

КАК УЧИТЬ

*русскому языку
и литературе*

СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ?



ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК СЕГОДНЯ

УДК 81-13

ББК 74.268.1Рус+74.268.3

К16

Авторы: *Г. Г. Граник* (1.1, 1.3, 1.6, 1.8, 2.1, 2.2; 1.2, 1.4, 2.6 — совместно с *Н. А. Борисенко*), *Н. А. Борисенко* (1.5, 1.10, 2.9, 2.10), *С. В. Шишкова* (1.9, 1.11, 2.8), *К. В. Миронова* (2.3, 2.4, 2.5), *О. В. Соболева* (2.7), *Г. Н. Владимирская* (1.7 — совместно с *Г. Г. Граник*)

К16 Как учить русскому языку и литературе современных школьников?

Школьный учебник сегодня: Коллективная монография / Под науч. рук. Г. Г. Граник; отв. ред. Н. А. Борисенко. — М. ; СПб. : Нестор-История, 2018. — 320 с.

ISBN 978-5-4469-1323-7

В монографии обсуждается ряд теоретических и прикладных проблем, связанных с обучением русскому языку и литературе современных школьников. Главный объект внимания авторов — учебник и учебная книга нового типа.

Монография состоит из трех разделов. В первом рассматриваются такие назревшие проблемы, как структура и структурные компоненты учебника нового типа, реализация в учебнике функции общения, взаимоотношения курсов русского языка и литературы, обогащение культурного фонда учащихся, возможности учебника в решении задач нравственного воспитания и др. Во втором разделе представлены результаты психолого-дидактических исследований по проблемам чтения и создания учебных книг по литературе; обсуждаются вопросы воспитания читателя-школьника, обучения пониманию текста, восприятия и понимания подростками лирической поэзии. В заключительном разделе нашел отражение богатый практический опыт учителей, работающих по учебникам русского языка для 1–9-го классов под редакцией академика РАО Г. Г. Граник.

Издание адресовано специалистам в области педагогической психологии, педагогики, методики преподавания филологических дисциплин, методологии чтения, учебниковедения, авторам учебников, а также исследователям, работающим в междисциплинарном пространстве, учителям-практикам, студентам педагогических вузов.

УДК 81-13

ББК 74.268.1Рус+74.268.3

ISBN 978-5-4469-1323-7



9 785446 913237

© Коллектив авторов, 2018

© ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2018

© Издательство «Нестор-История», 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Несколько слов об этой книге	5
------------------------------------	---

Раздел I

Теоретические проблемы создания учебников нового типа по русскому языку

1.1. Структура школьного учебника как предмет научного исследования (<i>Г.Г. Граник</i>)	8
1.2. Особенности построения учебников, позволяющих реализовать функцию общения (<i>Г.Г. Граник, Н.А. Борисенко</i>).....	21
1.3. Психологические и лингвистические проблемы взаимоотношений школьных предметов «Русский язык» и «Литература» в учебниках нового типа (<i>Г.Г. Граник</i>)	36
1.4. Проблема переключения внимания при работе с учебником (<i>Г.Г. Граник, Н.А. Борисенко</i>).....	52
1.5. Обогащение культурного фонда учащихся в концепции курса «Русская филология» (<i>Н.А. Борисенко</i>)	62
1.6. Возможности учебников в решении проблем нравственного воспитания школьников (<i>Г.Г. Граник</i>).....	71
1.7. О воспитании чувства юмора средствами учебника (<i>Г.Г. Граник, Г.Н. Владимирская</i>).....	84
1.8. Портреты лингвистов и роль этого структурного компонента в учебнике (<i>Г.Г. Граник</i>)	93
1.9. Психологические проблемы запоминания учебного материала младшими школьниками (на материале школьного предмета «Русский язык») (<i>С.В. Шишкова</i>)	100
1.10. Электронные образовательные ресурсы в учебниках для 5–9-го классов (<i>Н.А. Борисенко</i>)	112
1.11. Построение курса русского языка в начальной школе на синтаксической основе (<i>С.В. Шишкова</i>)	122

Раздел II

Психолого-дидактические исследования проблем чтения и создания учебных книг по литературе

2.1. Проблемы создания школьного литературоведения на психологическом фундаменте (Г.Г. Граник)	133
2.2. Обучение пониманию текста: проблемы и исследования (Г.Г. Граник)	139
2.3. Теоретико-экспериментальные исследования проблемы понимания подростками лирической поэзии (К.В. Миронова)	149
2.4. Психодидактические принципы развития у подростков понимания лирической поэзии (К.В. Миронова)	169
2.5. Приобщение школьников к исследованию лирики с помощью учебных книг нового типа (К.В. Миронова)	199
2.6. Роль учебников по русскому языку и учебных книг по литературе в становлении читателя (Г.Г. Граник, Н.А. Борисенко)	209
2.7. Психодидактический подход к созданию учебных книг, формирующих приемы понимания текста у начинающих читателей (О.В. Соболева) ..	214
2.8. Организация учебного чтения на уроках русского языка в начальной школе (С.В. Шишкова)	229
2.9. Возможности учебника русского языка в приобщении школьников к досуговому чтению (Н.А. Борисенко)	235
2.10. Чтение учебника как психолого-дидактическая проблема (Н.А. Борисенко)	245

Раздел III

Из опыта работы учителей по учебникам нового типа

3.1. Учителя об учебниках	249
3.2. Работаем по учебникам под ред. Г.Г. Граник: конспекты уроков	279
3.3. Отзывы учеников и учителей	295
Заключение	316
Приложение: Список учебников и учебных книг под общей редакцией Г.Г. Граник	317
Сведения об авторах — сотрудниках Психологического института РАО ..	320

РАЗДЕЛ 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНИКОВ НОВОГО ТИПА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

1.1. Структура школьного учебника как предмет научного исследования

К сожалению, специальных исследовательских работ по проблемам структуры учебника <...> долгие годы практически у нас не велось.

Д.Д. Зуев

Чем многозначнее цели обучения, тем сложнее становится структура учебника.

