанты творческой группы* (свободный, восстановленный, по аналогии) и *диктанты с языковым анализом текста*, которые следует рассматривать как синкретичные (гибридные, переходные) упражнения». Они «представ-

ляют собой современную форму обучения, ориентированную на формирование (и проверку) правописных и речевых навыков в их единстве, а также на отработку способности проводить элементарный анализ текста» [140, 48]. На базе диктанта с языковым анализом текста ученик может написать сочинение. Подобное упражнение использовал в своей практике М.В. Ушаков.

Г.Н. Приступа, в методическом наследии которого ведущее положение занимает система упражнений по орфографии, утверждал, что каждое упражнение — это определенная ступенька в формировании умений. С этих позиций в нашем исследовании разрабатывался вопрос о системе упражнений и о назначении «синкретичных (гибридных, переходных) упражнений».

В определенной степени «синкретичные упражнения» необходимы как ступень в формировании не просто орфографических или пунктуационных умений, а текстоформирующих умений, проверяемых в тексте, — ступень, которую следует обязательно пройти, чтобы подняться выше. Видимо, отсутствие этого опыта, недостаток его мешает школьникам развить собственные коммуникативные способности, проверяемые при свободном письме.

Для преодоления отрицательных тенденций в речевом опыте учащихся в сфере формирования грамотности, проверяемой в условиях естественной текстовой деятельности, необходимо готовить их к созданию собственных речевых произведений, в которых правописные и речевые задачи решаются во взаимосвязи. Однако эта сложнейшая задача методики правописания не решена до сих пор, хотя была сформулирована еще в 1947 году М.В. Ушаковым. Ее суть заключается в том, чтобы «привести учащихся к такому письму, при котором орфография не отвлекала бы от содержания, а содержание не отвлекало бы от орфографии», поскольку навык писать без ошибок и умение выражать свои мысли должны быть слиты в едином аспекте [216, 3]. М.В. Ушаков, опираясь на экспериментальные данные, утверждал, что в старших классах грамотность должна формироваться и проверяться «как при помощи диктанта, так и при помощи работ самостоятельного характера» [213, 74], то есть в

свободном письме. Им было установлено, что в сочинениях учащихся на 37 % больше ошибок, чем в диктантах, на 3 ошибки при диктанте приходится 4 с лишним ошибки при свободном письме [213, 73].

О необходимости и целесообразности организации такой системы занятий по языку, в которой бы сочетались интересы правописания и развития речи, писал Н.С. Рождественский. Создатель фундаментального труда по психологии усвоения орфографии Д.Н. Богоявленский доказал эффективность обучения грамотности в процессе упражнений в творческом письме, поскольку в данных условиях работа учащихся становится письменной речью, а правописание включается в самое существенное в ней — «в переплавку содержания мысли в языковые формы» [22, 21].

В свою очередь овладение письменной речью, как отмечает М.Р. Львов, является наилучшим каналом овладения богатствами языка, а через развитие внешней речи удастся развить и внутреннюю речь, то есть достичь высокого уровня мышления. Эта методическая идея находит подтверждение в исследованиях современных психолингвистов, рассматривающих текстовую деятельность как сложную многоуровневую систему, а грамотное письмо как сложную координацию мысли, речи, языка (А.А. Леонтьев, В.Я. Шабес, Л.В. Сахарный, В.Я. Радзиховская, Е.Ф. Тарасов, Ю.Н. Караулов и др.) в данной системе. В современной методике идея работы над формированием грамотности в контексте развития умений создавать текст получила свое продолжение в исследованиях М.М. Разумовской, А.Д. Дейкиной, Н.А. Ипполитовой, Е.А. Быстровой, С.И. Львовой, Т.А. Ладыженской, А.И. Власенкова, Т.М. Пахновой и др.

В экспериментальных условиях были апробированы свободный диктант, восстановленный диктант, творческий диктант, диктант с языковым анализом.

*Творческий диктант* давно известен учителям, активно используется ими на всех этапах обучения. При широком понимании творческий диктант может представлять собой разнообразные формы самостоятельной работы ученика: 1) это может быть небольшой текст, составленный учащимися по опорным

словам (например: рязанские поля, Рязанщина, отчий дом, есенинская Русь, Русь святая, поэт «золотой бревенчатой избы» и др.), о поэзии С.А. Есенина и его любви к родному краю;

- 2) вариантом творческого диктанта является текст, записанный не в первоначальном виде, а с изменениями: в него включаются по заданию учителя слова или синтаксические элементы;
- 3) текст с синонимической заменой одних конструкций другими.

Этому виду работы рекомендуется отводить целый урок: в первой части учащиеся готовятся к работе, а во второй части пишут сам текст. Г.Н. Приступа [168] выделял следующие элементы урока творческого диктанта: 1. Повторение правописания и грамматики по теме (изучение прилагательных, причастий, обособленных членов). 2. Анализ текста. 3. Запись текста. 4. Задание на дом.

Текст для творческого диктанта можно давать в двух вариантах: *с пропущенными синтаксическими конструкциями* и *полный текст*. В ходе сопоставления вариантов учащиеся приходят к выводу о преимуществах полного варианта, благодаря наличию в нем наблюдаемых синтаксических конструкций. Затем продолжается работа с полным текстом: выписываются прилагательные и причастия, к ним подбираются синонимы, выписываются слова с трудными орфограммами. Перед диктовкой текста с купюрами с доски стираются все записи. При чтении текста учитель делает паузы, чтобы учащиеся смогли дополнить его необходимыми вставками с предполагаемыми конструкциями.

*Творческий диктант* может включать синонимическую замену одних конструкций другими. Синонимическая замена одних конструкций другими — это упражнение, являющееся необходимым звеном в системе развития речи и формирования грамотности. Исследованиями Р.А. Московкиной [150] установлено, что для создания собственных текстов учащимся недостаточно опыта в составлении предложений, вследствие чего нужны так называемые «промежуточные подготовительные работы», в процессе выполнения которых учащиеся приобретают навык употребления в связном тексте определенных конструкций. К таким упражнениям Р.А. Московкина относит:

распространение предложений в связном тексте; воспроизведение текста.

В первом случае учащимся предлагается выразить мысль с помощью других синтаксических конструкций, например: заменить простое предложение сложносочиненным, а затем сложноподчиненным. Это привлекает внимание к семантике и грамматике предложений, к пунктуационному оформлению.

Воспроизведение текста по заданным схемам с указанными смысловыми отношениями позволяет, как пишет Р.А. Москвичкина, более целенаправленно решать проблемы развития синтаксического строя речи детей, актуализируя определенные синтаксические конструкции. Предложения, необходимые для воспроизведения, указываются в виде схем на доске, учащиеся соотносят структуру и семантику реальных предложений из текста с изображенными на доске. Воспроизведение текста приближается к изложению, но, как речевое упражнение, готовит и к сочинению, обладает большим обучающим потенциалом, поскольку в неявном виде (через речь) вводит язык в мозг ребенка (Н.И. Жинкин), развивает речь и мышление. Работа со схемами подразумевает такие логические операции, как сравнение, сопоставление, классификация, систематизация, дифференциация. Развитие умений синтаксического анализа предложений представляет собой базу для развития пунктуационных умений, учит сопоставлять схему предложения со схемой его оформления, учит выбору и контролю, а также таким формам мысли, как доказательство и вывод.

Например: для воспроизведения текста по заданным схемам можно использовать текст И. Красногорской об иконе «Одигитрия», упоминавшейся в «Повести о разорении Рязани Батыем».

1. *Задание* (сопровождается схемой): выпишите из текста сложноподчиненное предложение со следующими критериями: из 4 частей, с однородным подчинением придаточных, с обособленным определением в каждом придаточном предложении (сопровождается графической схемой).



2. *Задание*: замените сложные предложения с бессоюзной связью сложноподчиненными предложениями с придаточными причины.

### *Одигитрия*

Что это за икона «Одигитрия», которая упоминается в «Повести о разорении Рязани Батыем», как она выглядит?

Икона «Одигитрия» сохранилась от Батыева нашествия, но до нас не дошла. Ничто не давало надежды найти ее: беспощадная война, бесчисленные пожары обращали в прах металл и камень, а тут — семь веков и живопись на деревянных досках.

Одигитрия — по-гречески «путеводительница». Мало кто из рязанцев теперь знает, что мост через ров, отделяющий город от Кремля, некогда назывался Глебовским, что напротив него возвышалась массивная крепостная башня, названная в честь небесного заступника рязанских князей святого Глеба, а на ее противоположной стороне находилась икона «Богоматерь Одигитрия», считавшаяся чудотворной.

До 20-х годов XX века пребывала Одигитрия в Ильинском храме, а затем, превратившись из предмета религиозного поклонения в памятник древнего искусства, обосновалась в запаснике Рязанского государственного областного краеведческого музея.

Не раз она обращала на себя внимание искусствоведов и реставраторов, они не исключали древности иконы: на нее указывали размеры и конструкция доски. Исследователи пришли к выводу: икона написана в XVI веке, но на древней доске. Но и это открытие радовало: не так уж и много было в рязанском собрании древнего искусства более ранних живописных произведений. В последнее время иконой заинтересовались реставраторы центра имени И.Э. Грабаря; более десяти лет ими обследовалась икона. «Для того чтобы раскрылась древняя живопись, — объясняет реставратор Г.С. Клокова, — надо постепенно, один за другим снимать слои позднейших записей и прописей». Рентген показал: «Богоматерь Одигитрия» написана задолго до XVI века. Все указывало на это: и четыре слоя сплошных записей на фоне, и несколько раз переписанные одежды и лики, и на обратной стороне иконы, заклеенной двумя слоями бумаги, обнаружилось изображение законодателей христианства в Ви-

зантии — императора Константина и его матери Елены, написанное позднее, в XVIII веке.

