

На правах рукописи



ГЛАДКИХ Лариса Николаевна



0030565 14

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОМУ УЧЕБНО-НАУЧНОМУ
ОБЩЕНИЮ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ:
КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД**

Специальность 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания
(русский язык, уровень общего образования)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

МОСКВА – 2007

Работа выполнена на кафедре русского языка факультета иностранных учащихся Тульского государственного университета

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, доцент Константинова Людмила Анатольевна

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук, доцент Сорокоумова Валентина Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент Константинова Ольга Валентиновна

Ведущая организация:

Белгородский государственный университет

Защита диссертации состоится 26 апреля 2007 г. в 14-00 часов
на заседании диссертационного совета Д 212.203.22
при Российском университете дружбы народов
по адресу: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6, зал № 1.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке
Российского университета дружбы народов

Автореферат разослан 23 марта 2007 года

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат педагогических наук,
доцент



В.Б. Куриленко

Общая характеристика работы

Актуальность исследования определяется задачами, связанными с реформированием современной школьной системы образования, которые представлены в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». Пристальное внимание к проблемам обучения школьников, пересмотр приоритетов школьного образования, грамотно выстроенная система образования дадут возможность ликвидировать несоответствие между возрастающей сложностью мира и готовностью (умением) индивида, в нашем случае учащегося общеобразовательной школы, ориентироваться в быстроменяющихся условиях жизни, перейти от формирования конкретных к формированию интеграционных навыков и умений: ориентироваться в информационном пространстве, отбирать необходимую информацию, классифицировать её и использовать в конкретной речевой ситуации с помощью необходимых языковых и внеязыковых средств.

Нужно отметить, что во всех дисциплинах, так или иначе связанных с языком: в лингвистике, лингводидактике, психологии, психолингвистике, философии и др. существенно повысился интерес к личностному аспекту изучения языка (Богин Г.И., Караулов Ю.Н., Павиленис Р.И., Игнатова И.Б., Пузанкова Е.Н., Сорокоумова В.Н., Шакин В.М., Якобсон Р.О. и др.). Согласно исследованиям ученых, языковая личность есть продукт исторического развития этноса, мотивационных predispositions, возникающих из взаимодействия биологических побуждений с социальными и физическими условиями, а индивид есть создатель и пользователь знаковых, системно-структурных по своей природе образований, готовый создавать и воспринимать речевой дискурс. Именно общественная, социально-коммуникативная природа языка призвана быть методологической основой лингводидактической теории, способной дать индивиду как отдельному представителю языковой общности объективную возможность через различные каналы общения включиться в социальную действительность.

В последнее время в речевой жизни российского общества значение языка науки постоянно возрастает, что не могло не сказаться на характере общения в целом и учебно-научного общения в частности. Поэтому, несмотря на то что в области описания стилей, обусловленных самой природой языка, его историей, связями со всеми видами деятельности людей, накоплен обширный материал, посвященный проблемам общей стилистики (работы Ахмановой О.С., Будагова Р.А., Бахтина М.М., Виноградова В.В., Винокура Г.О., Гвоздева А.Н., Караулова Ю.Н., Колшанского Г.В., Кожина А.Н., Костомарова В.Г., Колесова В.В., Крыловой О.А., Львова М.Р., Рождественского Ю.В., Солганика Г.Я., Сорокина Ю.С., Щербы Л.В. и др.), исследования многих известных ученых-лингвистов связаны с рассмотрением научной речи, ее жанрово-стилевой дифференциации (работы Будагова Р.А., Васильевой А.Н., Капинос В.И., Кожин М.Н., Кутиной Л.А., Лаптевой О.А., Митрофановой О.Д., Славгородской Л.В., Степанова Ю.С. и др.), подсистем (подстилей), обладающих в той или иной степени отличительными признаками (исследования Барыкиной А.Н., Васильевой А.Н., Гальперина И.Р., Гарбовского Н.К., Кожин М.Н., Митрофановой О.Д., Новикова Н.В., Шанского Н.М. и др.).

Особо следует сказать об интересе ученых-методистов и практиков к рассмотрению роли научной речи в учебном общении, об исследованиях учебно-научного общения, вызванных потребностями лингводидактики (работы Бабайцевой В.В., Власенкова А.И., Гойхмана О.Я., Ильинской И.С., Клобуковой Л.П., Кодухова

В.И., Константиновой Л.А., Ладыженской Т.А., Митрофановой О.Д., Мотиной Е.И., Пассова Е.И., Разумовской М.М., Рыбченковой Л.М., Текучева А.В., Ширяева Е.Н., Шмелева Д.Н. и др.). Описание данного функционально-стилевого расслоения языка проецируется ими на практику его преподавания, адресатом педагогических усилий которого выступает молодая формирующаяся личность со своим мировоззрением, индивидуальной когнитивной сферой, с системой потребностей, находящихся на стадии становления, мотивов, предпочтений, с индивидуальным жизненным опытом, в том числе и опытом познания языковых закономерностей.

Проблема исследования. Требования, предъявляемые Программой по русскому языку для общеобразовательных школ к сформированности умений и навыков владения родным языком учащихся общеобразовательной школы, достаточно высоки. Они предписывают, что языковая личность должна владеть навыками орфографии и пунктуации, быть готова соотносить форму языкового знака и его значение, использовать лексические единицы в адекватном контексте, правильно структурировать текст в зависимости от его жанровой принадлежности и т.д. Однако практика преподавания русского языка в школе, результаты выпускных/вступительных экзаменов и первый год обучения в вузе выявляют серьезную проблему: при продуцировании собственных монологических высказываний в письменной форме, особенно при создании вторичных текстов (конспект, аннотация, реферат, резюме), учащимися допускается значительное количество как грамматических, лексических, стилистических ошибок, так и нарушений логической связности, развернутости, структурно-семантической организованности текста.