И.Я. Лернер

Создание школьного учебника волновало людей с давних времен. Волнует эта проблема и сегодня, в уже наступившем XXI веке — веке всё возрастающих технических возможностей и информационных технологий.

Какое место в учебном процессе займет бумажный и/или электронный учебник, какой станет роль учителя — эти и другие научные и практические проблемы еще ждут своего решения. Ясно одно: на каком бы носителе ни расположился учебник, создавать его необходимо, опираясь на результаты комплексных исследований в области психолого-дидактической науки, а не только на эмпирические представления авторов учебников.

Здесь представлены результаты наших исследований, посвященных одной из важнейших научных и практических проблем теории учебника — **структуре школьного учебника и его компонентам**, которые позволяют решать новые для учебника психолого-педагогические задачи. Работа проведена на материале учебников по предмету «Русский язык».

Структура учебников прошлого

Учебники с самого начала своего существования являлись особыми книгами, которые излагали основы научных сведений об изучаемом предмете. Многие годы, начиная с «Грамматики» Мелетия Смотрицкого, учебник русского языка выполнял только две функции, и его структура состояла из двух основных структурных компонентов: в первом излагались грамматические правила, во втором содержалось множество примеров, которые должны были помочь обучающимся усвоить эти правила.

Появление учебников по русскому языку почти сразу же вызвало их критику. В ней уделялось особое внимание научному уровню грамматического материала, языку учебника, качеству упражнений, предназначенных для тренировки, последовательности расположения тем курса, методике преподавания предмета. Проблемы же структуры учебника даже не поднимались.

Серьезнейшая критика учебников своего времени прозвучала в 1903 г., на Первом съезде преподавателей русского языка военно-учебных заведений, в работе которого принимали участие виднейшие ученые: И. А. Бодуэн де Куртенэ, его ученик Л. В. Щерба, Ф. Ф. Фортунатов, Н. К. Кульман и др. В докладе Л. В. Щербы вынесен приговор существующим учебникам: в них искажаются научные сведения о языке, и они категорически непригодны для школы. На этом же съезде высказано сомнение: нужны ли вообще учебники при изучении грамматики? Так, точка зрения И. А. Бодуэна де Куртенэ сводилась к тому, что заниматься грамматикой надо без учебников, путем наблюдения над языком самими учениками под руководством учителя. Вместе с тем создается впечатление, что протест И. А. Бодуэна де Куртенэ связан с догматическим изложением языкового материала в существовавших учебниках, ведь сам он пользовался в преподавании учебными книгами К. Д. Ушинского [Труды... 1904].

Проблема же структуры учебников на съезде не поднималась. Не поднималась она и на Всероссийском съезде учителей в 1916–1917 гг.

Много позже, в 1991 г., подводя итоги исследования состояния учебников в те годы, известный ученый-педагог, академик АПН СССР М. Н. Скаткин писал: «На основе многолетнего опыта дореволюционной школы было сделано обобщение: “Корень учения горек — плоды его сладки”» [Скаткин 1991, с. 250]. Так и властвовала эта догма

в учебниках многие годы, порождая скуку, зубрежку без понимания, нелюбовь к школьному предмету «Русский язык». А основная структура учебников перешла в советскую школу, оставаясь практически прежней: краткое повторение изложенного учителем на уроке и тренировочные упражнения.

Дидактические функции учебника

Возникшее в советские годы направление в педагогике «Теория учебника» породило ряд определений понятия «учебник». Приведем один из примеров: учебник — «средство для усвоения основ наук, предназначенное для учеников. Одновременно это резюме изложения научных сведений учителем» [Шаповаленко 1976, с. 44]. Как видно из этого определения, учебник-резюме предлагает школьникам материал в готовом виде и несет только функцию краткого повторения-закрепления грамматического материала, изложенного преподавателем на уроке. Такой учебник не мог помочь учителю в выполнении тех функций обучения и воспитания, которых от него требовали школьные государственные программы и с которыми в одиночку учитель, конечно, не справлялся. Структура же учебника по-прежнему практически не менялась.

Шли годы. Появились фундаментальные и конкретные психологические и дидактические исследования процесса усвоения знаний. Произошли и серьезнейшие лингвистические открытия. Возникли новые научные направления. Среди них: обучение и развитие в новой дидактической системе (Л. В. Занков с сотрудниками), психологические основы теории изучения русского языка (С. Ф. Жуйков), развивающее обучение (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. В. Рубцов и их сотрудники), программированное обучение (Б. Скиннер, Н. Краудер, Л. Н. Ланда и др.), проблемное обучение (И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов и др.), проблемно-программированное обучение (Г. Г. Граник с сотрудниками). Однако создать учебники, реализующие эти концепции, либо по каким-то причинам не входило в задачи исследователей, либо не удалось. Были разработаны лишь экспериментальные учебники по системе Л. В. Занкова и С. Ф. Жуйкова, а также фрагменты проблемно-программированных учебников по некоторым темам курса синтаксиса и пунктуации русского языка (Г. Г. Граник и др.).

Вместе с тем появлялись всё новые учебники по школьному предмету «Русский язык». Они создавались специалистами из разных областей знания: методистами, лингвистами, психологами. Реализация новых

идей авторов учебника потребовала **расширения и/или изменения ряда функций учебника**. И в педагогике возрос интерес к их изучению. К последним десятилетиям XX в. накопилось большое количество педагогических функций, которые, по мнению авторов, требовалось ввести в учебники. И чем больше функциональных дидактических нагрузок предполагалось возложить на учебники, тем тревожнее звучал вопрос: «Ну как всё это воплотить в конкретной учебной книге? Если добросовестно решать эту задачу, книга разрастается до необъятных размеров» [Бейлинсон 1986, с. 14]. Пытаясь решить возникшую проблему, В.Г. Бейлинсон и Д.Д. Зуев проделали значительную исследовательскую работу и предложили за основу отбора функций учебника взять их соответствие по важности, способу и степени участия в достижении поставленной цели. Авторы выделили девять основных функций: информационную, трансформационную, систематизирующую, самоконтроля, закрепления материала, самообразования, интегрирующую, координирующую, развивающе-воспитательную [Бейлинсон 1986; Зуев 1974]. Выделяя эти функции, дидакты подчеркивали необходимость опоры на результаты исследований психологов. Однако если эти функции и вводились по требованию государственных программ в учебники, то, как правило, бессистемно, эпизодически, часто формально.

