

**Критерий научности в стратегии
интегративного подхода
к лингвометодической подготовке
бакалавра педагогического образования**

Н.А. Исаева

В статье обосновывается приоритет принципа научности знаний при формировании лингвометодической компетенции бакалавра – будущего учителя русского языка. Реализация основных требований этого принципа (фундаментальность лингвистических знаний, приближение содержания к современной лингвистической науке, использование методов научного познания) определяет стратегию интегративного подхода к подготовке бакалавра, становится основой формирования его общепрофессиональных и специальных компетенций, фактором обновления образования.

Ключевые слова: бакалавр, русский язык, принцип научности, принцип историзма, лингвометодическая компетенция, фундаментальность знаний, связь с лингвистикой, методы научного познания, общепрофессиональная и специальная компетенция.

Основные программные документы, появившиеся за последние годы, во многом определили контуры современного образования. В XXI в. оно призвано быть образованием для всех в течение всей жизни; должно основываться на системе научных знаний, обеспечивающих человеку широкий кругозор, а также работу по его возможностям и способностям, иметь в своей основе этическую доминанту, творческий и инновационный характер.

Принцип научности становится ключевым в решении многих вопросов, связанных с формированием у студентов-филологов в условиях бакалавриата различных компетенций, включение их в будущем в разнообразные виды профессиональной деятельности: педагогической, культурно-просветительской и научно-исследовательской. При всей широте спектра этой деятельности главным и основным требованием остаётся фундаментальность знаний, обеспечивающая продуктивное решение

профессиональных задач в области языкового образования обучающихся.

Принцип научности обучения применительно к русскому языку был сформулирован филологами и методистами ещё в XIX в. и в дальнейшем обоснован историческим развитием науки. Значительный вклад в его разработку внесли на разных этапах И.И. Срезневский, Ф.И. Буслав, А.А. Потебня, Л.В. Щерба, Н.М. Шанский, М.Т. Баранов, В.В. Бабайцева, Л.А. Тростенцова, А.Д. Дейкина, Т.К. Донская и др.

В настоящее время можно говорить о сознательном отходе от данного принципа и, как следствие, об ухудшении качества лингвистического образования. В документе «Стратегия для России: образование», где сформулированы основные задачи реформы, отмечено, что необходима поддержка новых поколений при вхождении их в открытое информационное сообщество. Для этого в содержании образования центральное место должна занимать коммуникативность: информатика, иностранные языки, межкультурное обучение. Создаётся представление о вытеснении глубокого осмысления знаний основ науки, её важнейших понятий и теорий. Практика – вот лозунг сегодняшнего дня. Однако, по справедливому замечанию В.В. Бабайцевой, в основе коммуникативности лежит знание системы языка, её основных единиц и закономерностей их функционирования, осознанное владение родным языком. Поэтому коммуникативность – это явление вторичного порядка, базирующееся на глубоком и всестороннем знании единиц языка, их взаимодействия и изменений, отражающих изменения в социальной и общественной жизни человека.

Специфику профессиональной компетенции студента-филолога отражает прежде всего лингвометодическая компетенция, являющаяся базовой. Именно аксиологический компонент этой компетенции задаёт вектор формирования научного подхода, плюрализма лингвистической и методической интерпретации.

Проблема лингвистической подготовки будущего учителя-словесника была сформулирована академиком

Н.М. Шанским, впервые обратившим внимание на то, что курс методики преподавания русского языка необходимо понимать как лингвистический курс, соотносительный со школьным. Афористическое высказывание Н.М. Шанского «Лингвист может и не быть методистом. Настоящий же методист всегда является одновременно и хорошим лингвистом» позволяет глубже понять сущность лингвометодической компетенции [9, с. 13–14]. Развивая идею учёного, ещё раз подчеркнём в контексте научного подхода необходимость взаимосвязи дисциплин лингвистического цикла и методики преподавания русского языка: если курс методики понимать как лингвистический, соотносимый со школьным курсом русского языка, то и вузовские лингвистические дисциплины нужно интерпретировать через методический арсенал, в результате чего формируется методическое мышление бакалавра-словесника как особый «процесс исследования языковых явлений под углом зрения проблем методики преподавания русского языка» [5, с. 10].