Ученые - методисты (Бархударов С.Г., Балыхина Т.М., Верещагин Е.М., Зарубина Н.Д., Костомаров В.Г., Крылова О.А., Константинова О.В., Кузнецова Л.М., Куриленко В.Б., Ладыженская Т.А., Львов М.Р., Митрофанова О.Д., Павлова В.П., Одинцова Т.Б., Текучев А.В., Хавронина С.А., Шатилов С.Ф., Цейтлин С.Н. и др.) видят решение проблемы языковой и речевой грамотности в совершенствовании навыков и умений письменной речи, т.к. психологические особенности письма – замедленный темп реализации письменного сообщения, отсутствие непосредственного контакта между участниками коммуникативного акта, возможность неоднократного возвращения к написанному, совершенствование его – способствуют выработке у учащихся чистоты речи, правильности ее лексико-грамматического оформления, делают вербальное сообщение результатом продуманной, тщательной, сознательной реализации речевого замысла, способствуют формированию более высокого уровня анализа и синтеза речи, развитию ее аутентичности, логичности, связности и чистоты (Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г., 1990).

Полностью солидаризируясь с мнением ученых-исследователей, психологов, лингвистов и методистов-практиков, мы подходим к решению проблемы грамотности с точки зрения реалий сегодняшнего дня и считаем, что прежде чем попытаться изменить ситуацию в лучшую сторону, необходимо: 1) продиагностировать уровни развития языковой личности учащегося, 2) выявить проблемные зоны в сформированности его языковых / речевых способностей. Это позволит осмыслить технологии обучения учебно-научной письменной речи, модель которой способна была бы включить / «заставить работать» механизмы осмысления, запоминания и оформления высказывания, умения воспроизводить, трансформировать высказывания, синтезировать их с другими, порождать новые речевые единицы на базе и по аналогии с уже усвоенными через организацию интегративной, системной и

пошаговой работы по совершенствованию грамматических, лексических умений и навыков, через обучение рецепции и продуцированию текстов, функционирующих в учебно-научной коммуникации. Разработка такой лингводидактической модели обучения учебно-научной письменной речи учащихся общеобразовательной школы и подтверждение ее эффективности явилось **целью нашего исследования.**

Для достижения поставленной цели были решены следующие **задачи:**

- выявлена роль письменной учебно-научной коммуникации в структуре школьного учебного процесса;
- изучены механизмы формирования навыков и умений письма как одного из видов речевой деятельности;
- обоснован выбор единицы обучения вторичным жанрам письменной коммуникации;
- разработан эффективный и рациональный способ подачи: а) языкового материала, реализуемого в целенаправленной системе упражнений; б) внеязыкового материала, реализуемого через лингводидактическую модель обучения учебно-научной письменной речи учащихся общеобразовательной школы.

Для школьников, в дальнейшем, возможно, студентов-нефилологов и филологов, учебно-научная письменная речь, включающая разнообразие жанров, начиная от различных типов планов, тезисов, конспектов, аннотаций, рефератов, составляет, как показывают исследования (Константинова Л.А., 2003), непреложную основу сильных мотивационных ориентаций.

К сожалению, школа из-за перегрузки другими, не менее актуальными образовательными, учебно-воспитательными и другими приоритетными задачами обучением письменной учебно-научной коммуникации не занимается в нужном объеме.

В итоге, поступая в вуз, бывшие школьники сталкиваются с трудностями, вытекающими из следующего противоречия: с одной стороны, их учебная деятельность в вузе связана с написанием широкого спектра работ – вторичных текстов различных учебно-научных жанров, с другой – у них отсутствует требуемый, должный быть сформированным еще в школе уровень необходимых для этого навыков и умений письменного монологического высказывания (навыки оформления, навыки использования, навыки синтеза) или они развиты в недостаточной степени.

В этой связи **объектом исследования** стал процесс обучения письменной речевой коммуникации (учебно-научная сфера) учащихся общеобразовательной школы.

Предметом исследования является учебно-научный текст как база, на основе которой формируется «систематизированный перечень навыков и умений – готовностей» (Ю.Н. Караулов, 1987) и целесообразность текстоцентрического подхода в обучении школьников письму как виду речевой деятельности.

Предпринятое исследование направлено на верификацию следующей **гипотезы:** мы предположили, что обучение школьников письменной учебно-научной коммуникации будет эффективным при условиях:

- интегрирующей роли русского языка в системе школьного образования;
- усиления позиции письменной речи в системе современного школьного учебного процесса;
- методической целесообразности текстоцентрического подхода к обучению школьников письму как виду речевой деятельности;

- ориентации на продуктивную аналитико-синтетическую переработку учебно-научной информации и ее адекватное изложение в письменной форме;
- соблюдения поэтапности формирования коммуникативных умений и речевых навыков, необходимых для создания учебно-научных текстов разной жанровой принадлежности.

Научная новизна данной работы заключается в том, что:

- выявлено и описано современное состояние учебно-научного общения в системе функционально-речевых разновидностей современного русского литературного языка с точки зрения школьной программы;
- с учетом результатов проведенного анализа разработана концепция обучения продуктивной письменной учебно-научной речи, схематичным воплощением которой является лингводидактическая модель, позволяющая интенсифицировать и оптимизировать процесс обучения школьников русскому языку.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- определен и охарактеризован предмет педагогических усилий преподавателя русского языка;
- рассмотрена роль предметной интеграции и межпредметных связей как педагогического средства и интегрирующая роль русского языка в системе школьного образования;
- охарактеризован учебно-научный текст как единица обучения письменной учебно-научной речи, иллюстрирующий в должной мере структурно-содержательные особенности учебно-научного общения и способный служить основой для порождения вторичных письменных высказываний;
- определен комплекс основных коммуникативных умений, необходимых для мыслительной обработки воспринимаемой научной информации с целью ее письменной фиксации.