Создавалось впечатление, что учебники будут всегда порождать непонимание, скуку, нелюбовь к школьному предмету «Русский язык», что так и останется в силе приговор: «Корень учения горек...» И, естественно, возникал вопрос: «Можно ли в принципе решить эту задачу в учебнике? Пробовали ли ее решить педагоги и психологи?» [Скаткин 1991, с. 250].

Для ответа на эти вопросы М.Н. Скаткин проанализировал статьи, опубликованные в книгах серии «Проблемы школьного учебника» (1971–1991), в которых рассматривались вопросы создания учебников, построенных на современных достижениях педагогики и психологии, а также на опыте работы талантливых учителей. Однако эффективные способы улучшения учебников, предложенные авторами статей, являлись лишь отдельными частными примерами. Они не могли решить проблему в целом.

Особый интерес М.Н. Скаткина вызвал экспериментальный учебник по русскому языку [Граник, Концевая, Бондаренко 1970]¹

¹ Учебник был награжден премией им. К.Д. Ушинского.

и учебная книга «Секреты пунктуации» [Граник, Бондаренко 1987]. Этим принципиально новым учебникам ученый посвятил подробный анализ, в результате которого сделал несколько важных выводов. Мы считаем уместным привести здесь их основное содержание:

— созданные учебники опровергают «застарелые догмы о том, что корень учения обязательно должен быть горьким, что учебник не может стать книгой, которую детям хотелось бы читать, и что эмоциональность учебника нельзя совместить с высоким научным уровнем его содержания» [Скаткин 1991, с. 253];

— такой учебник «коренным образом изменяет позицию ученика в процессе обучения: из пассивного объекта педагогического воздействия ученик становится активным соучастником совместной деятельности с учителем и товарищами по классу» [Там же, с. 251];

— «в этой “деловой книге” (имеются в виду “Секреты пунктуации”. — Г.Г.) авторы ведут со школьниками большой и серьезный разговор, рассказывают не только о тех или иных грамматических понятиях, правилах, но и о психологии грамотного письма, т.е. о тех процессах внимания, понимания, воображения, памяти и предугадывания еще не написанного текста, которые вовлечены в грамотное письмо, и о том, как воздействие этих процессов приводит к тому, что знаки препинания “прирастают к кончику пера”, т.е. ставятся в нужных местах как бы сами собой... Авторы создали такое описание на языке, понятном школьникам, это является большим достоинством книги»;

— «работая с таким учебником, школьник становится “соавтором” и “сотворцом” своих знаний и умений, включается в работу “по созданию самого себя”. Это имеет огромное значение не только для развития грамотности, но и для становления личности».

Высокая оценка, данная крупным ученым-дидактом, свидетельствует о том, что нам удалось прорвать плотину догм и что можно создать эмоционально-проблемный учебник, работая с которым, ученик становится активным участником образовательного процесса.

Психологические функции учебника

Какие важные психологические функции мог взять на себя такой учебник?

Это прежде всего пробуждение у школьников **познавательного интереса** к изучаемому предмету. Давно и убедительно писали о роли

интереса в обучении крупнейшие педагоги и мыслители. И так же давно не удавалось создать условия для рождения у учеников интереса к предмету «Русский язык».

Как отмечают психологи, познавательный интерес является глубинным внутренним мотивом. Он основан на врожденной познавательной потребности человека и неразрывно связан со многими психическими процессами и феноменами. Это эмоции, внимание, мышление, память, восприятие, воображение, понимание, приемы прогнозирования, варьирования изучаемого материала... Причем многие из этих процессов и феноменов действуют совместно, усиливая друг друга. Однако при решении различных задач один из процессов становится доминирующим. Вместе с тем познавательный интерес рождается у человека, если его самого что-то заинтересовало, появилась внутренняя потребность это узнать, понять. Но как извне — с помощью учебника — возбуждать и поддерживать познавательный интерес к изучению такого сложного предмета, как русский язык?

Для решения этой проблемы нужно было изменить многие представления, укоренившиеся в практике построения учебников, и создать методический аппарат, адекватный поставленным задачам. Прежде всего надо было **изменить язык** самого **учебника**. Как известно, язык — это знаковая система, и усвоение абстрактного лингвистического материала требует от ученика немалых усилий. Отсюда психологический барьер между возможностями школьника и сухой, абстрактной системой преподавания предмета. Причем количество новой информации в параграфе учебника невелико. Но на небольшой объем информации приходится значительное число упражнений. И то и другое излагается в учебниках так, что не захватывает школьника эмоционально, не дает пищи для воображения. Тренировочные задания надоедают ученику задолго до выработки нужного навыка. В результате возникает информационный голод, ведущий к скуке. Язык, которым написаны учебники нового типа, мы называем «устная речь, представленная в письменной форме». Конечно, учебник предлагает школьнику письменный текст. Но так как он обращен именно к ученику, лично ему задаются в учебнике вопросы, школьник сам проверяет правильность ответов (после того как ученик самостоятельно ответил на вопрос, он проверяет себя по ответу в учебнике), у него создается впечатление живого устного общения: он и книга беседуют друг с другом, как обычно люди общаются между собой [Граник, Борисенко 2011, с. 5–6]. О важности общения

с учебником писал еще К. Д. Ушинский: «Приучать дитя к разумной беседе с книгой, приохотить к такой беседе, по нашему мнению, — одна из важнейших задач школы» [Ушинский 1974, с. 30].

Для поддержания интереса и облегчения понимания и запоминания учебного материала нами была создана «образная грамматика», позволяющая увидеть на «мысленном экране» абстрактно представленный грамматический материал. Иными словами, «образная грамматика» включает воссоздающее воображение, которое и преобразует абстрактно представленные в слове правила и понятия в наглядные образы. В результате правило и образ сливаются, способствуя пониманию и прочному запоминанию изучаемого материала. Возбуждению и поддержанию познавательного интереса служат художественные и познавательные тексты заданий.