На полезность интегративного подхода указывает и профессор М.Б. Успенский, полагающий, что это «поможет студентам лучше осознать то новое, что они должны знать о русском языке, его системности и нормативности, а заодно повторить соответствующую информацию по школьному курсу русского языка» [7, с. 13]. Продолжая эту мысль, заметим, что именно системность и интегральность создаёт основу научного подхода к трактовке явлений, к формированию целостной «языковой» картины мира.

В процессе обучения русскому языку в контексте модернизации образования следует обратить особое внимание на принцип научности знаний с позиций современных требований. Основными требованиями данного принципа должны стать фундаментальность лингвистических знаний, приближение содержания в возможной степени к современной лингвистической науке, использование методов научного познания.

Фундаментальность лингвистических знаний сегодня особенно

важна, так как предмет «Русский язык» – это не только сам язык. Это и логика, и философия, и культура, и основа изучения всех других наук. Изменение, а точнее, отторжение этого требования в настоящее время развернулось под несколькими лозунгами. Один из них гласит, что фундаментальность в образовании – не самое главное, и вместо неё нужно ввести разностороннее образование личности и её развитие. Разностороннее развитие бакалавров-филологов стали трактовать так: русский язык и методику его преподавания, как и любой другой предмет лингвистического цикла, следует представить в виде неких модулей, из которых студент набирает какие хочет. В результате вместо основ фундаментальной науки студенты-бакалавры получают размытые понятия о предмете.

Усвоение такого размытого объёма знаний само по себе не ведёт к развитию компетенций. Проявление способностей и формирование компетентностей всегда строится на конкретном содержании конкретной предметной области.

Фундаментальность является важнейшим принципом отбора содержания. По справедливому мнению Е.И. Пассова, высказанного им в статье о принципах профессиональной подготовки учителя, «фундаментализация означает овладение не "верхушками" науки (особенно в ведущей специальности), а её самыми современными основами. Фундаментализация имеет фактически "антипрагматическую" направленность. Она призвана внедрить в сознание специалиста мысль о том, что ограничение познания только тем, что "в школе это не потребуются", "для школы этого достаточно" и т.п., и вредно, ибо сказывается в конечном счёте даже на владении ограниченным кругом знаний, и безнравственно. Кроме того... фундаментальные знания имеют способность к более широкому переносу, дольше сохраняют свою ценность и поэтому помогают в дальнейшем экономить и время, и средства на переподготовку кадров» [6, с. 179].

Применительно к учебно-познавательному процессу профессиональной подготовки будущего учителя

русского языка принцип фундаментализма предполагает, во-первых, основательное изучение лингвистических дисциплин и методики преподавания русского языка с учётом традиций и современных достижений науки; во-вторых, глубокое осмысление названных дисциплин в категориях педагогической теории, формирование методологической культуры как специфической для сферы образования культуры мышления.

В соответствии с научным подходом, мысль студентов-бакалавров надо вести от явлений к сущности, от сущности менее глубокой к более глубокой, раскрывая внутренние связи между явлениями, рассматривая понятия в их возникновении, изменении и развитии. Научный подход требует умения наблюдать, сравнивать, классифицировать, обобщать, группировать, строить гипотезы. На высшем этапе развития этих универсальных познавательных умений студенты-бакалавры смогут самостоятельно ставить и решать задачи, последовательно проходя все этапы исследовательской деятельности.