Практическая значимость исследования определяется тем, что результаты проведенного эксперимента, в котором участвовало 300 учащихся 9 классов общеобразовательной школы, подтвердили эффективность использования лингводидактической модели обучения письменной учебно-научной речи, позволяющей оптимизировать процесс обучения русскому языку на среднем и заключительном этапах обучения, а значит, вносят существенный вклад в развитие методики обучения родному (русскому) языку и могут быть полезными для составления программ по русскому языку и т.д.

Исследования и эксперимент проводились поэтапно:

1 этап (2003-2004 гг.): изучение психолого-педагогической, методической, лингвистической научной и учебной литературы по проблемам исследования, начало поискового эксперимента.

2 этап (2004-2005 гг.): проведение наблюдений, продолжение поискового эксперимента с целью осмысления технологии обучения учебно-научной письменной речи учащихся общеобразовательной школы (9-11 классы муниципального общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 1 г. Узловая Тульской области).

3 этап (2005-2006 гг.): завершение поискового эксперимента, анализ, обобщение и описание материалов, полученных в ходе теоретико-практических изысканий.

Для достижения целей и решения практических задач использовались следующие **методы и исследовательские подходы**, адекватные природе анализируемого феномена:

- системно-структурный подход к анализу изучаемых явлений;
- концептуальный анализ психологической, педагогической и методической литературы по проблеме исследования;
- метод анализа – качественного (дидактического, психологического, лингвистического) и количественного (факторного, компонентного);
- метод обобщения (синтез, описание);
- метод наблюдения за учебным процессом и оценивание уровня сформированности умений и навыков письменной учебно-научной речи учащихся;
- метод проверки (педагогический эксперимент);
- метод обработки результатов педагогического эксперимента.

Обоснованность и достоверность результатов и выводов проведенного исследования обеспечиваются опорой на достижения современной лингвистики, психологии, педагогики, методики, совокупностью используемых методов, достаточным количеством испытуемых (300 человек), а также положительными результатами опытного обучения.

Положения, выносимые на защиту:

1. Содержание и структура разработанной лингводидактической модели обучения учащихся общеобразовательной школы письменной учебно-научной речи *активизируют* решение задач, которые сформулированы в государственном образовательном стандарте среднего образования II поколения, в школьных учебных планах и программах дисциплины «Русский язык».

2. Единицей обучения письменной учебно-научной речи, позволяющей эффективно и сообразно поставленной цели формировать необходимые знания, умения и навыки (ЗУН) с учетом языковых и экстралингвистических особенностей учебно-научного общения, выступает учебно-научный текст, включенный содержательно и композиционно в целостную методическую систему обучения русскому языку.

3. Методическая организация учебного материала предполагает специально разработанную, иерархически построенную систему упражнений с постепенным преодолением языковых, коммуникативных, психологических трудностей и направленную на поэтапное формирование умений продуцирования монологических текстов.

4. Основные коммуникативные умения, необходимые для мыслительной обработки воспринимаемой информации (учебно-научный текст) с целью ее письменной фиксации в полном объеме, востребованы при создании вторичного текста определенной жанровой разновидности и формируются при адекватной методической организации учебного материала, построенного по принципу учета ранее сформированных *общих «готовностей» и этапности* формирования дифференциальных умений и навыков.

5. Критерием сформированности ЗУН выступает мера самостоятельности, проявляемой индивидом при порождении высказывания (создании вторичного текста заданного жанра) как с формальной, так и с содержательной стороны.

Апробация и внедрение результатов исследования. Концепция и результаты исследования апробированы на заседаниях регионального семинара «Вуз-школа», международных симпозиумах и конференциях в г. Москве («Филология.

Культурология. Методика», МГУ, 2005 г.), г. Туле («Преподавание русского языка и литературы в условиях глобализации и интернационализации образования», 2003 г.), на заседаниях кафедры русского языка Тульского государственного университета, на методических заседаниях муниципального общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 1 г. Узловая Тульской области.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы (193 наименования). Общий объем диссертации составил 172 страницы.

По теме работы опубликовано 4 работы.

Основное содержание работы

Во **Введении** обосновывается актуальность темы исследования, определяются объект и предмет, цели и задачи, гипотеза и методы исследования, раскрываются его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, формулируются выносимые на защиту основные положения.

Первая глава «Психологические и лингвометодические особенности письма как вида речевой деятельности с позиций когнитивистики» посвящена рассмотрению внутреннего строения речевой деятельности индивида и раскрывает психологические, психолингвистические основы обучения школьников общеобразовательной школы письменным формам коммуникации.

Парадигма антропоцентричности языка, сформировавшаяся на рубеже XX-XXI тысячелетий и заявившая о человеке как естественной точке отсчета во всех языковых построениях, поставила новые задачи в исследовании языка и, как следствие, требует новых методик его описания.

Одним из основных направлений в современной лингвистике, развивающихся в рамках данной парадигмы, является когнитивная лингвистика, которая вместе с психологией и социологией пытается ответить на вопрос о том, как в принципе организовано сознание человека, как человек познает мир, какие сведения о мире становятся знанием, как создаются ментальные пространства (В.А. Маслова, 2001).

Но в современном быстроменяющемся мире, в информационном пространстве знания, умения и навыки достаточно быстро утрачивают соответствие истине, реальным вещам и происходящим процессам, количественно-качественным преобразованиям (А.А. Леонтьев, 2003). Для того чтобы современный ученик мог не только получить определенный объем знаний, соответствующий конкретному временному периоду, но и умел активно и творчески пользоваться знаниями, у него должны быть сформированы основные умения – умения, которые, расширяясь и углубляясь, будут фундаментом для формирования дифференциальных умений и навыков, востребованных в определенной ситуации. С учетом важности вышеизложенного в *первом параграфе* были даны психологическая и методическая характеристики *знаний, умений и навыков*, участвующих в процессе порождения письменного речевого высказывания.