И особый язык учебника, и «образная грамматика», и активное общение с учебником, и тексты заданий, и возможность самоконтроля создают эмоциональный климат, в котором школьнику комфортно учиться. Всё это рождает условия для пробуждения и поддержания у школьника познавательного интереса и желание учиться по такому учебнику.

Дополнительные сведения о психолого-педагогических особенностях учебников нового типа

Остановимся еще на некоторых положениях, позволивших радикально изменить учебники по русскому языку. Предварительно скажем, что результаты многих наших исследований, посвященных отдельным функциям учебника, опубликованы в научной литературе, поэтому здесь мы коротко остановимся лишь на тех из них, без которых будет затруднено понимание дальнейшего содержания статьи.

- Анализ экспериментальных и ряда стандартных учебников по русскому языку показал, что специалисты разных областей науки: методисты, психологи, лингвисты — создавая каждый собственные учебники, не использовали знания, которые получены в других науках. Выявленные факты и их анализ позволили прийти к пониманию: разработка учебников требует целостного подхода, который составляет **синтез** ряда **наук**. Это и современная лингвистика, и дидактика, и психология, и возрастная физиология, и литературоведение, и логика, и методика, адекватно обслуживающая разработанную целостную синтетическую систему (см. подробно: [Граник

2007]). Затем в течение ряда лет удалось создать и учебники нового типа, реализующие данную концепцию.

- Мысль, что изучение русского языка надо начинать с синтаксиса, первым высказал Ф.И. Буслаев. Ученый писал: «...начинать грамматическое обучение объяснением предложения, из коего вывести вместе с частями предложения и части речи» [Буслаев 1941, с. 48]. Впоследствии этой точки зрения придерживались и некоторые другие ученые. Но создать систематический курс русского языка на синтаксической основе никому не удавалось. Это можно объяснить необыкновенной сложностью проблемы, требующей решения комплекса научных и практических задач. **Впервые** близкий к идеям Ф.И. Буслаева **систематический курс русского языка на синтаксической основе** и учебники, обслуживающие его, разработал и проверил на практике коллектив научных сотрудников группы «Психологические проблемы построения школьных учебников» Психологического института РАО. Реализация этой идеи в учебнике помогла в решении многих задач обучения. Главная из них — развитие речи учащихся. Важность решения этой проблемы связана с тем, что «наиболее тяжелым результатом отставания в развитии речи является постепенное ослабление интеллекта» [Жинкин 1966, с. 7]. Неудача же в развитии речи сегодняшних школьников прежде всего заключается в позднем системном изучении синтаксиса и пунктуации. В начальных классах, в самый ответственный школьный период становления речи, синтаксис и пунктуация практически не изучаются. Учителя же, особенно младших классов, нередко ничего не знают о психологических механизмах становления устной и письменной речи. Поэтому в школе занимаются развитием речи не на основе синтаксиса, а в основном путем «подражания образцам» и бесконечной тренировки. В результате упущено благоприятное для развития речи время, что приводит к «невозвратимым потерям» или, в лучшем случае, требует очень большого труда [Там же, с. 8]. В созданных учебниках нового типа именно синтаксис определяет переход к другим разделам курса, которые органически переплетаются с ним. Изучение языка как предмета перестает дробиться на разрозненные разделы; язык выступает как целостная система, в которой всё взаимосвязано. Причем систематический курс синтаксиса и пунктуации начинается в младших классах (по существующим программам он начинается

в 8-м классе). Такое построение курса позволяет максимально использовать преимущества «золотого возраста» школьников начальных классов и дает возможность в 5-м классе продолжить изучение русского языка, а не изучать заново, как бывает обычно, уже пройденные темы. В дальнейшем учебный материал лишь расширяется и углубляется. Новый материал вводится так, что у ребенка не происходит ломки и коренной перестройки связей, созданных на предыдущем этапе обучения. А. М. Орлова, исследуя проблему преемственности в обучении с психологической точки зрения, показала, к каким серьезным негативным последствиям для психики ребенка приводит такая коренная перестройка [Орлова 1961]. На всех этапах обучения тренировочные задания содержат постоянное варьирование пройденного материала [Кантаровская 1979].

- Психолого-дидактической особенностью учебников нового типа является и то, что впервые изучение лингвистики связано с формированием приемов понимания художественного текста. Такие знания и умения с помощью психологического феномена переноса становятся основой для восприятия любого художественного произведения, помогают в воспитании читателя.
- Впервые систематический курс русского языка выстроен не по замкнутым концентрам, а по расширяющейся спирали. Каждый следующий виток спирали включает предыдущий, и новый материал изучается на его основе. В существующих же программах до сих пор курс делится на концентры: первый — с 1-го по 4-й класс, второй — с 5-го по 9-й класс. Расширяющаяся спираль позволяет создать систематический курс для 1–9-х классов.

Структура учебника и его компоненты

Впервые в теории учебника проблема его структуры была поставлена и разработана в издательстве «Просвещение» группой по проблемам школьного учебника. Уже в первом номере ежегодника, подготовленного группой, вышла статья директора издательства, члена-корреспондента РАО Д. Д. Зуева «Проблемы структуры школьного учебника» [Зуев 1974]. Являясь первопроходцем в научной разработке структуры учебника, Д. Д. Зуев с сотрудниками разделил структурные компоненты по признаку доминирующей дидактической функциональной нагрузки. Вот как выглядит предложенная авторами общая классификация структурных компонентов учебника (рис. 1) [Там же, с. 31].



Рис. 1. Структурные компоненты учебника по Д.Д. Зуеву

Говоря о созданной классификации, Д.Д. Зуев подчеркивает, что она построена на основе анализа действующих последние десять лет стабильных учебников (речь идет о конце 60-х — начале 70-х гг. XX в.) и что сотрудники издательства относятся к ней как к исходному этапу в решении задачи структурирования школьного учебника. «Понятие *структурный компонент*, — пишет Д.Д. Зуев, — рассматривается нами как понятие историческое, претерпевающее на пути развития школьного учебника серьезные изменения как в своем составе, так и в той функциональной нагрузке, которую оно несет» [Там же, с. 32].

Опишем структуру нашего учебника с входящими в него компонентами.

Основной (главный, ведущий) **структурный компонент учебника** направлен на формирование у школьников психологических механизмов грамотной устной и письменной речи и одновременно на выработку у них приемов понимания произведений художественной литературы, пробуждение эмоций при ее восприятии. Основной структурный компонент составляют: 1) теоретические лингвистические тексты, 2) теоретические психолого-дидактические тексты и 3) художественные и познавательные тексты заданий.

Теоретические лингвистические тексты в учебнике включают объяснение грамматических, орфографических, пунктуационных и других правил и понятий школьного курса русского языка.

Теоретические психолого-дидактические тексты содержат описание способов возбуждения и поддержания познавательного интереса, приемов, направленных на формирование у школьников психологических механизмов грамотной устной и письменной речи: приемов-самоинструкций (синонимы: ориентировочная основа действия,

приемы умственной работы, алгоритмы и т. д.), приемов прогнозирования как различных элементов языка, так и смыслового содержания далее идущего текста, обобщающих и систематизирующих таблиц, различных схем и др. (см. об этом подробно: [Граник 2007, с. 29–40]).

Художественные и познавательные тексты заданий направлены с одной стороны на выработку грамматических умений и навыков, с другой — на формирование приемов понимания текста. Художественные и познавательные тексты несут большую функциональную нагрузку. Они предназначены не только для выполнения различных грамматических заданий. Без них невозможно было бы создать структурные компоненты, способные передать учебнику новые для него функции обучения и воспитания школьников.

Вот как выглядит описанный основной структурный компонент учебника нового типа (рис. 2).

Ведущий компонент проходит через все учебники с 1-го по 9-й класс. Он позволяет осуществить разработанную и обоснованную нами последовательность изучения тем синтаксиса и всех связанных с ним разделов курса [Граник 1980]. Количество и содержание других структурных компонентов зависит от тех функциональных нагрузок, которые авторы передали учебнику и для которых они разработали соответствующий методический аппарат реализации. Причем каждый такой компонент является сложным образованием, так как состоит из нескольких самостоятельных элементов.

Рассмотрим построение некоторых структурных компонентов учебника.

Функцией одного из них является **знакомство школьников с учеными-лингвистами**, внесшими значительный вклад в науку. Рассказ



Рис. 2. Основной структурный компонент учебника нового типа

о каждом из ученых расположен в том месте учебника, где изучается лингвистический материал, связанный с его деятельностью. Вот что входит в этот структурный компонент:

- 1) задание, которое построено на открытиях лингвиста; оно предшествует рассказу о самом ученом;
- 2) биографический рассказ об ученом и его портрет; он дается, чтобы у школьника имя ученого и его образ сливались в одно целое;
- 3) задания-задачи, направленные на понимание и произвольное запоминание изучаемого материала¹.

Так же построен и **структурный компонент, который знакомит ученика с писателями**. В учебнике даются в основном рассказы об авторах, чье творчество не входит в школьные программы, но знакомство с которыми расширяет интеллектуальный горизонт школьника, дает ему пищу для раздумий, нередко желание прочитать их произведения. Место в учебнике, где расположен структурный компонент, определяется заданием, построенным на законченном по смыслу отрывке из произведения писателя. Содержание задания состоит как из грамматических вопросов, так и из вопросов на понимание художественного текста. После этого дается рассказ о самом писателе.

В учебник удалось также ввести **структурный компонент, выполняющий различные функции нравственного воспитания школьников**. Вот круг тем, важных для решения задачи: отношение к Родине и ее языку; выдающиеся отечественные и зарубежные писатели и ученые; пробуждение желания читать художественную литературу; заботливое отношение к взрослым членам семьи, к пожилым людям; отношения мальчиков и девочек друг к другу — дружба, любовь; понимание качеств личности, поступков сверстников и своих собственных; отношение взрослых и старших ребят к чувствам и поведению детей; знание о человеческих пороках, соответствующее отношение к ним; жизненная мудрость прежних поколений; отношение к природе; отношения между человеком и домашними животными; творческое отношение к труду; общая культура поведения и т. п.

Основной особенностью любого структурного компонента является то, что содержание текста и приемы, направленные на его понимание, интересны школьнику. Важно, что в этих рассказах отсутствуют

¹ Подробнее об этом см. статью Г. Г. Граник «Портреты лингвистов и роль этого структурного компонента в учебнике» в данной монографии (с. 93–100).

нравоучения и высокие понятия даются не пафосно, не «в лоб», а исподволь, часто иносказательно. Для решения каждой из названных задач, выполняющих определенную функцию воспитания, современные писатели (И. Токмакова, С. Козлов, Р. Коваленко, Т. Крюкова) создавали специальные рассказы и стихи. Кроме того, авторы учебника подбирали тексты из классических и современных произведений. Такие тексты позволяют школьнику как решать грамматические задачи, так и осознавать определенные нравственные проблемы, каждая из которых проходит через все учебники¹.

Итак, впервые создана структура учебника, компоненты которой взяли на себя многие новые важные функции обучения и воспитания. Систематический курс русского языка впервые построен на синтаксической основе и не по замкнутым центрам, а по расширяющейся спирали. Это стало результатом как систематизации и обобщения научных знаний в области психодидактики, так и проведения фундаментальных и ряда частных исследований авторов учебников нового типа. В дальнейшем могут быть созданы и другие варианты таких учебников и при их разработке авторы смогут опираться на наш опыт их построения. Попытки же создать учебники без научной психолого-педагогической базы, как показывает многолетняя практика, увенчаться успехом не могут.

Литература

- Бейлинсон В. Г.* Арсенал образования: характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий. М.: Книга, 1986.
- Буслаев Ф. И.* О преподавании отечественного языка. Л.: Учпедгиз, 1941.
- Граник Г. Г.* Психологическая модель процесса формирования пунктуационных умений: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1980.
- Граник Г. Г., Бондаренко С. М.* Секреты пунктуации. М.: Просвещение, 1987.
- Граник Г. Г., Концевая Л. А., Бондаренко С. М. и др.* Синтаксис и пунктуация русского языка. Экспериментальный программированный учебник для III–IV классов / Под общ. ред. Г. Г. Граник. М.: Педагогика, 1970.
- Жинкин Н. И.* Психологические основы развития речи // В защиту живого слова / Сост. В. Я. Коровина. М.: Просвещение, 1966. С. 5–26.
- Зув Д. Д.* Проблемы структуры школьного учебника // Проблемы школьного учебника. М.: Просвещение, 1974. Вып. 1. С. 28–46.
- Зув Д. Д.* Школьный учебник. М.: Педагогика, 1983.

¹ Данной проблеме посвящена статья Г. Г. Граник «Возможности учебников русского языка в решении задачи нравственного воспитания школьников» (с. 71–84).

- Кантаровская О.З.* Роль вариативности учебного материала в процессе формирования приемов умственной работы // Психологические проблемы построения школьных учебников / Под ред. Г.Г. Граник. М.: Просвещение, 1979. С. 136–149.
- Орлова А.М.* Усвоение синтаксических понятий учащимися (Очерки). М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
- Скаткин М.Н.* Проблема учебника в советской дидактике // Справочные материалы для создателей учебной книги / Сост. В.Г. Бейлинсон. М.: Просвещение, 1991. С. 222–267.
- Труды Первого съезда преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях (22–31 дек. 1903). СПб., 1904.
- Ушинский К.Д.* Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1974.
- Шаваленко С.Г.* Учебник в системе средств обучения // Проблемы школьного учебника. М.: Просвещение, 1976. Вып. 4. С. 37–50.

1.2. Особенности построения учебников, позволяющих реализовать функцию общения

Возможно ли общение школьников с учебниками по русскому языку?

Среди известных видов общения существует один, весьма специфический — общение с книгой. Этому виду общения посвящено большое количество исследований. Но среди них нам не удалось найти ни одного, в котором бы рассматривалась проблема общения с учебником.

Вместе с тем учебник тоже книга, хотя и совершенно особая. Если рассматривать учебник как книгу, то можно говорить и об общении с учебником. Однако вопрос об общении с учебником не только никогда не решался, но и не ставился. Даже словосочетание «общение с учебником» не встречается ни в одном словаре, ни в одном справочнике. Термина не существует, очевидно, потому, что каждодневную работу ученика с учебником никто и никогда не считал общением.

Возник закономерный вопрос: возможно ли общение школьников с сегодняшними учебниками по школьному предмету «Русский язык»?

Можно с уверенностью ответить: нет.

Почему?

Дело в том, что подавляющее большинство существующих учебников, несмотря на их различия, — учебники-справочники, учебники-тренажеры. «Справочная» составляющая учебников представлена

правилами и определенными лингвистическими сведениями. «Тренировочная» часть — упражнениями, направленными на закрепление изучаемого материала. В таком «пространстве учебника» практически нет места для общения. Да и как можно общаться со справочником?

Каким же должен быть учебник, чтобы у ученика могло состояться общение с ним? Точнее, какие условия необходимо создать в учебнике, чтобы могла реализоваться одна из главных потребностей человека — потребность в общении? И можно ли создать такой учебник? Или это утопия и прав Бернард Шоу с его печально известным парадоксом: «Учебник — это книга, не предназначенная для чтения» (цит. по: [Хьюз 1968, с. 232])?

Приступая к исследованию, результаты которого позволили бы ответить на эти вопросы, мы понимали, что это будет принципиально другой учебник. Мы назвали его учебником нового типа. Однако прежде чем перейти к изложению сути проблемы, выскажем некоторые соображения по поводу двух терминов: *общение* и *коммуникация*.

Из двух синонимов *общение* и *коммуникация* мы отдаем предпочтение первому. Слово *общение*, по мнению лингвиста Анны Вежицкой, входит в число «культурных» русских слов, не имеющих английских эквивалентов [Вежицкая 2002, с. 11]. О специфике русского *общаться* пишет и Анна Зализняк. Этот глагол обычно подразумевает, что люди разговаривают в течение некоторого времени, преимущественно с целью поддержания душевного контакта, ощущения «общности». Общение в русской языковой картине мира — это большая ценность и источник радости [Зализняк 2005, с. 280–281]. Ничего этого нет в слове *коммуникация*, несмотря на его востребованность в современном обществе, в том числе и в образовании. В *коммуникации* на первый план выступает такой смысл, как обмен информацией, нечто бездушное, утилитарное, технократическое. Общение не сводится к обмену информацией, это куда более сложный и многогранный процесс. В общении не обойтись без такой составляющей, как духовность. Здесь вполне применима формула К.С. Станиславского, который, обращаясь к актерам, говорил: «При общении вы прежде всего ищете в человеке его душу, его внутренний мир» [Станиславский 1989, с. 324]. Так что выбор термина в данном случае обусловлен не стилистическими предпочтениями авторов, а концептуальными подходами к трактовке понятия «общение».

Проблема общения приобретает особое значение в связи с проблемой создания учебников нового типа по русскому языку. Она включает целый ряд аспектов. Мы остановимся лишь на таких, как обратная связь и мотивация, эмоции и их роль в обучении русскому языку, язык учебника, коллективно-распределенная деятельность и учебник нового типа. Чтобы было ясно, как теоретические положения реализуются в учебниках, мы будем иллюстрировать их примерами из наших учебников для разных классов.

Как в учебнике может осуществляться обратная связь?

Люди общаются друг с другом, чтобы получить новую информацию, что-то или кого-то понять, выразить свои чувства и эмоции, сравнить свою точку зрения с точкой зрения другого и т.п. Такое взаимодействие возможно при определенных условиях.

Общение всегда предполагает как минимум двоих. В нашем конкретном случае в качестве этого **второго, другого** в учебнике выступают **ответы**. Именно в этом принципиальное отличие «**общения вообще**» как человеческого феномена от такого весьма специфического его вида, как **общение с учебником**.

С помощью ответов в учебнике осуществляется **обратная связь**, без которой никакое общение в принципе не может состояться. Вызывает взаимодействие задание или вопрос, предлагаемые учебником, которые требуют от ученика, как правило, самостоятельного, развернутого ответа¹. После этого возникает необходимость сравнить свой ответ с ответом в учебнике. При этом возможны два варианта. Если ответ ученика совпал с ответом учебника (не дословно, а по смыслу, концепту), результатом самопроверки является достижение общности взглядов, которая, в свою очередь, становится источником радости от хорошо выполненной работы. Если же ответ ученика не совпал с ответом, школьник получает знания в готовом виде, как это обычно происходит в классе на обычном уроке. В этом случае ответ выполняет и обучающую функцию, поскольку он не только сообщает ученику, правильно или нет тот выполнил задание, но и дает обоснование. Такие ответы имеют большую ценность, так как заставляют учащихся задуматься

¹ Впервые ответы были введены в экспериментальный учебник по русскому языку, получивший академическую премию им. К. Д. Ушинского [Граник, Концевая, Бондаренко и др. 1970]. Все последующие учебники авторского коллектива снабжены различными видами ответов. Теоретическое обоснование ответов см.: [Граник, Концевая, Бондаренко 1984].

над причинами своих ошибок. После самопроверки наступает следующий этап общения с учебником.

Однако следует иметь в виду, что, как показал опыт, так протекает процесс, если у учащихся сформировано умение и потребность общаться с учебником. При сегодняшней массовой организации процесса обучения у многих учащихся ни умение, ни потребность в самопроверке не выработаны. Поэтому необходима специальная работа педагога по формированию этих умений.

Покажем на конкретных примерах, как работают особым образом построенные ответы.

Задание из учебника 6-го класса (ч. 1, с. 5).

Приведите примеры изученных вами фонемных правил. Объясните, почему эти правила фонемные.

(Вы правы, если назвали «главное» правило, т.е. правило написания букв для звуков в слабой позиции: безударных гласных, звонких и глухих согласных, непронизносимых согласных, мягкого знака для обозначения мягкости согласных, правописание приставок первой группы. Все эти правила фонемные, потому что звук в слабой позиции мы обозначаем по сильной позиции.)

Такой ответ помещается на следующей строчке, в скобках. Выполняя задание, ученик закрывает ответ специальным листком бумаги — движком. Постепенно сдвигая движок вниз, школьник сравнивает свой ответ с ответом учебника.

Другие ответы даются в специальном приложении к учебнику. Приведем фрагмент из учебника 5-го класса (тема: «Письменная речь»), показывающий, как в учебнике решается не только проблема обеспечения обратной связи, но и проблема **понимания** художественного текста (ч. 1, с. 55–56).

1. Прочитайте рассказ Р. Коваленко.

Летописец

Эта новость всех озадачила: Шурик Скворцов не просто ведет дневник, а пишет летопись. Творит ее для далеких потомков. Пусть узнают, что происходило в их пятом классе тысячу лет назад.

Ребята не понимали его затею. Ничего ведь особенного у них не происходит. Да и смогут ли потомки прочитать? Столько слов к тому времени станут устаревшими!

Но Шурика это не смущало. Он писал себе и писал. Вот строки из его летописи:

«Вчера Курганова сияла, как майское солнце. Получила наконец тройку за диктант. Для кого-то тройка — дело обычное. Для Кургановой — победа. На перемене я ее поздравил, и она от счастья чуть не упала в обморок».

«Сегодня Степанов напугал всех. Накануне учительница сказала, что весь следующий урок он будет писать на доске примеры на правила, которые сейчас не слушал. Степанов не только не слушал, но и дома в учебник не заглянул. И вот наступил урок. Степанова вызвали к доске. Он взял в руку мел и... съел его. Все засмеялись, и я вместе со всеми. А сейчас мне стыдно. Это ведь так он от двойки спасался».

«В буфете разбился стакан. Наташа присела и стала собирать осколки. Тут кое-кто решил, что это она разбила. Слова всякие посыпались: “раззява”, “безрукая”. А тот, кто на самом деле разбил, ел за столом и помалкивал. Я подошел к нему и сказал: “Завтра принесишь новый стакан, а сейчас извинись перед Наташей”. А он в ответ: “Отойди от меня, пока цел”. Назавтра я принес из дома стакан. И Наташа принесла. И еще кто-то принес. Я уж какой день думаю: кто этот третий? Ах, если бы это был тот, кто разбил стакан».

2. О чем и о ком написала этот маленький рассказ Р. Коваленко? Узнали вы из летописи, которую вел Шурик, что-нибудь о самом мальчике, о том, какой он?

Это задание предполагает обсуждение текста, проведение в классе дискуссии, после чего в «Ответах» к учебнику дается обобщающий ответ. Приводим его.

Римма Коваленко рассказала нам об учениках одного пятого класса и об обыкновенном мальчике Шурике.

Он, как и все ребята, учится в школе, общается с одноклассниками, пишет со всеми диктант, на перемене ходит в столовую. И ведет летопись жизни класса. Пишет не о себе, а о ребятах, казалось бы, о незначительных событиях в классе, о своих мыслях и переживаниях.

Стоп!

А такой ли уж обыкновенный мальчик этот Шурик Скворцов? Ведь не о нем как будто бы рассказ. Не о нем, а вот оказывается, что и о нем.

Шурика не смущает, что ребята не понимают и, в общем-то, не одобряют создание им летописи. И у них свои мнения об этом:

ничего особенного в классе не происходит, да много слов устареет... Шурик же, очевидно, считает их мнение необоснованным и, приняв решение, поступает по-своему. Часто ли ребята, да и взрослые, даже если убеждены в своей правоте, идут своей дорогой, не обращая внимания на то, что скажут другие?

Шурик — равнодушный человек: он понимает чувства Кургановой, получившей свою тройку. Понял он и Степанова, съевшего мел. Хотя понял не сразу: ведь вначале он вместе со всеми смеялся, однако Шурик не просто пишет летопись о событиях в классе — он размышляет. Понял он и Наташу, не разбивавшую стакан и промолчавшую, а просто принес новый стакан. Понял он даже струсившего признаться мальчика, который и разбил стакан. Шурик его осуждает и пытается помочь ему поступить по-человечески. И, наверное, помог, хотя вначале тот и сказал: «Отойди от меня, пока цел». Шурик радуется, когда предполагает, что, очевидно, этот мальчик принес третий стакан.

Вот как много удалось писателю рассказать нам о ребятах пятого класса. Рассказать так, как рассказывают сами дети. Речь в произведении не взрослых, а ваша.

При работе с таким ответом пятиклассники овладевают рядом умений: учатся понимать текст, сравнивать свою точку зрения с точкой зрения другого, выражать свои чувства и мысли — неважно, в устной или письменной форме. Наконец, не забудем о решении нравственных проблем. Рассказ Р. Коваленко учит вниманию к другому человеку, взаимоотношениям со сверстниками, позволяет осознать что-то важное и в самом себе. Иными словами, развивает **высшие чувства**¹.

Как видим, наличие ответов создает в самом учебнике условия для осуществления обратной связи. Этим общение с учебником отличается от общения с любым художественным произведением, автор которого не отвечает за понимание прочитанного, за возникающие разночтения. Вспомним известный феномен различного восприятия читателями художественных произведений, когда у одних «Отелло» — пьеса о ревности, у других — о предательстве. В учебнике же

¹ Термин «высшие чувства» принадлежит психологу Л. И. Божович, которая понимала под *высшими чувствами* нравственные, интеллектуальные, эстетические чувства [Божович 1995, с. 19–20].

общение должно быть рассчитано на понимание и усвоение изложенного материала.

Однако помимо обратной связи в общении очень важно то, ради чего это общение осуществляется. Иными словами, важен мотив.

О мотивации при работе с учебником нового типа

Как известно, чтобы побудить человека к определенным действиям, в том числе к общению, необходимо наличие мотива. В роли мотивов могут выступать самые разнообразные интересы, чувства, потребности и т.п. Так, в известном эксперименте, в котором кошка должна была найти способ открыть дверь, чтобы добраться до миски с едой, мотивом, заставившим животное выполнить ряд действий, был голод.

Совсем другой мотив двигал учеными, отправившимися с Наполеоном в знаменитый египетский поход. Перед сражением у Александрии главнокомандующий построил армию в каре, а в середине его расположил вьючных животных и ученых. Именно тогда и прозвучала знаменитая фраза: «Ослон и ученых — в середину!» Египетский поход был одной из самых опасных военных кампаний Наполеона. Ученые знали это, однако мечта добраться до древних памятников, оставшихся от некогда великой цивилизации Древнего Египта, оказалась сильнее страха перед опасностями. Здесь мотивом выступает самая чистая и бескорыстная из всех потребностей — потребность в открытии новых научных знаний.

У наших учащихся в качестве мотивов во многих случаях выступает нежелание получить плохую оценку, огорчить родителей, любовь к учителю, необходимость окончить школу, поступить в вуз, выбрать профессию и т.п. Значительно реже мотивом является потребность получить новые знания по предмету. Иными словами, у школьников часто отсутствует познавательный (учебный) мотив.

Возникает вопрос: что мешает этому, почему так трудно сформировать мотивацию, заложенную в самой учебной деятельности, а не вне ее?

Давно и хорошо известно, что школьному предмету «Русский язык» принадлежит печальное первенство. Он традиционно продолжает оставаться одним из самых нелюбимых школьных предметов. Это отмечалось еще В. Г. Белинским, который охарактеризовал грамматику как «истинный бич для бедных детей». Столкнулся с неприятием этого

предмета яснополянскими детьми и Л. Н. Толстой. Практически ничего не изменилось и в современной школе. (Конечно, есть преподаватели, которым удастся привить учащимся любовь к предмету. Но это исключение из правила.)

Приведем данные, опубликованные в газете «Русский язык». Старшеклассникам нужно быть назвать пять ключевых слов, с которыми у них ассоциируется русский язык как предмет изучения в школе. 79 % учащихся написали слова с отрицательной оценочностью, и среди них на первом месте: *скука, тоска, нудно, однообразно, много исключений, ошибки, нелюбимый предмет...* [Лукашевич 2002, с. 3].

Эти и многие другие факты заставляют думать, что обучению русскому языку присущи такие особенности, которые делают его предметом, чуждым ребенку. Каковы же причины этой нелюбви и почему проблема до сих пор не решена?

Как известно, язык — это знаковая система, и преподаваемый в школе предмет адресован в основном левому полушарию. Усвоение абстрактного лингвистического материала требует от ребенка немалых усилий. Отсюда психологический барьер между возможностями школьника и «сухой», абстрактной системой изучения языка.

Своеобразие информации, получаемой на уроках русского языка, состоит в том, что грамматические, орфографические и пунктуационные правила не захватывают эмоционально, не дают пищи для воображения. Количество новой информации, вводимой за один урок, невелико, формулировки некоторых правил занимают не более одной строки учебника (правописание *жи-ши, не* с глаголами или прописная буква в именах собственных). Но на небольшой объем информации приходится значительное количество тренировочной работы. Причем многие упражнения на какое-нибудь правило надоедают задолго до выработки нужного навыка, так как сама тренировка чаще всего лишена элементов творчества, носит механический характер [Ротенберг, Бондаренко 1989, с. 35–43].

Преодолеть трудности, связанные с нелюбовью детей к русскому языку, можно, только найдя пути мотивации обучения. Наиболее действенным из всех мотивов при обучении является **познавательный интерес**. Не просто интерес и не занимательность, а именно познавательный интерес.

Такой интерес, как показали исследования, глубочайшим образом связан со всеми сторонами личности школьника. Он не только