Основным способом проникновения в сущность явлений и понятий, на наш взгляд, является **постановка учебных задач**. Умение поставить учебную задачу, построить проблемную ситуацию, выявив противоречие в фактах и явлениях, овладеть приёмами предъявления этих противоречивых фактов требует не только профессионализма, но и навыков системной аналитики, умения интегрировать знания и выходить на новый уровень теоретического мышления [4, с. 127]. Успех на этом пути возможен, если учитель хорошо ориентируется в материале, его внутреннем строении.

Уточняет принцип научности **принцип историзма**, который является неотъемлемой частью системного обучения родному языку. Обращение к истории языка и изменяющейся семантике лексических и грамматических единиц обогащает когнитивную сферу студентов, позволяет целостно и глубинно подходить ко многим вопросам современного состояния языка и культуры, открывает большие возможности

развития исследовательских способностей обучающихся.

Сквозь призму исторического «лингвистического микроскопа», по образному выражению Н.М. Шанского, можно рассмотреть многие современные теоретические проблемы: о статусе слова, его лексико-семантических вариантов, происхождении слов и функционировании фразеологизмов, морфемной и словообразовательной структуры слов, «жизни слова» в тексте и др. Труды этого учёного положили начало по-настоящему исследовательской деятельности, глубокого и всестороннего анализа языковых единиц в их сущности, многообразии связей и отношений, исторической ретроспективе. Когнитивные стратегии, разработанные учёным-лингвистом и методистом и проникающие в суть явлений благодаря структурно-семантическому и историко-семантическому подходу, особенно востребованы в подготовке современных бакалавров-лингвистов.

Так, хорошо известны трудности, с которыми встречаются ученики и студенты при проведении морфемного разбора слов. Н.М. Шанским были определены правила членения с опорой на словообразовательные связи слов. Именно этот принцип, названный учёным принципом «матрёшки», устанавливает отношения «членимой и производящей основы, иначе говоря – между анализируемым словом и его "родителем" или ближайшим родственником», а не произвольный выбор однокоренных слов, и позволяет избежать ошибок при выделении морфем [8, с. 273]. В то же время Н.М. Шанский особо подчёркивает, что при морфемном членении следует выделять «реально существующие в данный момент значимые части слова и устанавливать связи и отношения, а тем самым также и современную структуру слова», не привлекая данные этимологии. Эти идеи находят отражение в современном школьном изучении морфемики и словообразования, они являются ключевыми и в формировании методического мышления бакалавров-учителей при исследовании структуры слов.

Слова с затемнённой, утраченной мотивированностью также являлись

объектом изучения лингвиста. Этот пласт слов, специально не изучаемый в школе, представляет те «загадки» языка, без которых невозможно развитие языкового чутья, исследовательских навыков. Современный корень (нечленимая основа) и этимологический корень в слове – далеко не одно и то же, как подчёркивает исследователь. Так, нельзя выделять в слове *отец* корень *от-* и суффикс *-ец*, известные в древнерусском языке, так как в современном языке нет слова, мотивирующего слово *отец* (ср. *борец* – *бороться*). Это структурное (полное) опрощение, при котором предыдущие связи и отношения практически не осознаются. При неполном опрощении (2-я ступень опрощения по В.А. Богородицкому) к выделяемому аффиксу примыкает корень, который неясен и не выделяется. Согласно классификации Н.М. Шанского, «здесь особо следует выделить слова без фонетических изменений (*захолустье, обувь, разуть*) и с таковыми изменениями (*облако*)» [10, с. 177].

При семантическом опрощении, связанном с содержательной стороной утраты соотношений прежде родственных слов (по градации В.А. Богородицкого, 1-я ступень опрощения), наблюдается «прозрачный морфологический состав, от которого реальное значение более или менее удалилось» [Там же, с. 178]. Этот вид опрощения – один из самых сложных для осмысления студентами-филологами, поскольку при внешней морфологической сложности слово трудно объяснить.