Для современной методики преподавания языков характерно достаточно четкое разграничение трех аспектов языковых явлений – язык / речь / речевая деятельность – и выдвигание в центр методического внимания именно речевой деятельности. Процесс овладения письменной речью в этом случае включает цепь речемыслительных процедур и тактик, представляющих собой механизмы осмысления, запоминания и оформления, умения воспроизводить и трансформировать

высказывания, синтезировать их с другими, порождать новые речевые единицы. Все это нашло отражение во *втором параграфе*, в котором язык анализируется как система языковых средств, а речь исследуется как процесс и результат пользования этими средствами (элементами системы языка) в коммуникативных целях.

Третий параграф посвящен изучению психологических и лингвистических особенностей письма как продуктивного вида речевой деятельности, который характеризуется порождением речи, в том числе, на основе звучащего или печатного текста. Наличие в памяти индивида многочисленных «*абстрактных С-моделей*» (О.Л. Каменская, 1990) – результата отражения внешнего мира в сознании личности, – порождаемых во внутренней речи в процессе взаимодействия индивида с внешним миром, составляют информативную основу знаний, позволяет пишущему не просто переносить умения устной речи на письменную, но и выбирать средства, характерные именно для письменной речи, восстанавливать внеречевую ситуацию во всех ее подробностях, делая ее максимально ясной, четкой и понятной будущему реципиенту за счет эксплицированности большинства формирующих ее моментов, а также логической связности, развернутости, структурно-семантической организованности текста. Поэтому неоправданны попытки школьных преподавателей-традиционалистов считать письменные высказывания лишь фиксацией устных, видеть в них преимущественно графическую сторону сообщений и культивировать лишь те виды работ, которые помогают лучше усвоить грамматику и лексику изучаемого русского языка как родного.

Во второй главе «Системные знания особенностей научного стиля речи как необходимое условие реализации коммуникативно-когнитивного подхода в обучении школьников русскому языку» дана характеристика научного стиля в системе функциональных стилей, прослежена история его возникновения и развития, описаны ведущие стилевые черты русской научной речи, знание которых необходимо учащемуся общеобразовательной школы. В *первом параграфе* внимание обращено на практическое – письменное и устное – владение языком, которое невозможно без осознания особенностей употребления элементов языковой системы, умения правильно (в соответствии с ситуацией общения) использовать их в актах речевой деятельности, говорится о причине возникновения стилевой дифференциации – тенденции к оптимальному обеспечению потребностей коммуникации в разных сферах общения.

Второй параграф посвящен рассмотрению экстралингвистических (неязыковых) факторов, которые играют, как и языковые, одинаково важную роль и объективно определяют стилистическую характеристику фактов языка, а не сводятся к личным предпочтениям и склонностям носителей языка.

В *третьем параграфе* внимание обращается на то, что характеризующие тот или иной стиль черты имеют свое языковое воплощение на разных уровнях языковой системы. Например, своеобразно проявляется в научной речи категория числа имен существительных: распространенным является употребление формы единственного числа вместо множественного. Эти формы служат для обозначения обобщенного понятия или неделимой совокупности и общности. Их употребление объясняется тем, что формы множественного числа имеют более конкретное значение, указывая на отдельные считаемые предметы. Например: *Пусть система, например рабочее тело, в периодически действующем двигателе, совершает круговой процесс (цикл)* [А.В. Перышкин, Е.М. Гутник. Физика. 9 класс. – М., – 2002, с.41]. Необходимо отметить, что в научной речи встречаются такие формы множественного числа

существительных, которые в других типах речи не встречаются: абстрактные и вещественные существительные в форме множественного числа (*глины, стали, смолы, спирты, масла, чаи, мощности, емкости, математические преобразования, культуры, глубины, длины, теплоты, долгоносики, короеды, моли, медведки*). Если говорить о своеобразии синтаксиса научной речи, то можно вспомнить в качестве иллюстрации вопросительные предложения, которые выполняют специфические функции, связанные со стремлением пишущего привлечь внимание к излагаемому, так называемые «проблемные» вопросы, привлекающие внимание читателя, на которые автор дает ответ в последующем тексте.

В третьей главе «**Организация и результаты экспериментального обучения школьников письменному учебно-научному общению**» рассматриваются структура и содержание системно-уровневого процесса обучения русскому языку в общеобразовательной школе, доказывається целесообразность использования учебно-научного текста в качестве единицы обучения письменной речи, обосновывается правомерность использования лингводидактической модели обучения школьников письменным формам учебно-научной коммуникации, в том числе вторичным учебно-научным текстам с учетом их жанрово-стилевой принадлежности; предлагаются методические идеи, которые могут быть реализованы в учебном процессе в виде рекомендаций, программ, методических пособий и требований.

В параграфе первом рассматривается адресат педагогических усилий преподавателя русского языка – учащиеся 9-10 классов общеобразовательной школы, описывается ведущая роль педагогического взаимодействия (ученик – учитель, учитель – ученик) в формировании как личности в целом, так и языковой личности, в частности.

Базисным понятием теории языковой личности считается концептуальная система, которая представляет собой целостный глобальный образ мира, формирующийся у человека в ходе всех его контактов с действительностью. В связи с этим многие исследователи (Ю.Н. Караулов, 1998; О.Л. Каменская, 1990) разграничивают а) структуры, напрямую связанные с языком, и б) структуры, прямо с языком не связанные. Расширение и обогащение концептуальной картины мира индивида происходит благодаря вербальным образам и языковым моделям и возможно потому, что, с одной стороны, язык обеспечивает двустороннюю связь между индивидуальным и коллективным знанием: закрепление индивидуального знания в звуковой, а затем в письменной форме, сохранение коллективного знания и передачу от одного индивида к другому знанию, которым располагает социальное окружение. С другой стороны, язык является одним из основных инструментов создания нового знания. Таким образом, языковая картина мира существует наряду и параллельно с концептуальной картиной мира и как бы «встроена» в нее (О.Л. Каменская, 1990).

Представление о когнитивном пространстве языковой личности вмещает в себя понятие языковой способности и трактуется как прижизненное, онтогенетическое образование, ведущую роль в формировании / развитии которого играют среда, обучение и воспитание, а природной предпосылкой является наличие задатков, анатомо-физиологические особенности мозга и нервной системы. Вместе с тем при традиционном обучении родному языку в школе, а затем и в вузе не происходит ожидаемого развития указанного компонента языковой способности индивида. Это объясняется сложностью и недостаточной изученностью психофизиологической природы языковой способности, ее структуры, основных компонентов, необходимых для языкового развития личности и периферийных ее элементов, а также

неразработанностью проблемы в методической литературе. Поэтому развитие языковой способности при обучении русскому языку представляет собой подчас стихийный, нерегулируемый и, следовательно, несовершенный процесс. Кроме того, формирование языковой способности затрудняет отсутствие ориентации преподавателей русского языка на реализацию развивающих задач обучения. Учителя русского языка часто не владеют такими понятиями, как «языковое развитие», «языковая личность», «языковая способность», «чувство языка», в лучшем случае понимают их односторонне, неправильно определяя сущность взаимоотношения обучения родному языку и языкового развития индивида, следовательно, не могут осознанно вести работу по стимулированию языкового развития школьников, формированию логико-языковых операций в процессе обучения русскому языку. Как показывает практика, лингвистические термины, определения, правила учащиеся чаще всего заучивают механически, подменяя языковые понятия «житейскими» представлениями о языковых явлениях. Это, в свою очередь, мешает формированию логико-языковых операций *анализа, сравнения, дифференциации, абстрагирования, обобщения, классификации*. Школьники не могут оперировать лингвистическими понятиями при построении связанных монологических высказываний о языке, нередко практически не владеют информацией о значении языковых единиц, сущности языковых категорий, а наибольшие затруднения испытывают при изучении абстрактного языкового материала – грамматики языка. Традиционно вызывает определенные сложности процесс классификации учениками слов по частям речи. У большинства учащихся оказывается недостаточно сформированным умение производить структурно-семантический анализ. Различные виды языкового разбора усваиваются учениками как отвлеченные списки формальных признаков языковых фактов, сложный и непонятный набор грамматических категорий. Не происходит осознанного совершенствования учениками логико-языковых операций, «отслеживания» способа действия и характера работы с языковым материалом и последующей *проекции* его на другой учебный материал, что естественно должно вытекать из сути явления интеграции – процесса сближения и связи наук, происходящего наряду с процессами дифференциации и представляющего собой высокую форму воплощения межпредметных связей на качественно новой ступени обучения. Рассмотрению этой проблемы посвящен *второй параграф*. В отличие от традиционного предметного обучения разработка такой интегративной системы дает ученику знания, которые могут научить его представлять мир как единое целое, что является в настоящее время предметом педагогических поисков и исследований.

Третий параграф посвящен осмыслению интегрирующей, общепредметной направленности дисциплины «Русский язык», рассматриваются связи русского языка как школьного предмета с другими учебными дисциплинами, подтверждается мысль, что один предмет служит как бы инструментом при решении вопросов и задач в другом предмете (Г.И. Богин, 1984) и что все наиболее существенные открытия нашего времени происходят не в одной изолированной науке, а при непосредственном взаимодействии с другими дисциплинами. К сожалению, основной акцент пока делается лишь на связях внутри одного цикла – только естественнонаучного или только гуманитарного. Между тем наука давно уже осознала и признала необходимость «наведения моста» между естественными и гуманитарными дисциплинами.

Нужно отметить, что методика обучения русскому языку успешно работает в направлении создания интегративных курсов, переосмысливая дидактические

положения, казавшиеся ранее неизбежными. Так, определение содержания языкового образования не через набор лингвистических тем и текстов (как предлагает традиционная школьная методика русского языка), а через перечень коммуникативных задач, решаемых на русском языке в учебно-научной сфере общения, отвечает современным требованиям российских и европейских образовательных стандартов.

Лингводидактическое описание коммуникативной компетенции, требуемой для полноценного общения в современных условиях, выполняется от содержания к способу выражения, от смысла к форме, от интенции (коммуникативного намерения, коммуникативной задачи) к типичному способу ее речевой реализации. Под коммуникативной задачей понимается возникающая на основе общественных и/или индивидуальных потребностей необходимость в речевой коммуникации, направленной на достижение определенного (неречевого) эффекта, результата. В этом смысле коммуникативная задача представляет собой не только коммуникативное намерение, интенцию, но и коммуникативную цель. Например, доказать теорему, гипотезу; описать опыт (эксперимент), прибор; охарактеризовать общность и различие понятий (например, «простой» и «сложный труд»); аргументировать тот или иной тезис и др. Для достижения перечисленных выше и подобных неречевых результатов, иначе говоря, для решения коммуникативных задач необходимо уметь выражать различные конкретные смыслы в форме типичных русских фраз (речевых реализаций).

Учебные инструкции, алгоритмы действий, приемы, поддерживающие обучение языку, должны облекаться в более привычную для учащихся форму, «эксплуатируя» при этом особенности речемыслительной деятельности индивида: говоря языком когнитологии, педагоги будут опираться на соотношение вербальных и образных компонентов, присущих индивиду в процессе запоминания и мышления, учитывать в процессе обучения особенности когнитивных (филологических / нефилологических) типов мышления (О.Д. Митрофанова, 2004).

Нужно осознать, что для школьников, являющихся потенциальными студентами вузов, язык должен стать средством получения учебно-научных знаний, средством приобщения на доступном для восприятия школьников уровне к достижениям мировой и российской фундаментальной научной мысли. Поэтому нацеленность на практическое – в нашем случае письменное – владение языком, на способность пользоваться разнообразной учебно-научной литературой, а не только знание языка как лингвистического феномена обнаруживается в потребностях самих учащихся.

Формы письменной коммуникации, актуальность которых в современном мире обусловлена многими причинами (распространением и спецификой нынешних коммуникационных процессов: печать, интернет, компьютерные технологии, телетайпы, телефаксы и пр.), рассмотрены в *четвертом параграфе*.

Надо отметить, что практика школьного преподавания, а также анализ степени удовлетворения реальных запросов обучаемых показали, что понимание графического (письменного) текста и создание письменной коммуникативно значимой продукции являются для учащихся не менее, а иногда и более важной задачей, чем говорение.

Учитывая вышеизложенное и особенности системно-уровневого изучения школьной дисциплины «Русский язык», поэтапного формирования речевых навыков и умений письма как вида речевой деятельности, мы проанализировали учебники и учебные пособия по русскому языку (5-9 класс – основная школа и 10-11 классы – средняя (полная) школа), определили темы и виды письменных работ, время их появления в процессе обучения. Наглядно это соотношение демонстрирует

приведенная ниже таблица, составленная по результатам анализа учебных планов и форм занятий, обслуживающих специальные дисциплины (табл. 1).

Таблица 1.

Класс	Виды письменных работ
5	Сочинение, изложение, письменный рассказ, план (простой), выписки
6	Сочинение, изложение, * ¹ справка, *расписка, *указ, *приказ, *объявление
7	Сочинение, изложение, план (простой и сложный), *отзыв, *интервью, *доклад, *выписки
8	Сочинение, изложение, план (простой и сложный), выписки, *цитаты
9	Сочинение, изложение, план (простой и сложный), выписки, *конспект, *тезисы, *реферат, *рецензия
10 – 11	Сочинение, изложение, план (простой и сложный), выписки, тезисы, конспект, реферат, рецензия, *аннотация.

Из таблицы видно, что спектр школьных письменных работ, различающихся по степени трудности и объему, достаточно широк. В учебно-дидактических целях они вводятся в определенной последовательности. По степени самостоятельности и сложности психологических действий, необходимых для процесса создания письменных работ, по операциональному способу выполнения этих действий, для разработки системы упражнений, способствующих формированию умений и навыков письма, мы условно разделили их на работы I уровня – репродуктивные, основанные на воспроизведении определенного материала (выписки, изложение, конспект, тезисы, цитаты) и работы II уровня – репродуктивно-продуктивные, в основе которых, кроме воспроизведения, присутствуют действия, связанные с расширением, сужением, преобразованием, обобщением, т.е. с реализацией целого ряда мыслительных операций письма как вида речевой деятельности (план, сочинение, аннотация, рецензия, реферат).

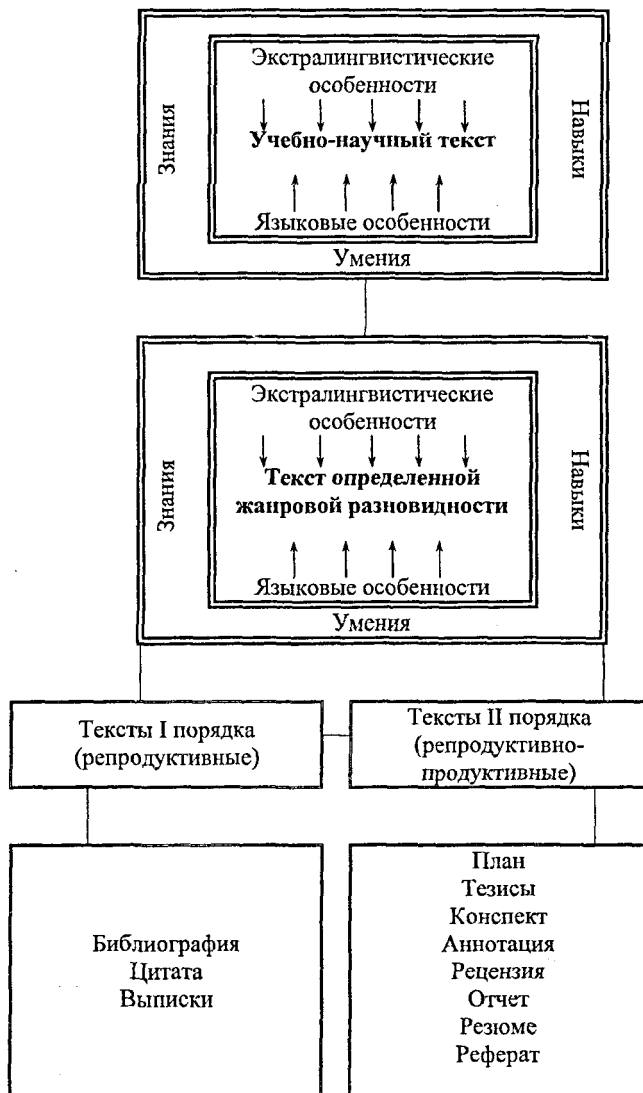
Все это обусловило необходимость рассмотрения основных коммуникативных умений, необходимых для мыслительной обработки воспринимаемой информации (текста) с целью ее письменной фиксации, степени проявления коммуникативных умений, необходимых для создания вторичного текста определенной жанровой разновидности и определенной методической организации учебного материала, построенного по принципу учета ранее сформированных *общих «готовностей» и этапности* формирования конкретных операций, навыков и умений, чему и посвящен пятый параграф.

Шестой параграф. Педагогическую задачу, которая, с нашей точки зрения, заключалась, в том, чтобы представить научное общение в учебных целях так, как оно существует, функционирует в жизни, оказалось возможным решить с помощью разработанной *лингводидактической модели обучения письменной учебно-научной речи* учащихся общеобразовательной школы, которая представляет собой две подсистемы, два уровня организованного процесса обучения, выстроенного с учетом среды обучения и прагматической цели обучения – изучение русского языка не только как лингвистического феномена, но и как продукта речевой деятельности, на основе

Под * помещены новые виды письменных работ, которые вводятся на очередном этапе обучения.