Г.С. Клокова пишет: «Когда «Богоматерь Одигитрия» предстала перед нами в своем первоизданном виде, мы понесли ее в Третьяковку и медленно прошли с ней по двум залам древнерусской живописи, сравнивая с каждой из висевших там икон. И не было ничего, подобного ей». Г.С. Клокова полагает, что икона появилась в Рязани до 1225 года и привез ее епископ Ефросин со святой горы Афон, которую, по преданию, посетила сама Богоматерь.

Вроде нет причин сомневаться: образ, вывезенный с Афона, там и написан. Однако известно, что «Богоматерь Одигитрия» почиталась византийцами задолго до того, как монахи в VII веке стали заселять Афон и создавать монастыри.

С VI века уже делались с иконы списки. Была же «Богоматерь Одигитрия» главной святыней константинопольского храма Одигон, отсюда и ее название. Перед Одигитрией молились константинопольцы, отправляясь в далекую, трудную дорогу, византийские императоры брали ее с собой в походы.

*И. Красногорская*

Данный вид творческого диктанта можно отнести по классификации С.И. Львовой к группе диктантов с языковым анализом.

*Диктант с языковым анализом* проводится на основе текста, запись которого осуществляется не полностью, рекомендуются для наблюдений тексты неадаптированные, авторские версии, с естественным сочетанием в них познавательной, эстетической ценности с орфографической и пунктуационной насыщенностью. Записав отрывок из 70—80 слов, держа текст перед глазами, учащиеся письменно отвечают на вопросы, касающиеся: 1) смыслового и речеведческого анализа текста; 2) анализа выразительных языковых средств; 3) анализа орфографии и пунктуации.

*Задания.* 1. Укажите тип речи, озаглавьте текст. 2. Укажите наиболее яркие синтаксические особенности данного текста. 3. Объясните выбор написаний в предложении (указывается номер предложения).

*Задания.* 1. Определите тип речи. 2. Сформулируйте основную мысль текста. 3. Объясните выбор написаний (номер предложения).

Диктант с языковым анализом текста оценивается как изложение с элементами сочинения: первая оценка — за диктант, вторая — за письменное высказывание.

Для диктанта с языковым заданием можно использовать тексты, несущие информацию, например, о знаках препинания, о роли пунктуации в процессе общения средствами письменной речи, о коммуникативной роли знаков препинания. Эта продуктивная методическая идея принадлежит А.Ю. Купаловой и В.В. Никанорову [121]. В экспериментальном обучении использовались тексты такого характера. Например:

### ***Текст 1***

Пунктуация, как и все другие знаки письменного языка, служит общению между людьми. При помощи знаков препинания пишущий выражает определенные значения и оттенки, вкладываемые им в свое письменное высказывание. А читающий, видя пунктуационные знаки в тексте, на основании их воспринимает выражаемые ими значения и оттенки.

А так как все пишущие выступают в роли читающих и, наоборот, все читающие — в роли пишущих, то значения знаков препинания должны быть едиными для всех грамотных людей, пользующихся данным языком. Всякое правило о знаках препинания есть как бы договор между пишущим и читающим.

*А.Б. Шапиро*

*Задания.* 1. Определите стиль и тип речи. 2. Зачем нужно пользоваться знаками препинания? 3. Объясните выбор написаний в предпоследнем предложении).

### ***Текст 2***

(с пропуском названий знаков препинания)

В Древней Руси тексты записывались без пробелов между словами и предложениями, без знаков препинания. Чтение таких записей было медленным и трудным. Чтобы облегчить его,

нужно было прежде всего отметить границы предложений. Так появилась... — первый и основной знак членения текста. На основе ... возникли другие знаки... Вошли в употребление даже скобки, тире и кавычки. В начале предложения стала обязательной заглавная буква, в начале абзаца — красная строка.

К концу XVIII века сложился основной состав знаков препинания, которые — от латинского названия точки «пунктум» — принято называть знаками пунктуации.

*По «Энциклопедическому словарю юного филолога»*

*Задания.* 1. Определите стиль и тип речи. 2. Включите недостающие слова, озаглавьте текст, составьте план. 3. Перечислите все знаки препинания.

### **Текст 3**

В Древней Руси текст записывали без деления его на абзацы и предложения, без знаков препинания читать и понимать такие записи было очень трудно.

С изобретением препинания стало гораздо легче и удобнее воспринимать то, что написано другими, и выражать свои мысли и чувства на письме.

Когда мы пишем, то постоянно решаем пунктуационные задачи: ставить или не ставить знак препинания; если ставить, то какой.

Место в предложении или тексте, где нужно решать пунктуационную задачу, называют пунктограммой.

*Задания.* 1. Определите стиль и тип речи. 2. Составьте план. 3. О чем говорится в последних абзацах? Какие знаки в них использованы и какие отсутствуют? 4. Что такое пунктограмма? 5. Объясните выбор знаков препинания в предпоследнем предложении).

Свободный диктант активно использовался учителями в ходе проведения эксперимента, поскольку данный вид работы имеет большой обучающий потенциал, совмещая особенности диктанта и изложения.

*Свободный диктант* — это «переходная ступень от собственно диктанта к изложению» (Г.Н. Приступа).

Текст читается дважды: сначала весь, затем по абзацам. Учащиеся прослушивают сначала весь текст, как диктант. Затем после повторного чтения по абзацам записывают его свободно, как запомнили. Учитель читает абзац — ученики слушают, учитель делает паузу, достаточную для того, чтобы можно было записать, а в это время ученики пишут. Текст пересказывается, как изложение, а не пишется под диктовку, допускается пропуск или замена слов, переконструирование предложений. Когда весь текст записан по частям, он уже не читается целиком, ученики проверяют его.

Назначение свободного диктанта в том, чтобы закрепить правописные умения с речевыми во взаимосвязи. Поэтому Г.Н. Приступа рекомендовал готовить учащихся к проведению диктанта, для чего учитель должен дать школьникам темы для повторения правописания и контрольные вопросы к ним, а на уроке проверить материал методом фронтального опроса.

После первого прочтения рекомендуется провести беседу по содержанию текста, чтобы уточнить, как он понят, объяснить незнакомые слова, обратить внимание на трудные случаи правописания, чтобы предупредить ошибки.

Преимущества свободного диктанта очевидны с позиций целей обучения, формулируемых как развитие когнитивных и коммуникативных структур личности школьника, поскольку:

— во-первых, развивается память и внимание, логическое мышление;

— во-вторых, активизируются коммуникативные способности, так как ученик, подражая образцу, создает собственный текст, учится последовательно его излагать;

— в-третьих, правописные умения включаются учеником в решение задач коммуникации.

Так, для развития речевых способностей и формирования грамотности в связи с обобщением темы «Имя прилагательное как часть речи» можно использовать для проведения свободного диктанта текст о художнике Сурикове.

### *Текст*

Суриков близок по духу мистику и реалисту Достоевскому. Достоевский сказал, что нет ничего фантастичнее реально-

сти. Это в особенности подтверждают картины Сурикова. Его казнь стрельцов среди насупившейся Красной площади, со зловещим силуэтом Василия Блаженного позади, с мерцающими в утренней мгле жалкими свечками, с процессией искалеченных людей, плетущейся под грозным взором царя, гениально передает весь сверхъестественный ужас начинающейся петровской трагедии. Эпилог ее изображен с еще большей простотой и силой: низкая, душная изба, в которой сидит огромный великан Меншиков, окруженный своими несчастными детьми. Страшное лицо бывшего герцога прекрасно годилось бы для скованного Прометея. Глядя на лицо умирающей Меншиковой, вспоминаешь несчастную, тихую, милую, ни за что погубленную Лизу из «Подполья», исчезающую во мгле зимних безнадежных сумерек среди хлопьев мокрого снега. Одно замерзающее оконце в этой картине передает весь чарующий ужас зимы; чувствуются за этим окном белая мертвая гладь и безжалостный холод. Слова Священного писания, которыми искушенный бесом гордыни и ныне наказанный исполин пытается утешить свою истерзанную душу, звучат в этой обстановке торжественнее, значительнее, но страшнее, нежели в самом величественном храме.

*А. Бенуа*

*Восстановленный диктант* — это переходная ступень от диктанта к изложению. После прослушивания текста и его подробного анализа учащиеся воспроизводят текст по памяти на основе опорных слов, словосочетаний. Текст читается трижды: первое чтение ознакомительное, учащиеся определяют тему, идею, стиль, тип речи; второе чтение — определенные языковые явления, синтаксические конструкции, объясняются трудные написания; это может быть запись начального фрагмента, по которому затем самостоятельно восстанавливается весь текст; третье чтение дается с последующей установкой на воспроизведение.

Так, по учебнику А.И. Власенкова, Л.М. Рыбченковой предложен следующий текст для восстановленного диктанта, который включен в обобщение темы «Типы речи. Описание». Учитель читает текст с описанием интерьера, учащиеся выпи-

сывают ключевые слова, затем по ним самостоятельно восстанавливают весь текст.

### *Текст*

По стенам, около картин, лепилась в виде фестонов паутина, напитанная пылью; зеркала, вместо того чтоб отражать предметы, могли бы служить скроее скрижалями для записывания на них, по пыли, каких-нибудь заметок на память. Ковры были в пятнах, на диване лежало забытое полотенце; на столе редкое утро не стояла не убранная от вчерашнего ужина тарелка с солонкой и с обглоданной косточкой.

Если б не эта тарелка, да не прислоненная к постели только что выкуренная трубка, или не сам хозяин, лежащий на ней, то можно было бы подумать, что тут никто не живет, — так все запылилось, полиняло и вообще лишено было живых следов человеческого присутствия.

*И.А. Гончаров*

*Задания.* 1. Определите тип речи. 2. Чье жилище описано в отрывке? 3. Сравните данное описание с описанием интерьера в тексте (упр. 299). 4. Устно сравните художественное описание (упр. 298) с научным описанием (упр. 301). 5. Напишите сочинение-миниатюру (упр. 302).

**III группа упражнений** — это творческие упражнения (сочинения, изложения, рецензии, рефераты). Это свободное письмо, в котором в естественных условиях реализуются в комплексе с речевыми текстоформирующими умениями, выполняя свою роль операторов коммуникативного намерения пишущего. Упражнения данного вида продолжают выполнять наряду с формирующей и контролирующей функцию, поэтому их можно использовать в качестве контрольных для проверки так называемой «практической грамотности» (М.Т. Баранов).

Психологическое обоснование роли творческих упражнений в формировании грамотности принадлежит Д.Н. Богоявленскому. Ученый утверждал, что «нельзя искусственно изолировать орфографию от произвольного письма в процессе обучения», поскольку «человек, натренированный исключительно в

орфографических упражнениях, никогда не сможет выработать живого чутья языка, и правила для него останутся чисто внешними догматическими рецептами» [22, 21].

Отличие творческих упражнений от диктовок заключается в следующем:

— во-первых, творческое письмо — это фактор развития грамотности, «при нем передача значений впервые становится для ученика творческим процессом», он пишет «уже не для того, чтобы соблюдать правила, а чтобы передать свою мысль», а диктовки — это искусственная изоляция орфографии от произвольного письма;

— во-вторых, при творческом письме правила приобретают для ученика содержательность, а при диктовках правила остаются чисто внешними догматическими рецептами;

— в-третьих, при творческом письме работа ученика «становится письменной речью в собственном смысле этого слова», а при диктовках орфография «исключается из самого существенного процесса речи — переплавки содержания мысли в языковые формы» [22, 21].

Методика работы над *изложениями* и *сочинениями* известна учителям, существует богатое методическое наследие — труды Д.И. Тихомирова, А.В. Текучева, В.А. Добромыслова, Е.А. Бариновой, Н.Н. Алгазиной, М.А. Рыбниковой, М.М. Разумовской, И.И. Кулибабы, Н.А. Пленкина, Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, И.Д. Морозовой и др. В методической литературе содержится описание изложений, представлена их классификация: по форме воспроизведения исходного текста (устные и письменные), по характеру содержания, по объему, по использованию наглядных пособий, по способу восприятия текста (на слух, зрительно, на слух и зрительно), по характеру воспроизведения текста (подробные, сжатые, выборочные, с творческим заданием). Каждое из перечисленных видов изложений выполняет свою роль в формировании коммуникативных умений, по-разному развивает когнитивные способности ученика: мышление, память, воображение, внимание.

Современные исследователи актуализируют в процессе обучения русскому языку в старших классах роль изложений с элементами сочинения и изложений с грамматическим задани-



ем, особенно роль изложений-миниатюр с грамматическим заданием. Это упражнения, рассчитанные на 10—15 минут, их цель — привлечь внимание учащихся к использованию в речи определенной языковой категории, в связи с чем возникает возможность связать решение речевых задач с правописными.

Роль изложений в развитии учащихся ярко показана М.А. Рыбниковой, которая утверждала, что, работая над изложением, школьники находят себе «первоклассных учителей и советчиков в науке видеть и организовывать материал» [183, 104]. В процессе подражания образцу школьники в то же время развивают и собственное мышление (воспроизводящее и креативное), чувство языка, обогащают лексико-грамматический строй речи, правописные (текстоформирующие) умения, речевые механизмы (планирование, антиципацию, выбор и контроль, механизм эквивалентных замен).

В старших классах целесообразно проводить *изложение с элементами сочинения*, привлекая тексты, побуждающие учащихся к размышлениям на тему, о которой пишет автор. Например, это может быть фрагмент из словаря-справочника Л.И. Скворцова «Культура русской речи».

Перед учениками ставятся следующие задачи:

1. Озаглавьте текст, определите главную мысль, сжато изложите содержание.

2. Выскажите свое отношение к проблеме.

После постановки задач и вступительного слова учителя ученикам раздается текст. Учащиеся должны подготовиться к выполнению заданий: 1) выделить основные смысловые части и главную мысль в каждой; 2) озаглавить текст; 3) выделить способы языковой и композиционной реализации публицистического стиля; 4) привести примеры использования языковых средств.

Затем идет подготовка к созданию собственного текста на основе примерного плана:

1. Формулировка тезиса (я думаю, считаю...).

2. Доказательства (собственные наблюдения, мнения известных людей).

3. Вывод.

### *Текст для изложения с элементами сочинения*

Высокая культура речи, постоянная забота о ее совершенствовании — важная часть общей культуры каждого из нас, одно из условий повышения культуры народа.

В современном русском языке, как и во всяком живом, развивающемся языке, происходит интенсивное сближение традиционно-книжных средств выражения с обиходно-разговорной стихией, с социальными и территориальными говорами в их современном состоянии. Однако известное «раскрепощение» и обновление литературных норм не должно приводить к их разрушению, к стилистическому снижению самой речи, к ее огрублению.

В этих условиях нормативность, правильность речи приобретают особое и актуальное значение. В эпоху новейших технологий, всеобщей и полной компьютеризации, распространения видеотехники и других достижений современной цивилизации глубокое знание родного языка, владение литературными нормами обязательно для всякого образованного человека и патриота.

Правильность речи — фундамент всякой языковой культуры; без нее нет и не может быть ни литературного художественного мастерства, ни искусства живого и письменного слова.

Наша «среда существования» (в том числе и языковая, духовная) должна быть здоровой, очищенной от «вредных примесей». В этом смысле повышение речевой культуры приобретает нравственный, общекультурный и воспитательный экологический аспект. Каждый из нас в ответе за здоровье языковой среды, которую мы должны сохранить для новых поколений в чистоте и свежести, в творческом обновлении и богатстве традиций.

*Л.И. Скворцов*

Работа над сочинениями и изложениями с элементами сочинения, как показывает опыт учителей, проводится за счет интеграции уроков русского языка и литературы. Так, анализ текста может быть начат на уроке литературы, а создание учеником собственного текста — продолжено на уроке русского язы-

ка или стать домашним заданием по русскому языку. Зачастую учителя дают школьникам задание на уроке литературы подобрать материалы для сочинения-рассуждения по тексту, который читался и анализировался в классе, а затем сочинение пишется в классе. После проверки сочинения анализ ошибок проводится на уроке русского языка, где каждый ученик получает индивидуальное задание для редактирования и корректорской правки собственного текста.

**IV группа** — корректирующие упражнения. Трудami Л.С. Выготского доказано, что развитие речи в детском возрасте касается прежде всего развития способа общения и овладения нормами, которые ребенок наблюдает в речи взрослых. Включение во взрослую речь вначале грубое и приблизительное, а позже более точное и тонкое. Параллельно с этим, как утверждает Л.В. Сахарный, на основе общения с помощью языка у ребенка накапливается «историко-культурный багаж: у кого раньше, у кого позже, у кого больше, у кого меньше. С этим историко-культурным багажом связана и система ассоциаций, столь специфическая у детей, и точность в понимании и употреблении слов и оборотов» [184, 60]. Приведенные данные доказывают не только сложность механизмов речевой деятельности человека, но и то, что система языка, будучи динамической, не возникает сразу, а формируется постепенно.

Таким образом, коррекция речевого опыта опирается на накопление «историко-культурного багажа», а он связан с обогащением лексикона. Для формирования грамотности данный факт является весьма существенным, поскольку в языке, по утверждению А.М. Пешковского, нет ничего, кроме слов, а все остальное только способы их соединения. Развитие механизмов речи продолжается всю жизнь, оно представляет собой «постоянное усовершенствование сети наименований, наслаивающихся на все более сложную и тонкую картину мира в сознании человека» [184, 61]. Эта картина и создается с помощью семантизации большого количества слов. В то же время известно, что незнание слов, по утверждению Е.Н. Петровой, в сущности означает незнание языка. Системно организованная словарная

работа — это фундамент для текстовой деятельности и формирования грамотности.

«Быть орфографически грамотным в практическом плане — это значит уметь писать правильно около 10 тысяч так называемых трудных слов, в том числе слов с непроверяемыми безударными гласными и удвоенными согласными» [167, 114], — констатировал Г.Н. Приступа. При подборе дидактического языкового материала, должна быть учтена общеупотребительная лексика, или так называемые «ходовые слова» (мизинец, расческа, как будто), а также иностранная лексика (коридор, кавалерия), необходимая для создания письменного речевого произведения. По подсчетам А.В. Нехаева, непроверяемые слова составляют 13,6 % русской лексики. За время обучения в средней школе в общей сложности учащиеся должны усвоить около 3000 тысяч слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами.

Итак, *коррекция траектории собственной речи* обеспечивается: во-первых, обогащением собственного лексикона; во-вторых, овладением нормами употребления слов; в-третьих, самостоятельной работой ученика в этом направлении и умением пользоваться справочной литературой.

Обогащение письменной речи учащихся за счет непроверяемых и труднопроверяемых написаний относится к числу актуальных проблем современной методики правописания, поскольку школьники XXI века мало читают. Этой проблеме были посвящены исследования ученых прошлого века, среди которых А.В. Текучев, В.А. Кустарева, Н.С. Рождественский, Н.Н. Китаев, М.Т. Баранова, Г.Н. Приступа, Д.Н. Богоявленский, А.В. Нехаев, М.М. Разумовская, Н.Н. Алгазина, В.И. Макарова, М.В. Ушаков, М.Т. Баранов и др.

Н.Н. Китаев предлагал следующие приемы работы: 1) анализ слов по составу; 2) выписывание слов из текста; 3) составление предложений с трудными словами; 4) составление тематического словника; 5) подбор однокоренных слов; 6) выписывание слов из орфографического словаря; 7) ведение собственного словарика; 8) этимологический анализ слов; 9) использование стенных словарных таблиц.

Рекомендации Д.Н. Богоявленского методистам были следующими: «Для орфографии имеют значения зрительные, двигательные, слухо-артикуляционные ощущения. Поэтому надо рекомендовать для запоминания правописания отдельных слов не только повторное списывание, в котором участвуют зрение + движение, но и соединение списывания с отчетливым орфографическим проговариванием» [24, 249].

Н.И. Жинкин подчеркивал, что «непонимание роли речедвижений в процессе усвоения буквенного кода является одной из главнейших методических неудач при обучении правописанию, вследствие чего усвоение орфографического навыка затягивается на очень длительный срок» [85, 363].

В 70-е годы XX века В.И. Макаровой выяснялась эффективность усвоения правильных написаний четырьмя фиксированными приемами: аудированием, проговариванием, зрительной фиксацией, письмом. Несмотря на имеющиеся индивидуальные особенности усвоения, было установлено, что самым эффективным приемом является орфографическое проговаривание, зрительная фиксация — на втором месте, списывание — на третьем, аудирование — на четвертом. Это материалы из статьи В.И. Макаровой, опубликованные в журнале «Русский язык в школе» (1976. № 4).

С.И. Львова научно обосновала и экспериментально проверила эффективность поморфемного письма, в котором актуализируется морфема как главная значимая часть слова, поскольку 80 % орфографических правил опирается на понятие «морфема». Как показывает опыт, плодотворные результаты поморфемное письмо приносит не только в средних, но и в старших классах при систематичности данного упражнения.

Г.Н. Приступа к *труднопроверяемым написаниям* относил орфограммы, для объяснения которых, кроме правил, требуется использование дополнительных источников: это орфограммы с затемненным составом (аляповатый, беспрекословно, иждивенец). Подобные слова нужно объяснять, например, с помощью этимологического словаря.

Эффективными упражнениями для работы над труднопроверяемыми и непроверяемыми написаниями являются следующие:

1. Выпишите из текста литературного произведения, изучаемого в школе (из стихотворения Н.А. Некрасова «Размышления у парадного подъезда»), слова, требующие этимологического анализа.

2. Объясните кратко их значение и правописание (для этих целей рекомендовалось вести специальную тетрадь).

Нельзя не согласиться с Г.Н. Приступой, что подобная работа помогает учащимся глубоко понять текст произведения, обогатить словарь и повысить грамотность.

3. К непроверяемым написаниям относятся слова из иноязычной лексики, главным средством их усвоения, как утверждал Г.Н. Приступа, является упражнение в письме, а *приемы изучения* могут быть следующими:

— знакомство с элементами заимствованных слов (а, ан, анти, хрон, граф);

— ведение словариков;

— классификация слов: например, выписываются слова с непроверяемыми орфограммами:

| <i>а</i> | <i>е</i>  | <i>о</i>   |
|----------|-----------|------------|
| вакансия | деликатес | компания   |
| каламбур | прелюдия  | комедия    |
| пансион  | идеал     | композиция |

4. Выпишите из словаря 10 слов по данным образцам:

| <i>е-е</i> | <i>е-и</i> | <i>и-и</i> | <i>о-о</i> |
|------------|------------|------------|------------|
| генерал    | деликатный | нигилист   | котлован   |

5. Объясните устно, составьте словосочетания:

абонемент — абонент;

гуманный — гуманитарный;

контингент — континент.

6. Замените иноязычные слова русскими: коллега, коллектив, коллекция, ассортимент, ассамблея.

Задания 3 и 4 на классификацию слов эффективны для развития стратегий выбора написаний, в основе их лежит актуализация ассоциаций и оснований для выбора, нестандартное предъявление важной информации способствует ее запоминанию.

В книге «Как работать над трудными орфограммами» Г.Н. Приступа писал, что один из путей овладения правописанием — это усвоение лексического значения трудных слов и практика в их употреблении: «Опыт показывает, что усвоение орфографии облегчается, если пишущий — человек начитанный, если он владеет большим запасом слов, то есть знает их значение, умеет правильно произносить, грамотно писать и уместно употреблять» [167, 114].

Как видно, предлагаемые виды упражнений ориентируют учащихся на выполнение самостоятельной работы дома, поэтому в каждом тематическом модуле запланированы часы на ее организацию.

Из методического опыта М.А. Корчиц, *как изучать трудные слова и как организовать работу над ошибками в старших классах*, был взят, например, специально составленный текст диктанта. В нем рассказывается, как нужно пользоваться словарем, как вести тетрадь учета ошибок, какие приемы использовать для запоминания слов. Диктант написан от лица ученика о том, как он готовится к диктанту, что позволяет оживить текст и ввести в него большой перечень трудных слов.

### *Диктант*

«Предыдущий диктант я намеревался (надеялся) написать хорошо, но мои предположения не оправдались. Я был уверен в своих знаниях, рассчитывал на установившуюся привычку и абсолютно не думал над правописанием таких слов и словосочетаний: озаренный, приоритет, окончить вничью, сгореть дотла, соскочить на ходу, глядеть в упор, в конце концов, гостиница, гостиная, окрестность, воскресный, бессчетный.

К сожалению, во время подготовки к диктанту я забыл самое важное правило: правописание сложных слов недостаточно «вызубрить наизусть». В течение нескольких дней их нужно записывать по памяти на отдельных листочках, сверяясь с орфографическим словарем, пока не выработается привычка

грамотно писать слова: интеллигенция, оригинальный, аплодисменты, диафрагма, беллетристика, распространение.

Запомнить правописание слов помогает *сопоставление*:

Долина — даль, экскаватор — эскалатор, эскадрон — эскадрон, преемник — приемник, изморозь — изморось, рассвет — расцвет, выкрашенный — выкрошенный, запевать — запивать, отворить — отварить, посвятить — посветить, примерять — примирить» [114, 82—83].

Корректирующие упражнения направлены на *коррекцию речевого опыта учащихся в письменной речи*, поэтому необходимо наглядно предъявлять отрицательный материал, объяснять, в чем состоят ошибки, и давать задание вновь написать то же самое сочинение, с учетом соблюдения всех норм. В нашей практике некоторым учащимся приходилось заново писать сочинение до трех-четырёх раз, при этом отредактированные куски текста переносились в сочинение и продолжалась работа над неудачными формулировками и допущенными правописными ошибками.

Поскольку ошибки в работах носят индивидуальный характер, то в связи с этим учащиеся нуждаются в дополнительных занятиях, на которых получают консультации, карточки для самостоятельной работы по плану исправления собственных ошибок и задания для самостоятельной работы.

Направления самостоятельной работы над ошибками очерчены сущностными свойствами правописных умений: во-первых, это проникновение в содержательную суть правила на основе умений опознавать и классифицировать языковое явление; во-вторых, это осознание ситуации выбора и условий выбора; в-третьих, тренинг в выборе и самоконтроле написаний; в-четвертых, тренинг в редактировании текста.

В качестве контрольных работ проводятся диктанты на основе связных текстов, мини-диктанты словарные, тесты по орфографии и пунктуации, сочинения, проверяется ведение словарика, тематической тетради, выполнение самостоятельной работы и работы над ошибками, проводится устный опрос по вопросам к модулю.



## Контрольные вопросы к модулю «Правописание имен прилагательных»

1. Как найти окончание прилагательного и причастия?
2. Почему в прилагательных *ранний, картинный, кожаный* пишется *нн*, а в прилагательных *юный, кожаный, гусиный* — *н*?
3. Почему в слове *ялтинский* пишется *-инск*, а в слове *песоченский* — *-енск*, в слове *парчовый* — *-ов*, а в слове *плюшевый* — *-ев*?
4. В каких словосочетаниях пишется *ветренный* и *ветряной*, *масленный* и *масляный*?
5. Почему в словосочетании *очень невеселый* *не* пишется слитно с прилагательным, а в словосочетании *ничуть не веселый* — раздельно?
6. Как объяснить правописание следующих словосочетаний: *груженный вагон* — *груженный углем вагон*?
7. Назовите прилагательные, образованные от глаголов несовершенного вида, в которых всегда пишется *нн*.
8. Почему прилагательное *вагоноремонтный* пишется слитно, а *машинно-тракторный* — через дефис?
9. Как отличить имя прилагательное от наречия? Как пишутся наречия, образованные от полных прилагательных?
10. В каких случаях обособляются определения, стоящие перед определяемым словом? Приведите примеры.

### **Выводы**

1. Итак, в данном параграфе представлено описание экспериментального обучения на основе реализации когнитивно-коммуникативного подхода при обучении правописанию как текстоформирующей деятельности в старших классах (10—11-х классах).

2. При организации экспериментального обучения проверялась методическая целесообразность и обоснованность когнитивно-коммуникативного подхода для «разумной рацио-

нализации стихии» (А.Е. Супрун) — речевого опыта учащихся в текстоформирующей деятельности.

3. Определена и экспериментально проверена система последовательно расположенных целесообразных упражнений, с помощью которых школьники обучаются слитному владению правописными и речевыми умениями, а работа над ними «вписывается» в контекст развития коммуникативной компетенции учащихся, это:

— специальные упражнения по орфографии и пунктуации (направленные, правилоненаправленные);

— «синкретичные упражнения» (гибридные, промежуточные, имеющие одновременно свойства специальных и творческих упражнений, переходные от специальных к творческим);

— творческие упражнения (изложения, сочинения, рефераты, рецензии);

— корректирующие упражнения (анализирующие, исправляющие ошибки выбора и самоконтроля).

### **Выводы**

В данной главе представлено описание когнитивно-коммуникативного подхода в обучении правописанию как текстоформирующей деятельности:

1) уточнены цели и содержание обучения русскому языку на заключительном этапе (в 10—11-х классах);

2) показаны пути и средства реализации когнитивно-коммуникативного подхода;

3) определена и проверена система принципов реализации когнитивно-коммуникативного подхода, среди которых:

— принцип опоры на взаимосвязи когнитивного и коммуникативного потенциалов письменной речи в обучении текстоформирующей деятельности;

— принцип коррекции речевого опыта и восполняющего обучения;

— принцип опоры на текст как средство и цель обучения;

— принцип обучения стратегиям выбора написаний во взаимосвязи с самоконтролем;

— принцип структурирования дидактического материала в виде тематических модулей;

4) определена и экспериментально проверена система последовательно расположенных целесообразных упражнений, с помощью которых школьники обучаются слитному владению правописными и речевыми умениями, а работа над ними «вписывается» в контекст развития коммуникативной компетенции учащихся, это:

— *специальные упражнения* по орфографии и пунктуации (направленные, правилонправленные);

— *«синкретичные упражнения»* (гибридные, промежуточные, имеющие одновременно свойства специальных и творческих упражнений, переходные от специальных к творческим);

— *творческие упражнения* (изложения, сочинения, рефераты, рецензии);

— *корректирующие упражнения* для анализа, коррекции и исправления ошибок выбора и самоконтроля.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В монографии впервые ставится одна из наиболее актуальных проблем методики правописания: как сформировать грамотность у выпускников средней школы, опираясь, с одной стороны, на потенциал письменной речи, а с другой — на развитие умений саморегуляции в процессе создания письменного текста — умения осуществлять сознательный выбор и самоконтроль.

С этой целью глубоко исследовались теоретические аспекты, посвященные письменной речи как когнитивно-коммуникативной деятельности, а также выбор и самоконтроль как механизмы, обеспечивающие грамотное оформление текста — грамотное письмо.

Методические аспекты исследования служат обоснованием целесообразности и продуктивности когнитивно-коммуникативного подхода в обучении правописанию как текстоформирующей деятельности.

В ходе многолетнего эксперимента выявлены основные тенденции речевого развития школьников в сфере грамотного письма, определены и классифицированы стратегии выбора написаний в соответствии с видами мышления учащихся 10—11-х классов; установлена закономерность, согласно которой срывы в процессе оформления текста обусловлены фидейным мышлением учащихся, опирающихся на неполное или смутное знание и поэтому осуществляющих выбор спонтанно, стихийно: «Пишу, как мне кажется».

Для преодоления указанных отрицательных тенденций в речевом опыте учащихся выпускных классов и формирования грамотности как умения оформлять, редактировать и корректировать письменные тексты по ходу их написания, координируя текстоформирующие умения с системой всех текстовых умений, предлагается теоретически обоснованный и экспериментально проверенный новый методический подход — когнитив-

но-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстоформирующей деятельности, реализация которого осуществляется с помощью системы специальных принципов и упражнений. Собственный многолетний педагогический опыт автора и учителей, принимавших участие в эксперименте, может служить подтверждением продуктивности данной методической идеи.

Книга написана в первую очередь для учителей средней общеобразовательной школы и тех, кто только готовится стать учителем, — для студентов филологического факультета. Она может быть полезна тем, кто интересуется проблемами методики преподавания русского языка как родного.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумов, С.И. Методика пунктуации [Текст] / С.И. Абакумов. — М., 1951.
2. Алгазина, Н.Н. Актуальные вопросы методики орфографии [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Н.Н. Алгазина. — М., 1973.
3. Алгазина, Н.Н. Формирование орфографических навыков [Текст] / Н.Н. Алгазина. — М., 1987.
4. Алгазина, Н.Н. Предупреждение орфографических ошибок учащихся 5—8 классов [Текст] : пособие для учителей / Н.Н. Алгазина. — М., 1965.
5. Алферов, А.Д. Родной язык в школе (Опыт методики) [Текст] / А.Д. Алферов. — М., 1916.
6. Асмолов, А.Г. Психология личности [Текст] / А.Г. Асмолов. — М., 1990.
7. Ахутина, Т.В. Порождение речи [Текст] / Т.В. Ахутина. — М., 1989.
8. Бабайцева, В.В. Лингвометодические основы преподавания русского языка в общеобразовательной школе [Текст] : пособие для учителя / В.В. Бабайцева, Л.Д. Чеснокова, А.П. Еремеева. — М., 1980.
9. Бабкина, М.В. О взаимосвязях различных видов речевой деятельности учащихся на уроках русского языка [Текст] / М.В. Бабкина // Русский язык в школе. — 2004. — № 2.
10. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды [Текст] / Ю.К. Бабанский. — М., 1989.
11. Баранов, А.Н. Постулаты когнитивной лингвистики [Текст] / А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский // Изв. АН. — 1997. — Т. 56. — № 1. — (Серия «Литература и язык»).
12. Баранов, М.Т. Оценка орфографической грамотности учащихся IV—VIII (IX—X) классов [Текст] / М.Т. Баранов // Русский язык в школе. — 1976. — № 6.

13. Баранов, М.Т. Пути совершенствования работы над орфограммами в IV—VI классах (при использовании учебников) [Текст] / М.Т. Баранов // Русский язык в школе. — 1978. — № 3.
14. Баранов, М.Т. Типы учебного материала и методы обучения русскому языку [Текст] / М.Т. Баранов // Русский язык в школе. — 1981.
15. Баранов, М.Т. Методика преподавания русского языка [Текст] / М.Т. Баранов [и др.]. — М., 1990.
16. Белянин, В.П. Психолингвистика [Текст] / В.П. Белянин. — М., 2004.
17. Бирюкова, Т.Н. Теоретические основы формирования речевой способности старшеклассников [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т.Н. Бирюкова. — М., 2001.
18. Блинов, Г.И. Методика изучения пунктуации в школе [Текст] / Г.И. Блинов. — М., 1990.
19. Блинов, Г.И. Об оценке пунктуационной грамотности [Текст] / Г.И. Блинов // Русский язык в школе. — 1973. — № 6.
20. Блинов, Г.И. Теоретические основы методики изучения пунктуационных правил [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г.И. Блинов. — М., 1972.
21. Богоявленский, Д.Н. К характеристике процессов абстракции и обобщения при усвоении грамматических понятий [Текст] / Д.Н. Богоявленский // Вопросы психологии. — 1958. — № 4.
22. Богоявленский, Д.Н. Орфография и творческое письмо [Текст] / Д.Н. Богоявленский // Русский язык в школе. — 1948. — № 2.
23. Богоявленский, Д.Н. Психологические принципы орфографии [Текст] / Д.Н. Богоявленский // Русский язык в школе. — 1976. — № 3—4.
24. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения орфографии [Текст] / Д.Н. Богоявленский. — М., 1957.
25. Бодуэн де Куртенэ, И.А. Избранные труды [Текст] / И.А. Бодуэн де Куртенэ. — М., 1963.
26. Божович, Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: Проблемы и подходы [Текст] / Е.Д. Божович // Вопросы психологии. — 1997. — № 1.

27. Брушлинский, А.В. Деятельность, действие и психическое как процесс [Текст] / А.В. Брушлинский // Вопросы психологии. — 1984. — № 5.
28. Брушлинский, А.В. Психология мышления и проблемное обучение [Текст] / А.В. Брушлинский. — М., 1983.
29. Булохов, В.Я. Повышение орфографической грамотности учащихся в свете теории речевой деятельности [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.Я. Булохов. — М., 1994.
30. Буслаев, Ф.И. О преподавании отечественного языка [Текст] / Ф.И. Буслаев. — М., 1992.
31. Быстрова, Е.А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка [Текст] / Е.А. Быстрова // Русский язык в школе. — 1996. — № 1.
32. Быстрова, Е.А. Цели обучения русскому языку, или Какую компетенцию мы формируем на уроках русского языка [Текст] / Е.А. Быстрова // Русская словесность. — 2003. — № 1.
33. Валгина, Н.С. Русский язык [Текст] / Н.С. Валгина // Трудности современной русской пунктуации. 8—11 классы. — М., 2002.
34. Валгина, Н.С. Теория текста [Текст] / Н.С. Валгина. — М., 2004.
35. Вентцель, Е.С. Исследование операций [Текст] / Е.С. Вентцель. — М., 1980.
36. Ветвицкий, В.Г. Современное русское письмо [Текст] / В.Г. Ветвицкий, В.Ф. Иванова, А.И. Моисеев. — М., 1974.
37. Виноградов, В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове) [Текст] / В.В. Виноградов. — М., 1972.
38. Власенков, А.И. Взаимосвязь обучения орфографии и умственного развития учащихся [Текст] : автореф. дис. .... д-ра пед. наук / А.И. Власенков. — Казань, 1983.
39. Власенков, А.И. Развивающее обучение русскому языку (IV—VIII кл.) [Текст] / А.И. Власенков. — М., 1982.
40. Власенков, А.И. Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи [Текст] / А.И. Власенков, Л.М. Рыбченкова. — М., 2000.



41. Воителева, Т.М. Формирование коммуникативных умений учащихся 5—9 классов на уроках русского языка [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Т.М. Воителева. — М., 2000.
42. Возрастная психоллингвистика [Текст] : хрестоматия / сост. К.Ф. Седов. — М., 2004.
43. Воспитать человека [Текст] : сборник нормативно-правовых, научно-методических, научно-практических материалов по проблемам воспитания / под ред. В.А. Березиной [и др.]. — М., 2002.
44. Выготский, Л.С. Соч. [Текст] / Л.С. Выготский : в 6 т. — М., 1982. — Т. 1.
45. Выготский, Л.С. Соч. [Текст] / Л.С. Выготский : в 6 т. — М., 1983. — Т. 3.
46. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский // Избр. психол. исследования. — М., 1995.
47. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский // Избр. психол. исследования. — М., 1999.
48. Выготский, Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте [Текст] / Л.С. Выготский // Избр. психол. произведения. — М., 1956.
49. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. — М., 1991.
50. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Текст] / П.Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. — М., 1966.
51. Гальперин, П.Я. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного формирования умственных действий [Текст] / П.Я. Гальперин. — М., 1968.
52. Гвоздев, А.Н. Избранные работы по орфографии и фонетике [Текст] / А.Н. Гвоздев. — М., 1963.
53. Гвоздев, А.Н. Основы русской орфографии [Текст] / А.Н. Гвоздев. — М., 1954.
54. Гвоздев, А.Н. Сборник упражнений по современному русскому языку [Текст] / А.Н. Гвоздев. — М., 1947.

55. Гершунский, Б.С. Грамотность для XXI века [Текст] / Б.С. Гершунский // Советская педагогика. — 1990. — № 4.
56. Гийом, Г. Принципы теоретической лингвистики [Текст] / Г. Гийом // Лингвистика XX века: система и структура : хрестоматия. Ч. 1 / сост. Е.А. Крысина. — М., 2004.
57. Глебова, Е.Ф. Системный подход к обучению синтаксису [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.Ф. Глебова. — М., 1983.
58. Гнэвек, О.В. Научные основы формирования профессионально-орфографической компетенции студентов-филологов педвузов [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О.В. Гнэвек. — М., 2004.
59. Головин, Б.Н. Основы культуры речи [Текст] / Б.Н. Головин. — М., 1988.
60. Гольцова, Н.Г. Русский язык. 10—11 классы [Текст] / Н.Г. Гольцова, М.А. Мищерина. — М., 2002.
61. Горянина, В.А. Психология общения [Текст] / В.А. Горянина. — М., 2005.
62. Граник, Г.Г. Повторение пунктуации в старших классах [Текст] / Г.Г. Граник // Русский язык в школе. — 1966. — № 2.
63. Граник, Г.Г. Секреты орфографии [Текст] / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. — М., 1991.
64. Граник, Г.Г. Секреты пунктуации [Текст] / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. — М., 1987.
65. Григорян, Л.Т. Причины пунктуационных ошибок учащихся и пути устранения этих причин [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Т. Григорян. — М., 1963.
66. Грот, Я.К. Об элементарном преподавании русского языка [Текст] / Я.К. Грот. — СПб., 1857.
67. Грот, Я.К. Спорные вопросы русского правописания от Петра Великого доныне [Текст] / Я.К. Грот. — СПб., 1876.
68. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении [Текст] / В.В. Давыдов. — М., 1972.
69. Давыдов, В.В. Многознание уму не научает [Текст] / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. — 2005. — № 4.
70. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. — М., 1986.

71. Данилов, А.М. Процесс обучения в советской школе [Текст] / А.М. Данилов. — М., 1960.
72. Дейкина, А.Д. Русский язык как социокультурное явление и учебный предмет [Текст] / А.Д. Дейкина // Проблемы современного филологического образования : межвуз. сб. научн. статей ; под ред. С.А. Леонова. — М., 2003. — С. 3—9.
73. Дейкина, А.Д. Русский язык [Текст] : учебник-практикум для старших классов / А.Д. Дейкина, Т.А. Пахнова. — М., 2001.
74. Демидова, Н.И. Научно-методические основы совершенствования пунктуационных навыков в средних педагогических учебных заведениях [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Н.И. Демидова. — СПб., 1996.
75. Дидактика средней школы [Текст] : учеб. пособие / под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. — М., 1975.
76. Добромыслов, В.А. О развитии логического мышления учащихся V—VIII классов на занятиях по русскому языку [Текст] / В.А. Добромыслов. — М., 1956.
77. Дудников, А.В. Методика изучения грамматики в восьмилетней школе [Текст] : пособие для учителей / А.В. Дудников. — М., 1977.
78. Дудников, А.В. О стратегических и тактических принципах методики преподавания русского языка [Текст] / А.В. Дудников // Русский язык в школе. — 1974. — № 3. — С. 13—18.
79. ЕГЭ по русскому языку в Рязанской области [Текст] : аналитические материалы / авт.-сост. А.В. Миловзоров, В.В. Маскин [и др.]. — Рязань, 2006.
80. ЕГЭ по русскому языку в Рязанской области [Текст] : аналитические материалы / авт.-сост. А.В. Миловзоров, В.В. Маскин [и др.]. — Рязань, 2007.
81. ЕГЭ по русскому языку в Рязанской области [Текст] : аналитические материалы / авт.-сост. А.В. Миловзоров, В.В. Маскин [и др.]. — Рязань, 2008.
82. Единый государственный экзамен 2002 [Текст] : контрольно-измерительные материалы: рус. яз. / В.И. Капинос, С.И. Львова, Л.И. Пучкова [и др.]. — М., 2002.

83. Еремеева, А.П. Формирование речевой деятельности учащихся в процессе обучения русскому языку [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.П. Еремеева. — М., 1991.
84. Жинкин, Н.И. Интеллект, язык, речь [Текст] / Н.И. Жинкин // Теория речевой деятельности : хрестоматия. — СПб., 2000.
85. Жинкин, Н.И. Механизмы речи [Текст] / Н.И. Жинкин. — М., 1958.
86. Жинкин, Н.И. Психологические основы развития речи [Текст] / Н.И. Жинкин // В защиту живого слова. — М., 1966.
87. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся II—VII классов [Текст] / Н.И. Жинкин // Изв. АПН РСФСР. — М., 1956. — Т. 78.
88. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации [Текст] / Н.И. Жинкин. — М., 1982.
89. Жуйков, С.Ф. Предисловие к книге [Текст] / С.Ф. Жуйков // Типические особенности умственной деятельности младших школьников. — М., 1968.
90. Жуйков, С.Ф. Формирование орфографических действий (у младших школьников) [Текст] / С.Ф. Жуйков. — М., 1965.
91. Занков, Л.В. Развитие речи учащихся в процессе обучения [Текст] / Л.В. Занков. — М., 1963.
92. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. — М., 2002.
93. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И.А. Зимняя. — М., 1991.
94. Зимняя, И.А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления [Текст] / И.А. Зимняя // ИЯ (Ш). — 1970. — № 4. — С. 52.
95. Зиндер, Л.Р. Очерк общей теории письма [Текст] / Л.Р. Зиндер. — Л., 1987.
96. Зинченко, В.П. Готовность мысли [Текст] / В.П. Зинченко // В.П. — 2005. — № 4. — С. 65—75.
97. Золотова, Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса [Текст] / Г.А. Золотова. — М., 1982.
98. Золотова, Г.А. Некоторые вопросы синтаксической теории и обучение русскому языку [Текст] / Г.А. Золотова // В кн. :

- Проблемы учебника русского языка как иностранного. — М., 1980.
99. Золотова, Г.А. О возможностях перестройки в преподавании русского языка [Текст] / Г.А. Золотова // Русский язык в школе. — 1988. — № 5.
  100. Золотова, Г.А. О новых возможностях лексикографии [Текст] / Г.А. Золотова // Вопросы языкознания. — 1994. — № 4. — С. 94.
  101. Иванова, В.Ф. Современный русский язык. Графика и орфография [Текст] / В.Ф. Иванова. — М., 1966.
  102. Иванова, В.Ф. Трудные вопросы орфографии [Текст] : пособие для учителя / В.Ф. Иванова. — М., 1982.
  103. Ильенков, Э.В. Диалектическая логика [Текст] / Э.В. Ильенков. — М., 1974.
  104. Ипполитова, Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов. — М., 1998.
  105. Ипполитова, Н.А. Русский язык и культура речи [Текст] / Н.А. Ипполитова, О.Ю. Князева, Р.Р. Савова. — М., 2006.
  106. Казарцева, О.М. Письменная речь [Текст] : учеб. пособие для учащихся 10—11 классов и абитуриентов / О.М. Казарцева, О.В. Вишнякова. — М., 1998.
  107. Капинос, В.И. Учебно-тренировочные материалы для подготовки к единому государственному экзамену: Русский язык [Текст] / В.И. Капинос, Л.И. Пучкова. — М., 2004.
  108. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю.Н. Караулов. — М., 1987.
  109. Китаев, Н.Н. Изучение правописания слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами [Текст] / Н.Н. Китаев. — М., 1959.
  110. Китаева, Л.Я. Совершенствование орфографической грамотности учащихся 7—8 классов на основе группировки орфограмм [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук / Л.Я. Китаева. — М., 1981.
  111. Козелецкий, Ю.Н. Психологическая теория принятия решения [Текст] / Ю.Н. Козелецкий. — М., 1979.

112. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование [Текст] : учеб. пособие / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская. — М., 2005.
113. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст]. — М., 2001.
114. Корчиц, М.А. О работе над ошибками в старших классах [Текст] / М.А. Корчиц // Русский язык в школе. — 1966. — № 2. — С. 82—83.
115. Костомаров, В.Г. Речевой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа [Текст] / В.Г. Костомаров. — М., 1994.
116. Краткий словарь когнитивных терминов [Текст] / под ред. Е.С. Кубряковой. — М., 1996.
117. Кубрякова, Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма : лингвистика—психология—когнитивная наука [Текст] / Е.С. Кубрякова // Вопросы языкознания. — 1994. — № 4. — С. 42.
118. Кубрякова, Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения [Текст] / Е.С. Кубрякова. — М., 1997.
119. Кулюткин, Ю.Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения [Текст] / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. — 1984. — № 5.
120. Купалова, А.Ю. Основы функционального подхода к изучению синтаксиса [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.Ю. Купалова. — М., 1991.
121. Купалова, А.Ю. Практическая методика русского языка [Текст] : кн. для учителя / А.Ю. Купалова, В.В. Никаноров. — М., 1992.
122. Лакофф, Дж. Когнитивное моделирование [Текст] / Дж. Лакофф // Язык и интеллект. — М., 1996.
123. Лалаева, Р.И. Теория речевой деятельности [Текст] : хрестоматия / Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, Т.А. Титова. — СПб., 2000.
124. Ларионова, Л.Г. Коммуникативно-деятельностный подход к изучению орфографических правил в средней школе [Текст] / Л.Г. Ларионова. — Ростов н/Д, 2005.

125. Леонтьев, А.А. Избранные психологические труды [Текст] / А.А. Леонтьев. — М., 2001.
126. Леонтьев, А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному [Текст] / А.А. Леонтьев. — М., 1970.
127. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст] / А.А. Леонтьев. — М., 1997.
128. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания [Текст] / А.А. Леонтьев. — М., 1969.
129. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.А. Леонтьев. — М., 1977.
130. Леонтьев, А.Н. Философия психологии [Текст] / А.А. Леонтьев. — М., 1974.
131. Лингарт, Й. Актуальные вопросы теории учения: Психический процесс и психическое развитие [Текст] / Й. Лингарт // Вопросы психологии. — 1984. — № 5.
132. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. В.Н. Ярцева. — М., 1990.
133. Лурия, А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования [Текст] : учеб. пособие для студентов психол. фак-ов / А.Р. Лурия. — М., 2002.
134. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия. — М., 1979.
135. Львов, М.Р. Развитие грамматического строя письменной речи четвероклассников [Текст] / М.Р. Львов // Русский язык в школе. — 1974. — № 3.
136. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка [Текст] / М.Р. Львов. — М., 1988.
137. Львов, М.Р. Тенденция формирования грамматического строя речи учащихся в средней школе [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М.Р. Львов. — М., 1974.
138. Львов, М.Р. Языковое чутье как фактор обучения [Текст] / М.Р. Львов // Русская словесность. — 2005. — № 7.

139. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст] / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. — М., 2004.
140. Львова, С.И. Диктант с языковым анализом текста [Текст] / С.И. Львова // Русская словесность. — 2001. — № 8. — С. 43—53.
141. Львова, С.И. Многоаспектный анализ слов на основе словообразовательной модели [Текст] / С.И. Львова // Русский язык в школе. — 1990. — № 3. — С. 8—14.
142. Львова, С.И. Развитие языкового чутья и опора на него в обучении родному языку [Текст] / С.И. Львова // Русская словесность. — 2003. — № 1.
143. Львова, С.И. Схема на уроке русского языка [Текст] / С.И. Львова // Русский язык в школе. — 1990. — № 2.
144. Львова, С.И. Школьный курс русского языка в контексте современного целеполагания [Текст] / С.И. Львова // Русская словесность. — 2004. — № 3. — С. 46—51.
145. Львова, С.И. Язык и речь [Текст] : учеб. пособие для 8—9 классов / С.И. Львова. — 2-е изд. — М., 2000.
146. Львова, С.И. Русский язык в школе: Состояние, проблемы и пути их решения [Текст] / С.И. Львова, О.М. Александрова, Л.М. Рыбченкова // Русский язык в школе. — 2003. — № 4.
147. Мамушин, В.Е. О речевом контроле в условиях письменной речи учащихся [Текст] / В.Е. Мамушин // Русский язык в школе. — 1991. — № 1. — 15—20.
148. Методика преподавания русского языка [Текст] / под ред. М.Т. Баранова. — М., 1990.
149. Методическое письмо «Об использовании результатов единого государственного экзамена 2006 года в преподавании русского языка в средней школе» [Текст] // Русский язык в школе. — 2007. — № 2.
150. Московкина, Р.А. Система преподавания синтаксиса на основе изучения отношений между признаками синтаксических единиц [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Р.А. Московкина. — М., 1986.



151. Мурашов, А.А. Обучение русскому языку и грамматике [Текст] / А.А. Мурашов // Русский язык в школе. — 1999. — № 6. — С. 3—11.
152. Мучник, Б.С. Культура письменной речи [Текст] / Б.С. Мучник. — М., 1994.
153. Напольнова, Т.В. Познавательные задачи в обучении русскому языку [Текст] / под ред. И.Я. Лернера. — М., 1968.
154. Немов, Р.С. Психология [Текст] / Р.С. Немов : в 2 кн. — М., 1994. — Кн. 1.
155. Никитин, М.В. Основания когнитивной семантики [Текст] / М.В. Никитин. — СПб., 2003.
156. Никифоров, Г.С. Теоретические основы самоконтроля [Текст] / Г.С. Никифоров // Психологический журнал. — 1985. — Т. 6. — № 5.
157. Новиков, А.И. Семантическое расстояние в языке и тексте [Текст] / А.И. Новиков, Е.И. Ярославцева. — М., 1990.
158. Обучение и развитие [Текст] / под ред. Л.В. Занкова. — М., 1975.
159. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / под ред. Н.Ю. Шведовой. 16-е изд., испр. — М., 1984.
160. Палей, И.Р. Очерки по методике русского языка [Текст] / И.Р. Палей. — М., 1965.
161. Панов, М.В. Лингвистика и методика преподавания русского языка [Текст] / М.В. Панов // Вопросы языкознания. — 1989. — № 1. — С. 34—43.
162. Пассов, Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам [Текст] / Е.И. Пассов. — М., 1977.
163. Пахнова, Т.М. Текст как основа создания на уроках русского языка развивающей речевой среды [Текст] / Т.М. Пахнова // Русский язык в школе. — 2000. — № 4.
164. Петровский, В.А. Личность в психологии. Парадигма субъективности [Текст] / В.А. Петровский. — Ростов н/Д, 1996.
165. Пешковский, А.М. Вопросы изучения языка в семилетке [Текст] / А.М. Пешковский // Избр. труды. — М., 1959.
166. Поршнев, Б.Ф. Функция выбора — основа личности [Текст] / Б.Ф. Поршнев // Проблемы личности. — М., 1969.

167. Приступа, Г.Н. Как работать над трудными орфограммами [Текст] / Г.Н. Приступа. — Рязань, 1991.
168. Приступа, Г.Н. Краткий курс методики русского языка [Текст] / Г.Н. Приступа. — Рязань, 1975.
169. Приступа, Г.Н. Основы методики орфографии в средней школе [Текст] / Г.Н. Приступа. — Рязань, 1973.
170. Приступа, Г.Н. Принципы и методические средства развития и совершенствования орфографических навыков в средней школе [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Г.Н. Приступа. — Рязань, 1968.
171. Приступа, Г.Н. Совершенствование орфографической грамотности на завершающем этапе среднего образования [Текст] / Г.Н. Приступа // Русский язык в школе. — 1987. — № 6. — С. 8—14.
172. Психолингвистика в очерках и извлечениях [Текст] : хрестоматия / сост. В.К. Радзиховская [и др.]. — М., 2003.
173. Пузанкова, Е.Н. Развитие языковой способности при обучении русскому языку в средней школе [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.Н. Пузанкова. — М., 1997.
174. Пузанкова, Е.Н. Языковое развитие учащихся при обучении морфологии (5 класс) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Пузанкова. — М., 1992.
175. Разумовская, М.М. За эффективность учебно-воспитательного процесса [Текст] / М.М. Разумовская // Русский язык в школе. — 1980. — № 6. — С. 13.
176. Разумовская, М.М. Методика обучения орфографии в школе [Текст] / М.М. Разумовская. — М., 1996.
177. Разумовская, М.М. Теоретические основы обучения орфографии в средней школе [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М.М. Разумовская. — М., 1984.
178. Рождественский, Н.С. Противопоставление как одно из свойств морфологического правописания [Текст] / Н.С. Рождественский // Русский язык в школе. — 1946. — № 3—4.
179. Рождественский, Н.С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания [Текст] / Н.С. Рождественский. — М., 1960.

180. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. — М., 1946.
181. Рубинштейн, С.Л. Принципы и пути развития психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. — М., 1959.
182. Румянцева, И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология [Текст] / И.М. Румянцева. — М., 2004.
183. Рыбникова, М.А. Постановка творческих работ [Текст] / И.М. Румянцева // Русский язык в советской школе. — 1930. — № 1. — С. 104.
184. Сахарный, Л.В. К тайнам мысли и слова [Текст] / Л.В. Сахарный. — М., 1983.
185. Сахарный, Л.В. Становление психолингвистики [Текст] / Л.В. Сахарный // Теория речевой деятельности : хрестоматия. — СПб., 2000.
186. Седов, К.Ф. Становление дискурсивного мышления [Текст] / К.Ф. Седов // Возрастная психолингвистика [Текст] / сост. К.Ф. Седов. — М., 2004.
187. Селезнева, Л.В. Обобщающие занятия по орфографии в восьмилетней школе [Текст] / Л.В. Селезнева. — М., 1980.
188. Селиванов, В.И. Избранные психологические произведения [Текст] / В.И. Селиванов. — Рязань, 1992.
189. Сиротюк, А.И. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения [Текст] / А.И. Сиротюк. — М., 2003.
190. Скрыбина, О.А. Интенсивный практический курс русского языка: Орфография. Пунктуация [Текст] : пособие для учащихся / О.А. Скрыбина. — М., 2006.
191. Скрыбина, О.А. Обучающие возможности темы «Имя прилагательное для совершенствования грамотности старшеклассников» [Текст] / О.А. Скрыбина // Русский язык в школе. — 2000. — № 2. — С. 40—47.
192. Скрыбина, О.А. Обучающие и развивающие возможности дидактического языкового материала [Текст] / О.А. Скрыбина // Русский язык в школе. — 2000. — № 4. — С. 33—39.

193. Скрябина, О.А. О научном поиске в области развивающего потенциала письменной речи [Текст] / О.А. Скрябина // Сибирский пед. журнал. — 2008. — № 2. — С. 190—195.
194. Скрябина, О.А. О развивающем потенциале письменной речи [Текст] / О.А. Скрябина // Наука и школа. — 2008. — № 3. — С. 38—41.
195. Скрябина, О.А. О стратегиях выбора написаний при оформлении письменного текста [Текст] / // Русский язык в школе. — 2008. — № 3. — С. 3—7.
196. Скрябина, О.А. Письменная речь как основа когнитивно-коммуникативного развития школьников [Текст] : монография / О.А. Скрябина. — Рязань, 2008.
197. Скрябина, О.А. Проблема выбора в процессе письма как вида речевой деятельности [Текст] : монография / О.А. Скрябина. — Рязань, 2008.
198. Скрябина, О.А. Система опорных таблиц для грамотного правописания [Текст] : учеб. пособие / О.А. Скрябина. — Рязань, 2001.
199. Скрябина, О.А. Система работы по совершенствованию грамотности учащихся старших классов [Текст] / О.А. Скрябина // Русский язык в школе. — 2000. — № 1. — С. 32—38.
200. Скрябина, О.А. Совершенствование грамотности учащихся на основе взаимосвязей разных разделов курса русского языка [Текст] / О.А. Скрябина // Русский язык в школе. — 1999. — № 4. — С. 22—26.
201. Скрябина, О.А. Субъект и объект методики правописания в свете современного научного знания [Текст] / О.А. Скрябина // Преподаватель XXI век. — № 2. — С. 155—163.
202. Словарь иностранных слов [Текст] / отв. ред. В.В. Бурцева, Н.М. Семенова. — М., 2005. — С. 196.
203. Сорокоумова, В.Н. Когнитивно-коммуникативный подход при формировании у студентов-филологов профессионально-педагогических навыков [Текст] : монография / В.Н. Сорокоумова. — Орел, 2004.
204. Сотова, И.А. Закономерности формирования самоконтроля

- в процессе письменной речевой деятельности школьников на уроках русского языка [Текст] : монография / И.А. Сотова. — Иваново, 2006.
205. Сотова, И.А. Теория и практика самоконтроля в письменной речи [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.А. Сотова. — М., 2008.
206. Срезневский, И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте [Текст] / И.И. Срезневский. — СПб., 1899.
207. Тарасов, Е.Ф. Основные тенденции психолингвистики [Текст] / Е.Ф. Тарасов. — М., 1987.
208. Текучев, А.В. Методика преподавания русского языка в средней школе [Текст] / А.В. Текучев. — 3-е изд., перераб. — М., 1980.
209. Текучев, А.В. Что должна давать современная средняя школа своим учащимся по русскому языку? (К вопросу о содержании образования) [Текст] / А.В. Текучев // Русский язык в школе. — 1965. — № 2.
210. Тихомиров, О.К. Психология мышления [Текст] / О.К. Тихомиров. — М., 2002.
211. Тростнецова, Л.А. Обучение русскому языку в школе как целенаправленный процесс (морфологический аспект) [Текст] / Л.А. Тростнецова. — М., 1990.
212. Ушаков, Д.Н. Русское правописание. Очерк его происхождения, отношения к языку и вопроса о его реформе [Текст] / Д.Н. Ушаков. — М., 1907.
213. Ушаков, М.В. Диктант или сочинение [Текст] / Д.Н. Ушаков // Русский язык в школе. — 1946. — № 6.
214. Ушаков, М.В. Основы методики правописания [Текст] / Д.Н. Ушаков // Русский язык в школе. — 1939. — № 2.
215. Ушаков, М.В. Работа над ошибками как средство поднятия грамотности учащихся [Текст] : метод. письмо / М.В. Ушаков. — М., 1965.
216. Ушаков, М.В. Упражнения по орфографии, связанные с развитием речи [Текст] / Д.Н. Ушаков // Русский язык в школе. — 1947. — № 5. — С. 51—62.

217. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения [Текст] / К.Д. Ушинский. — М., 1945.
218. Федоренко, Л.П. Закономерности усвоения родной речи [Текст] / Л.П. Федоренко. — М., 1984.
219. Федоренко, Л.П. Принципы и методы обучения русскому языку [Текст] / Л.П. Федоренко. — М., 1964.
220. Феофанов, М.П. Усвоение учащимися письменной речи [Текст] / М.П. Феофанов. — М. : АПН РСФСР, 1962.
221. Фирсов, Г.П. Об изучении синтаксиса и пунктуации в школе [Текст] / Г.П. Фирсов. — М., 1961.
222. Философский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов [и др.]. — М., 1983.
223. Изучение словосочетаний в восьмилетней школе [Текст]. — М., 1973.
224. Фомичева, Г.А. Лингводидактика: методологические проблемы [Текст] / Г.А. Фомичева // Теория и практика преподавания русского языка и литературы : сб. науч. трудов, посвященный 70-летию со дня рождения проф. Г.А. Фомичевой. — М., 2003. — С. 10—16.
225. Фрумкина, Р.М. Психолингвистика [Текст] / Р.М. Фрумкина. — М., 2003.
226. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.Н. Цейтлин. — М., 2000.
227. Чуприкова, М.И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения) [Текст] / М.И. Чуприкова. — М., 1994.
228. Шабес, В.Я. Событие и текст [Текст] / В.Я. Шабес. — М., 1989.
229. Шапиро, А.Б. Русское правописание [Текст] / А.Б. Шапиро. — 2-е изд., перераб. — М., 1967.
230. Шаталова, В.М. Орфографический аспект профессиональной подготовки по русскому языку [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.М. Шаталова. — М., 1995.
231. Шатова, Е.Г. Методика формирования обобщений при обучении орфографии [Текст] / Е.Г. Шатова. — М., 1990.

232. Шатова, Е.Г. Методика формирования у учащихся обобщенных знаний при обучении орфографии [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.Г. Шатова. — М., 1990.
233. Шатова, Е.Г. Уроки обобщенного изучения орфографического материала [Текст] / Е.Г. Шатова // Русский язык в школе. — 1997. — № 3.
234. Шварцкопф, Б.С. О норме и ее кодификации [Текст] / Б.С. Шварцкопф // Актуальные проблемы лексикологии и лексикографии. — Пермь, 1972.
235. Шварцкопф, Б.С. Современная русская пунктуация [Текст] / Б.С. Шварцкопф // Система и ее функционирование. — М., 1988.
236. Шубина, Н.А. Пунктуации в коммуникативно-прагматическом аспекте и ее место в семиотической системе языка [Текст] : дис. ... д-ра филол. наук / Н.А. Шубина. — СПб., 1999.
237. Шубина, Н.А. Пунктуация как объект лингвистического описания [Текст] / Н.А. Шубина // Русский язык в школе. — 1997. — № 3.
238. Щепилова, А.В. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении французскому языку как второму иностранному [Текст] / А.В. Щепилова. — М., 2003.
239. Щерба, Л.В. Избранные работы по русскому языку [Текст] / Л.В. Щерба. — М., 1957.
240. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Л.В. Щерба. — Л., 1974.
241. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного [Текст] / А.Н. Щукин. — М., 2003.
242. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. — М., 1999.
243. Юцявичене, П. Теория и практика модульного обучения [Текст] / П. Юцявичене. — Каунас, 1989.
244. Юцявичене, П. Язык и мы. Мы и язык [Текст] : сб. статей памяти Б.С. Шварцкопфа / отв. ред. Р.И. Ревзина. — М., 2006.

245. Язык и наука конца XX века [Текст] / под ред. Ю.С. Степанова. — М., 1995.
246. Язык как функционирующая система [Текст] : сб. статей к юбилею Н.А. Кобриной. — Тамбов, 2001.
247. Языковая системность при коммуникативном обучении [Текст] : сб. статей / под ред. О.А. Лаптевой. — М., 1988.
248. Якиманская, И.С. Принципы активности в педагогической психологии [Текст] / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. — 1989. — № 6.
249. Якиманская, И.С. Развивающее обучение [Текст] / И.С. Якиманская. — М., 1979.



Для заметок

Научное издание

Ольга Алексеевна Скрябина

Когнитивно-коммуникативный подход  
в обучении правописанию  
как текстоформирующей деятельности

Монография

Редактор *В.Л. Рубайлова*  
Технический редактор *О.С. Арефьева*

Подписано в печать 11.11.09. Поз. № 061. Бумага офсетная. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.  
Усл. печ. л. 23,36. Уч.-изд. л. 24,2. Тираж 100 экз. Заказ №

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования  
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»  
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Редакционно-издательский центр РГУ имени С.А. Есенина  
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22