Так, исследуя строение и значение слова *стервятник*, мы без труда выделяем корневую морфему *стерв-*, хотя и не понимаем, как связать значение этой морфемы с семантикой слова в целом (необходимо обращение к истории значения слова *стерва*, чтобы понять смысл). В слове *капустник* (в значении «дружеская вечеринка») при ясно выделяемом корневом и суффиксальном элементе мы в своём сознании реальное значение этого слова никак не связываем с *капустой*. И лишь обратившись к истории возникновения слова и русским традициям (первоначально обязательным атрибутом весёлой вечеринки

был пирог с капустой – капустник, внутри которого были запечены различные мелкие предметы, обозначающие шуточные задания), мы можем определить, почему слово получило такое значение.

Таким образом, только через глубокие научные знания бакалавры-филологи будут способны к диахроническому осмыслению и синхронному анализу языковых явлений с целью понимания механизмов функционирования и тенденций развития русского языка, что позволит формировать у них и общепрофессиональную компетенцию: реализовывать современные программы для разных типов образовательных учреждений.

Второе требование принципа научности: **обучение русскому языку должно быть в возможной степени приближено к современной лингвистической науке.**

Современные подходы к обучению отражают основную тенденцию развития отечественной лингвистической и методической науки: язык – речь – коммуникация. Этот этап в развитии методики, сохраняя преемственность с достижениями прошлого, отражает новую тенденцию – интеграцию изучаемых языковых единиц в текст. Научный подход предполагает, что знакомство с текстовыми функциями той или иной единицы (слова, части речи) раскрывает богатейшие возможности родного языка для выражения мысли в разных стилях и жанрах в соответствии с различными условиями социальной коммуникации.

Системности и глубине научного подхода в исследовании явлений языка большое внимание уделяет Т.К. Донская. По её справедливому замечанию, современные исследования в области системно-функциональной (С.Г. Ильенко, Г.А. Золотова и др.) и коммуникативной лингвистики (Г.А. Золотова, Г.В. Колшанский, О.А. Крылова и др.) должны стать лингвометодической основой обучения русскому языку в вузе и школе, быть положены в основу нового поколения школьных учебников русского языка [3, с. 20–21].

Однако анализ явлений языка в тексте только на первый взгляд вы-

глядит инновационным. Учёные давно и настойчиво подчёркивают, что наиболее эффективно осознать любое языковое явление можно только в тексте и с помощью текста. Н.М. Шанский все исследования слов и их значений проводит с учётом той контекстной среды, в которой они получили своё рождение и развитие. Лингвистический анализ художественного текста – это очень интересная и трудная профессиональная задача. И здесь следует сказать, что лингвистический анализ является не только целью, но и средством, инструментом исследовательской деятельности учёного, критерием научности его изысканий.

Осуществлённые Н.М. Шанским исследования значений слов в их контекстном окружении и в исторических модификациях послужили основой многих инновационных методических поисков, например, концептного анализа слова (Н.Л. Мишатина), который можно рассматривать в качестве проектной деятельности при изучении лексики и фразеологии и в системе развития речи применительно к школьному курсу русского языка.

Важно отметить, что развитие наблюдательности в процессе анализа, выявление «деталей» даёт возможность понимания и интерпретации любого текста, не только художественного, создаёт предпосылки для развития творческого потенциала личности, входит в структуру её важнейших когнитивно-познавательных характеристик. Говоря о методологии творчества, о ресурсах познания и динамике творческого осмысления языка, действительности, истории и традиций, А.Д. Дейкина отмечает, что творчество в учебном процессе проявляется прежде всего в овладении методами научного знания [2, с. 12].

Методы научного познания предполагают не сообщение системы научных знаний, в том числе и с учётом современных достижений лингвистической науки, а выработку у бакалавров-учителей русского языка умений наблюдать, сравнивать, обобщать, самостоятельно ставить задачи и предполагать пути их возможного решения, т.е. проходить все этапы творческой исследовательской деятельности.