которого происходит формирование навыков и умений, необходимых для создания вторичных жанров письменной коммуникации на учебно-научные темы. Использование данной методики дает индивиду – учащемуся общеобразовательной школы – возможность осмыслить исходный текст (в нашем случае учебно-научный), постичь закономерности его построения, познакомиться со стилистическими ресурсами языка, способствует формированию речевого опыта (умений и навыков), необходимого для самостоятельного применения полученных знаний при создании вторичного текста (см. Схему 1).

Схема 1



Седьмой параграф. Современный российский учащийся общеобразовательной школы, решая различные коммуникативные задачи в учебно-познавательной сфере общения, к которой мы относим уроки по естественно-техническим и гуманитарным циклам, должен уметь выявлять и адекватно идентифицировать специфические для учебно-научного общения языковые и экстралингвистические особенности. Но, проводя занятия по русскому языку в школьной (9-11 классы) и параллельно в студенческой (1 курс нефилологического вуза) аудиториях и имея возможность сравнивать сформированность знаний, умений и навыков той и другой, мы задались вопросом: почему студенты 1 курса – вчерашние школьники, которые успешно сдали выпускные школьные и вузовские вступительные экзамены по русскому языку (ЕГЭ) и у которых должна была быть сформирована и языковая, и коммуникативная компетенция, испытывают затруднения при создании вторичных текстов в области письменной учебно-научной коммуникации (оформление библиографии, цитирование, конспектирование, не говоря уже о написании аннотаций, рефератов). Пытаясь ответить на поставленные вопросы, мы на протяжении 2003-2004, 2004-2005, 2005-2006 учебных лет в рамках кафедральной госбюджетной научно-исследовательской темы «Проблемы оптимизации преподавания русского языка как иностранного и как родного», с целью дальнейшего проектирования учебного процесса и успешного управления им с помощью внедрения в практику обучения лингводидактической модели обучения учебно-научной письменной речи, проводили опытное обучение в 9-х классах, выделив две подгруппы – контрольную и экспериментальную. Классы данного этапа обучения были отобраны неслучайно: 9 класс – заключительный этап изучения общего курса русского языка.

Программа по русскому языку для общеобразовательных школ указывает три направления, по которым должно осуществляться развитие речи учащихся, уровень сформированности умений и навыков которой (речи) явился предметом экспериментального исследования:

- 1) овладение языковыми нормами (орфографии, пунктуации, нормы стиля);
- 2) обогащение словарного запаса и грамматического строя речи;
- 3) формирование умений и навыков связного изложения.

В *контрольных группах* (шесть 9-х «А» классов – 156 человек) мы проводили занятия по традиционной методике, занимаясь, главным образом, постижением ортологического аспекта обучения русскому языку (учебник). В *экспериментальных группах* (шесть 9-х «Б» классов – 144 человека) работа строилась по разработанной нами методике обучения письменной речи следующим образом: в течение всего года обучения, помимо текстов лингвистического содержания (иногда в ущерб им), использовался материал учебно-научных текстов из учебников естественнонаучного и технического профилей: *А.В. Перышкин, Е.М. Гутник. Физика. 9 класс. – М., 2002; О.С. Габриелян. Учебник химии для 9 класса. – М., 2000; А.А. Каменский, В.В. Пасечник. Биология. 9 класс. – М., 2000 и др.*, служащих основой для формирования общих умений и навыков владения грамотной учебно-научной письменной речью. Разработанная нами система упражнений, объем и последовательность которых соответствовали этапности формирования необходимых умений и навыков письма, способствовала углублению и расширению общих коммуникативных умений и формированию дифференциальных умений, востребованных для продуцирования вторичных учебно-научных текстов.

Сравнение уровня обученности в контрольной группе с уровнем обученности в экспериментальной позволило увидеть прирост знаний, степень сформированности умений и навыков диагностируемых. У школьников экспериментальной группы по сравнению со школьниками контрольной (в том числе при работе не с научно-учебными текстами: тексты из художественной литературы, публицистические тексты) сформированные умения:

- определять и четко формулировать тему предстоящей работы, определять ее границы;
- формулировать цели и задачи исследования;
- вдумчиво читать и анализировать тексты-первосточники, определять их тему, проблематику, основную мысль;
- выделять в них главную и второстепенную информацию;
- оценивать информацию исходных текстов с точки зрения ее важности для составления собственного текста;
- сопоставлять разные подходы к проблеме и оценивать их с точки зрения значимости, перспективности;
- отбирать и систематизировать нужный материал;
- определять последовательность его изложения, составлять план текста;
- представлять информацию исходных текстов в сжатом виде, осуществляя смысловую и языковую компрессию текста;
- создавать на базе первичного новый, вторичный текст в соответствии со всеми требованиями, предъявляемыми к связному высказыванию;
- создавать новый текст в определенном стиле (научном), типах речи (описание, повествование, рассуждение) и языковой форме;
- делать выводы из прочитанного, обобщать факты – *оказались значительно выше.*

Таким образом, на динамику и эффективность учебного процесса оказало существенное влияние использование лингводидактической модели обучения письменным формам учебно-научной коммуникации, о чем наглядно свидетельствует приведенная ниже таблица результатов эксперимента за 2003-2004, 2004-2005, 2005-2006 учебные годы (табл. 2).

Таблица 2

Общее кол-во испытуемых		Оценка в баллах					
		100-80 баллов	70 баллов	60 баллов	50 баллов	40 баллов	30 баллов и менее
Контрольные группы (6 гр.)	156	5	13	22	23	31	62
		3 %	8 %	14 %	15 %	20 %	40 %
Экспериментальны е группы (6 гр.)	144	22	50	36	24	12	-
		15 %	35 %	25 %	17 %	8 %	-

Результаты экспериментальных групп оказались на 17% выше результатов контрольных групп, что подтверждает целесообразность использования методики

обучения школьников письменной учебно-научной речи с помощью лингводидактической модели, педагогическая задача которой заключается в том, чтобы методически организовать языковые единицы учебно-научного общения и максимально обеспечить их практическое использование в коммуникативных целях. Выбор же материала, сообразного цели, его расположение, интерпретация и последовательность предъявления предопределили положительные результаты обучения.

Результаты проведенного исследования позволили сделать следующие выводы, изложенные в **Заключении**:

1. Эффективное решение проблемы формирования у школьников общеобразовательной школы умений и навыков продуцирования вторичных текстов письменной учебно-научной коммуникации возможно при использовании определенных технологий обучения, адекватных современному уровню развития методической науки.

2. Предпринятый нами поиск был направлен на достижение двух основных целей: в рамках материала, накопленного наукой в области психологии, педагогики и методики преподавания русского языка, рассмотреть психологические и методические особенности формирования знаний, умений и навыков, необходимых для порождения письменного речевого высказывания, и отобрать актуальный для обучения школьников письму как виду речевой деятельности материал, представить его в модульных системах обучения, определить их практическую значимость через процедуры измерения полученных результатов.

3. Разработка лингводидактической модели обучения письменной учебно-научной речи, имеющей теоретико-прикладное значение, дало возможность оптимизировать процесс овладения школьниками специфической организацией учебно-научного текста, формирования умений и навыков применения ими средств общелитературного языка с учетом функциональной направленности и определенного выбора языковых средств.

4. Практическая часть работы показала, что сформировать такие умения возможно лишь при особой организации средств обучения, каковыми являются упражнения. Основанием для системного расположения упражнений в данном исследовании явились: 1) учет степени сложности формируемых умений и навыков; 2) этапность их формирования: первичность общих умений, определяющих работу с учебно-научным текстом, и вторичность дифференциальных умений, необходимых для создания вторичных учебно-научных жанров письменной коммуникации.

5. С учетом вышеизложенного была разработана система упражнений, реализующих единую стратегию: от изучения и анализа внешней структуры текста, овладения навыками осмысления текстовой глубинной внутренней структуры к формированию дифференциальных умений.

6. Внедрение лингводидактической модели обучения письменной учебно-научной речи в процесс обучения русскому языку, как показал проведенный эксперимент, способствует подготовке школьников, обладающих широким научным кругозором, адекватными знаниями и восприятием действительности, к получению специальности в высших учебных заведениях.

Полученные результаты позволяют наметить перспективы исследования, к которым можно отнести создание программ элективных курсов по углубленному обучению учащихся общеобразовательной школы особенностям учебно-научной письменной коммуникации.

Основные положения и результаты исследования изложены в следующих научно-методических публикациях:

1. Константинова Л.А., Гладких Л.Н. Необходимость переосмысления подхода к обучению письменной речи в средней школе // Вестник ЦМО МГУ. № 5. Часть 1-2. «Филология. Культурология. Методика». – М.: Ред. изд. совет МОЦ МГУ, 2005. – С. 107–110.

2. Быстрова Е.А., Гостева Ю.Н., Константинова Л.А., Гладких Л.Н. Внедрение достижений педагогики в практику школы. Использование технологии «обучение в сотрудничестве» на уроке русского языка // Известия ТулГУ. Серия «Филологические науки». Вып. 5. – Тула: Изд. ТулГУ, 2005. – С.27–33.

3. Гладких Л.Н. Роль интеграции как педагогического явления в учебном процессе // Известия ТулГУ. Серия. Язык и литература в мировом сообществе. – Вып. 10. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2006. – С.40 – 46.

4. Гладких Л.Н. Формирование умений письменного учебно-научного общения школьников основной средней школы // Известия ТулГУ. Серия. Язык и литература в мировом сообществе. – Вып. 11. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2006. – С. 38 – 44.

**Гладких Лариса Николаевна
(Россия)**

**Методика обучения письменному учебно-научному общению
в общеобразовательной школе: коммуникативно-когнитивный подход**

Диссертация посвящена исследованию технологии обучения письменному учебно-научному общению учащихся общеобразовательной школы: выявлена роль письменной учебно-научной коммуникации в структуре и содержании школьного учебного процесса, описаны механизмы формирования навыков и умений владения письмом как видом речевой деятельности, представлен эффективный и рациональный способ подачи как языкового материала, реализуемого в целенаправленной системе упражнений, так и внеязыкового через разработанную автором лингводидактическую модель обучения письменной учебно-научной речи. Результаты проведенного эксперимента подтвердили эффективность использования описанной лингводидактической модели, позволяющей оптимизировать процесс овладения русским языком на среднем и заключительном этапах обучения школьников в системе общего образования.

**Larisa N. Gladkikh
(Russia)**

**Methods of teaching written educational-scientific communication in
secondary school: communicatively-cognitive approach**

The thesis is devoted to the analysis of technology of teaching pupils in secondary school written educational-scientific communication. Place of written educational-scientific communication in structure of the school educational process is considered, mechanism of writing as type of speech activity skills formation is described, efficient and rational way of organizing linguistic material which is realized in goal-directed system of the exercises is presented as well as extralinguistic material through linguadidactical model of the educational-scientific written speech training developed by the author. The results of the given experiment have confirmed efficiency of the linguadidactical model of written speech education, which make it possible to optimize the process of acquiring the Russian language on average and final stages of teaching pupils in system of general education.

Отпечатано в ООО «Оргсервис—2000»
Подписано в печать 22.03.07 Объем 1,00 п.л.
Формат 60х90/16. Тираж 100 экз. Заказ № 22/03—3Т
115419, Москва, ул. Орджоникидзе, 3