Лингвистический анализ текста, блестяще осуществлённый Н.М. Шанским, дал импульс и лингвометодическому анализу текста, представляющему собой анализ языковых единиц текста через призму методических категорий. В результате применения данного метода в ходе изучения методики русского языка и дисциплин лингвистического цикла у бакалавров-филологов формируется умение лингвометодического анализа профессионально значимых текстов: выявление и квалификация языковых явлений, интерпретация текста, формулировка вопросов и заданий на осмысление текста и т.д.

Благодаря достижениям микроэлектроники – компьютерной техники созданы всеобъемлющие электронные базы данных с почти мгновенным доступом к ним. Поэтому сейчас, как никогда раньше, студенту невозможно обойтись без умения сознательно отбирать и упорядочивать информацию, корректно проверять её, творчески обращаться с изученным материалом, ориентироваться в информационном потоке (общепрофессиональная компетенция). Но эти умения должны быть основаны, как мы уже отмечали, на фундаментальных знаниях и направлены на возможность дальнейшей переработки информации для получения нового знания, исследовательских результатов.

Таким образом, сегодня особенно важно, чтобы научность характеризовалась не количеством фактов, не разговорами обо всём и скольжением по поверхности изучаемого материала, а глубоким проникновением в существо поставленных вопросов.

Практика показывает, что ни одно из указанных выше требований принципа научности не должно разрешаться изолированно от остальных. Все рассмотренные выше требования надо осуществлять в тесной взаимосвязи, в единстве. Только в этом случае принцип научности будет являться фактором обновления образования, базой для формирования ключевых (общепрофессиональных), базовых и специальных компетенций бакалавров педагогического образования, обучающихся по профилю «Русский язык».

Литература

1. *Богородицкий, В.А.* Общий курс грамматики / В.А. Богородицкий. – М. ; Л. : Соцэкгиз, 1968.
2. *Дейкина, А.Д.* Творческие ресурсы учащихся в динамике познания русского языка / А.Д. Дейкина, Л.А. Тростенцова // Язык, культура, личность : развитие творческого потенциала учащихся средствами русского языка : Мат. Междунар. науч.-практич. конф. (17–18 марта 2011 г.) – М. : МПГУ ; Ярославль : РЕМДЕР, 2011.
3. *Донская, Т.К.* Актуальные вопросы современного учебника русского языка : традиции и современность / Т.К. Донская // Язык, культура, личность : развитие творческого потенциала учащихся средствами русского языка : Мат. Междунар. науч.-практич. конф. (17–18 марта 2011 г.) – М. : МПГУ ; Ярославль : РЕМДЕР, 2011.
4. *Исаева, Н.А.* Стратегии коммуниктивно-деятельностного подхода в обучении русскому языку в школе и вузе / Н.А. Исаева // Новое в психолого-педагогических исследованиях : Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. – М. ; Воронеж, 2010. – № 3.
5. *Напольнова, Т.В.* Формирование методического мышления будущего учителя / Т.В. Напольнова // Современный учитель русского языка : его научно-методическая подготовка, учебно-научная речь, общение с детьми в учебном процессе : Тез. докл. участников Межвуз. науч.-практич. конф. (18–19 марта 1999 г.). – М. : МПГУ, 1999.
6. *Пассов, Е.И.* Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея / Е.И. Пассов. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2006.
7. *Успенский, М.Б.* Курс современного русского языка в педагогическом вузе / М.Б. Успенский. – М. : МППИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004.
8. *Шанский, Н.М.* Лингвистические детективы / Н.М. Шанский. – М. : Дрофа, 2006.
9. *Шанский, Н.М.* О некоторых актуальных вопросах методики русского языка как науки / Н.М. Шанский // Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку в IV–VIII классах : Мат. Конф. преподавателей методики русского языка пед. ин-тов, ун-тов и науч. сотр. НИИ (15–18 апреля 1969 г.). – М., 1969.
10. *Шанский, Н.М.* Очерки по русскому словообразованию / Н.М. Шанский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1968.

Нина Александровна Исаева – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга.