12+

ИРИНА КОЧКИНА

Теория живого звучания

ЯЗЫК КАК ОРГАНИЗУЮЩАЯ СИЛА РЕАЛЬНОСТИ

Ирина Кочкина

Теория живого звучания. Язык как организующая сила реальности

https://litres.ru/74958502
ISBN 9785007175531

Аннотация

Монография обосновывает смену парадигмы преподавания языка: от редукции к знаковой системе к пониманию языка как живой организующей силы. Новизна: «языковое пространство» введено как онтологическая категория; разведены научная этимология и корнесловие; предложена модель уровней познания; сформулирована концепция школы ноосферы; опыт РКИ представлен как ресурс для всей системы образования. Методика «Чистое звучание» проверена многолетней практикой. Для филологов, педагогов, исследователей языка.

Содержание

От автора 6
Вступительное слово рецензента 27
Предисловие 32
Постановка проблемы: кризис знаковой парадигмы 47
Иллюзия обучения: почему объём информации не даёт понимания 51
Парадокс «родной как иностранный»: терминологическое отчуждение 62
РКИ как зеркало кризиса и как ресурс 72
Основной тезис и структура исследования 81
Часть I. Теоретические основания 95
От знака к звуку: деконструкция лингвистической парадигмы 95
Соссюровская модель знака и её пределы 97
Терминология как инструмент отчуждения: почему родной язык становится иностранным 107
Клиповое мышление как следствие знаковой парадигмы 117
Выводы по главе: необходимость дополнения, а не отрицания 126
Этимология как метод познания: «Зри в 132

корень»
Границы метода: научная этимология и корнесловие-эвристика 134
Анализ ключевых концептов: «русский», «язык», «образование», «культура» 143
Этимология в РКИ: как «зри в корень» помогает иностранцу 153
Конец ознакомительного фрагмента. 155

Теория живого звучания Язык как организующая сила реальности

Ирина Кочкина

Редактор Александр Евгеньевич Капитонов

© Ирина Кочкина, 2026

ISBN 978-5-0071-7553-1
Создано в интеллектуальной издательской системе Ridero

От автора

Всему своё время! Вот и наступил тот период, когда созрела необходимость обобщить многолетний опыт работы в профессии, которая стала делом всей моей жизни. Я счастлива констатировать, что отношусь к тем людям, которые с радостью идут на работу и с таким же настроением возвращаются домой. Причиной и основой этой особенности стала искренняя любовь к выбранному делу, а также глубокий интерес и уважение к родному языку. Мой путь в педагогике начинался с обычного школьного образования, но постепенно перерос в исследовательскую деятельность. Каждый год работы приносил новые открытия и ставил новые вопросы, на которые хотелось найти ответы. Именно это постоянное движение вперёд и стало источником энергии для создания собственной теории. В конечном итоге вся моя профессиональная жизнь превратилась в непрерывный поиск живого смысла в языке. Я преподаватель-исследователь, хотя в системе образования и нет такой категории! Многие годы тружусь в КГБОУ СПО «Красноярский автотранспортный техникум».

Язык — это основа всего, знание и понимание языка является путём осознанного движения во всех сферах жизни. Использование, понимание и преподавание языка исключи-

тельно как набора знаков для передачи информации и общения в корне не отвечает потребностям человека и его высокому предназначению. Большинство людей ассоциируют словосочетание «русский язык» со школой, диктантами и экзаменами, умаляя тем самым возможности языка и его великую силу в повседневной жизни. Такое сужение восприятия приводит к тому, что родной язык воспринимается как элементарная система знаков для общения и обучения.

Потребности же человека гораздо шире, и они заключаются в осмысленном сотворении своей жизни, где язык выступает главным инструментом. Как творцу своей жизни человеку важны любовь, самовыражение и взаимопонимание. Всё это невозможно, если сам язык объясняется и интерпретируется инструментами чужих языков, используя которые родной язык выглядит как иностранный. Именно это противоречие и подтолкнуло меня к пересмотру основ преподавания. Имеется ввиду подход к языку как сугубо знаковой системе и терминологическая база, состоящая преимущественно из заимствованных слов. При таком подходе даже самые простые вещи сложно понять, не говоря уже о высоких материях, таких как смысл, цель и предназначение.

Материала на эту тему до обидного мало в учебно-методической литературе. Мне приходилось самостоятельно пробираться через частокол терминов, чтобы найти живую суть

слова. Этот путь был долгим и трудным, но он привёл к пониманию глубинных процессов. Рождение теории живого звучания стало закономерным итогом этих многолетних поисков.

Предназначение человека — пройти путь роста, где сравниваются не люди, а их достижения на разных этапах жизни. «Я сегодня» и «я вчера», а также «образ я в будущем» — вот что должно быть точкой отсчёта. Достижение этих состояний возможно только на основе глубокого понимания знаковой системы, при помощи которой мы выражаем себя и свои представления о мире. Подход к преподаванию языка в массовой школе не отвечает запросам самого человека и стремительно меняющегося времени. Программы построены как возможность трансляции языковых сведений без анализа глубинных возможностей языка. А ведь именно в языке сокрыты ключевые знания о мироустройстве и человеке. Абсолютное большинство вещей, которые преподаются в учебных заведениях, вырвано из какого-либо контекста. Нас учили, и мы учим разъединению данных, а также мы учим слишком многому «в параллели и одновременно».

Так учила и я долгое время, пока не пришёл он — «опыт, сын ошибок трудных». Врождённая любознательность и привычка к самообразованию и анализу толкали на поиски информации, выходящей за рамки стандартов. Это

были книги К. Д. Ушинского, О. Н. Трубачёва, С. В. Жарниковой, Т. Л. Мироновой, Т. В. Черниговской, И. К. Мухиной и других исследователей. Из понимания этих важных вещей и стал рождаться новый подход в обучении языку, методы и приёмы этого подхода вплетались в канву государственных стандартов. Поскольку основное место деятельности — среднеспециальное учебное заведение, то надо мной не висел «домоклов меч» ЕГЭ и ГИА. На занятиях хватало времени для обучения языку, ведь не нужно было заниматься натаскиванием на результат.

Имея образование школьного учителя, я начала исследовать и сопоставлять и очень быстро поняла, что русский язык у нас преподаётся как иностранный. Описательная и терминологическая его части сплошь иностранные, требующие постоянного перевода на понятный русский. Даже активно употребляемые в школе понятия «орфография» и «орфограмма» большая часть выпускников девятых классов не могут объяснить. Каждый год я делаю входной срез и знаю, о чём пишу. А уж если спросить про такие термины, как «экспрессивность» (выразительность) или «модальность» (отношение говорящего к содержанию), то их знает очень малая часть учащихся. Так на начальном этапе осознания сложностей в изучении языка я начала активно переводить все термины на русский.

На уроках делался упор на определения русского славянского происхождения. Результаты не заставили себя ждать, и мы начали говорить с обучаемыми на одном понятном языке: «правописание» вместо «орфографии», «словообразование» вместо «морфемики», «направленность речи» вместо «стилистики» — эти замены стали первыми шагами к живому звучанию. Вторым шагом стало углубление в термины русского происхождения, например, названия частей речи, которые остались в науке о языке благодаря стараниям М. В. Ломоносова: существительное (существующее, предметное, прилагательное (прилагается к существующему, местоимение — вместо имени и т.д.)

Уроки оживали, интерес возрастал, и это радовало меня как педагога. Да, при этом подходе меньше времени уделяется орфографии и пунктуации, зато возникает желание разбираться, говорить и задавать вопросы. Описанный подход также даёт хорошие результаты в обучении русскому языку как иностранному. Актуальность состояния языка и процессов в его преподавании определили цель моей деятельности. Она заключается в расширении уже существующих подходов в преподавании языка как живой сотворяющей силы. Эта цель определила последующие задачи, среди которых постоянное самообразование, расширение кругозора и поиски новой информации. Особое значение приобрели систематизация накопленного педагогического опыта, творческий под-

ход и смелость в применении нового. Большую роль в этом сыграл весь мой образ жизни: тяга к самопознанию, путешествиям, туризму, творчеству, укреплению здоровья и т. д.

Так в моей деятельности укоренился интегративный подход, появилась технология критического мышления и авторская методика по анализу языкового пространства. Учебно-исследовательские проекты «Работа над ошибками» и «Красноярск литературный» стали неотъемлемой частью учебного процесса. Особое место в моей практике заняла серия интегрированных уроков о праздниках, посвящённых языку и письменности, что было отражено в методической разработке и открытых уроках.

И, наконец, моё любимое детище — авторский курс «Чистое звучание» с развивающей игрой «Слово о человеке», который находится в стадии окончательного оформления. Также я веду канал «Чистое звучание» в Телеграм и ВКонтакте, где делюсь своими находками. Представленные вашему вниманию методические разработки и статьи были опубликованы в профильных изданиях с 2005 по 2022 год. Многие материалы также размещены на сайте Инфоурок.

За годы работы была удостоена ряда наград, которые подтверждают значимость моего труда. В 2005 году я получила Благодарность Министерства образования и науки Россий-

ской Федерации. В 2008 году мне было вручено Благодарственное письмо главы Октябрьского района города Красноярска. В 2010 году последовало Благодарственное письмо Законодательного собрания Красноярского края. В 2015 году я была награждена Почётной грамотой Федерации профсоюзов города Красноярска. В 2017 году мне было вручено Удостоверение о присуждении Государственной премии Красноярского края в сфере профессионального образования. В 2023 году я получила медаль «Ветеран труда в сфере профессионального образования». Эти награды являются не только признанием личных заслуг, но и подтверждением того, что выбранный мной путь имеет ценность для общества.

Рождение теории живого звучания не было одномоментным актом, это результат многолетних размышлений и проб. В самом начале своего пути я, как и многие, считала, что главное — это передать ученику как можно больше информации. Но с каждым годом приходило понимание, что объём знаний не равен пониманию. Я видела, как студенты механически заучивают правила, но не могут применить их в жизни. Я наблюдала, как они теряются перед простым вопросом, требующим размышления. Тогда и возник вопрос: почему язык, который должен быть родным и понятным, становится для них чужим и сложным. Ответ пришёл не сразу, но он изменил всё моё представление о преподавании.

Ответ заключался в том, что мы утратили связь со звуком и корнем. Современная школа делает упор на письменную речь и грамматические схемы, забывая о живой звучащей природе языка. Мы учим детей правилам, но не учим их слышать слово. Мы разбираем предложения на части, но не показываем, как из этих частей рождается смысл. В результате язык превращается в мёртвую схему, которую нужно запомнить, а не в живой инструмент, которым можно пользоваться. Осознание этого факта стало поворотным моментом в моей педагогической деятельности. Я поняла, что нужно вернуться к истокам, к тому моменту, когда слово было не просто набором букв, а звуком, несущим в себе образ.

Так родилась идея обращения к этимологии, к тому самому «зрению в корень», о котором говорил Козьма Прутков. Я начала искать в словах их первоначальный смысл, их внутреннюю форму. И чем глубже я погружалась в этот процесс, тем больше открытий делала для себя. Оказалось, что многие слова, которые мы считаем абстрактными, имеют очень конкретные и осязаемые корни. Например, слово «образование» происходит от слова «образ», что означает создание нового образа себя (образа ваяние). Это открытие перевернуло моё представление о процессе обучения и привело к пониманию, что моя задача не просто дать знания, а помочь ученику создать свой собственный образ, свою личность.

Слово «культура» также открылось для меня с новой стороны. Оно происходит от слова «возделывание», что означает ежедневный кропотливый труд или культ-ра (поклонение Ра как Свету изначальному). Это не просто набор знаний или правил поведения, это постоянная работа над собой. Я поняла, что языковая культура — это не что-то данное свыше, а результат ежедневных усилий. И этот процесс требует времени, терпения и любви. Именно любовь к родному языку стала для меня тем двигателем, который не позволял остановиться на достигнутом. Я видела, как меняются студенты, когда начинают понимать смысл слов, а не просто заучивать их.

Ещё одним важным открытием стало понятие «языкового пространства». Пришло осознание, что язык не ограничивается стенами учебного кабинета. Он окружает нас повсюду: в названиях улиц, в рекламе, в сообщениях, в речи прохожих. Всё это формирует наше сознание, часто помимо нашей воли. И если мы не будем анализировать это пространство, мы будем его жертвами. И я начала включать в свои занятия анализ городских вывесок, рекламных текстов, SMS-сообщений. Студенты с удивлением обнаруживали, что вокруг них множество ошибок, нелепостей, а иногда и ярких проявлений языковой игры. Было отмечено, что наше ЯП переполнено заимствованными словами. Это пробуждало в них интерес и желание разобраться, а главное нести ответствен-

ность за свой язык.

Так постепенно складывалась методика, которую я назвала «Чистое звучание». Это название родилось не случайно. Оно является переводом словосочетания «русский язык». В слове «русский» корень «рус», что значит светлый, чистый, ясный. В этом значении слово до сих пор существует в северных русских говорах. Там вынести на светлое место значит — на «русь». Отсюда всем нам знакомое слово «русый». Таким образом, русский — это светлый, чистый. А слово «язык» имеет древний корень «зык», что означает громкий звук или возглас. Например, «зычный голос». Так и получилось: русский, то есть чистый и светлый, язык, то есть, «я звучу». Всё вместе: чистое звучание.

Это название отражает самую суть моего подхода. Я стремлюсь к тому, чтобы язык для моих студентов стал чистым и светлым, чтобы они услышали его живое звучание. Для меня важно, чтобы учащиеся не просто знали правила, а понимали, откуда они взялись и зачем нужны, чтобы они чувствовали красоту и силу родного слова. И я вижу, что этот подход работает. Студенты начинают задавать вопросы, спорить, искать ответы. Они перестают быть пассивными слушателями и становятся активными исследователями, начиная понимать, что язык — это не скучный предмет, а живая сила, которая формирует их жизнь. Кстати, развитию

этого подхода способствовало введение в курс преподавания дополнительного предмета «Родной язык» на первом курсе.

Важнейшим плюсом моего авторского курса является то, что он построен в соответствии с уровнями учебно-познавательной деятельности. Эти уровни включают в себя восприятие, узнавание, понимание и осознание. Такой подход позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого студента. Курс максимально доступен для понимания, материалы для анализа разнообразны. Они включают в себя зрительные и слуховые элементы, которые касаются каждого и являются злободневными. Обучение языку встроено в контекст всего образовательного процесса. Это показывает неразрывную связь всего со всем через владение языком вместо разъединения и дезориентации («Объединяй и здравствуй» вместо «Разъединяй и властвуй»). Большинство заданий, имея чёткую последовательность, наполнены очевидным смыслом, который способен постигнуть обучающийся за один-два урока.

Практическая часть курса построена на исследовании и сопоставлении, она обращена к опыту и личности человека. Многие задания напрямую связаны с опытом семьи и Рода учащихся, ведь, как утверждал великий педагог К. Д. Ушинский, «Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколе-

ния народа в одно великое, историческое живое целое». И как показала практика, задания, связанные с семейными и родовыми традициями вызвали самый горячий отклик у студентов, а я из них почерпнула много нового и интересного.

Приёмы курса чётко структурированы, разнообразны и интересны. Всё доводится до логического конца и осмысляется тем или иным способом. Важна видимость результата деятельности, а также возможность наблюдать эмоциональный отклик, вызванный оригинальным подходом к выполнению. Такой подход вызывает интерес и заинтересованность вместо равнодушия или формального отношения в ожидании некой отметки. Он даёт возможность осмысления материала вне стен учебного заведения, так как задания посвящены им, о них и о близких сердцу вещах. «Учить язык для жизни, а не для отметки» — вот главный девиз моего курса.

В основе курса лежит идея использования и преподавания языка не как набора знаков, а как живой организующей силы, формирующей нашу реальность. Здесь, отходя от косных схем формального подхода к языку, рассматриваются слова и выражения в их живой, неприкрытой сути. Заглянуть в эту суть очень просто: надо только внимательно посмотреть в глубину. Или, как учил Козьма Прутков, «зрить в корень». Смысл вещей, значимость всех составляющих, а не отдельные факты стали предметом моего внимания. Меня привле-

кает интеллектуальная независимость: не ждать, пока учитель либо кто-то более старший и компетентный наполнит смыслом твою жизнь, а искать этот смысл самостоятельно. Этот принцип я стараюсь передать и своим студентам.

Я часто наблюдаю, как люди делают то, что им говорят, потому что они не умеют сами сказать себе, что им нужно сделать или подумать. Это происходит потому, что языковая картина окружающего пространства даже не намекает на присутствие инструментария, необходимого для того, чтобы при помощи языка разбираться в себе и мире. Люди привыкли ждать, пока некий эксперт скажет им, что делать. При традиционном подходе преподавания «хороший ученик ждёт, пока учитель скажет ему, что он должен делать». Это, пожалуй, самый ключевой штрих «программирования» человека — что он должен дожидаться, пока другие люди, кто теоретически лучше информирован или подготовлен, не наполнят нашу жизнь смыслом. Методика чистого звучания предлагает разбираться самостоятельно в смыслах и оценивать их полезность и привлекательность. Она учит действовать и разбираться в себе и мире при помощи самого верного, самого честного и самого мощного инструмента — родного языка. И она актуальна для всех людей, готовых к самопознанию и установлению новых отношений с родным языком!

Рождение этой теории стало для меня не просто профес-

сиональным достижением, а глубоко личным переживанием. Я прошла путь от сомнений и неуверенности к твёрдому убеждению в своей правоте и видела, как меняются студенты, как загораются их глаза, когда они начинают понимать смысл слов. Я слышала их вопросы, которые раньше не задавались, и их рассуждения, которые раньше казались невозможными.

В этот же период интенсивной трансформации произошли важнейшие события моей жизни: я стала осознанной, счастливой и благодарной бабушкой и вскоре занялась родословием, отыскала потерянные сведения о своём Роде и начала составление генеалогического древа, над которым продолжаю работу и сейчас. Всё это вместе взятое дало новый, необычайный опыт осознавания себя как звена в родовой цепи, своей ответственности перед Родом. А мои представления о развитии и становлении языковой личности обогатились новым бесценным опытом в процессе общения с подрастающими внуками. Многие элементы практики я проверяла на внуках, и могу свидетельствовать, что понимание глубины языка в нас заложено с детства, просто в сложившихся условиях мы забыли важное!

Всё это укрепило меня в мысли, что я на правильном пути. И я поняла, что моя миссия как педагога — не просто учить, а пробуждать сознание. А язык является тем ключом,

который открывает дверь к этому пробуждению.

Моя теория не отрицает достижений традиционной лингвистики и педагогики. Она лишь дополняет их, предлагая новый взгляд на привычные вещи. Я не призываю отказаться от изучения правил и норм, а лишь призываю видеть за правилами живую жизнь языка. Я не отрицаю важности письменной речи, а лишь напоминаю о том, что речь начинается со звука. И не отвергаю научный подход, а предлагаю дополнить его подходом живым, основанным на понимании корней и смыслов. Такой синтез, на мой взгляд, и является залогом успешного обучения.

За годы работы я убедилась, что интерес к языку можно пробудить в любом студенте. Для этого нужно лишь найти правильный подход. Нужно показать ему, что язык — это не абстрактная система, а живая часть его жизни. Нужно связать изучение языка с его личным опытом и интересами и дать ему возможность самому делать открытия. И тогда произойдёт чудо: студент, который раньше не любил русский язык, начнёт проявлять к нему интерес. Он начнёт задавать вопросы, искать ответы, читать словари и осознавать, что язык — это ключ к пониманию мира и самого себя.

Моя книга — это не просто сборник методических рекомендаций. Это результат многолетних размышлений о сути

языка и его роли в жизни человека. Это попытка ответить на вопросы, которые волнуют меня как педагога и как человека. Почему родной язык становится чужим? Почему увеличение объёма информации не ведёт к пониманию? Как вернуть языку его живую силу? Я не претендую на «истину в последней инстанции». Я лишь предлагаю свой путь, свои ответы. И если они окажутся полезными для кого-то ещё, я буду считать свою задачу выполненной.

В этой книге я хочу поделиться не только своими находками, но и своими сомнениями и хочу показать, что путь к живому звучанию не был прямым и лёгким. Были ошибки, были разочарования, были моменты, когда хотелось всё бросить. Но любовь к языку и вера в своих студентов помогли преодолеть все трудности. Я надеюсь, что мой опыт будет полезным и вдохновляющим для коллег и, возможно, поможет им найти свой собственный путь к живому звучанию. Этот путь требует мужества и готовности отказаться от привычных стереотипов преподавания. Только так можно достичь настоящих результатов в обучении.

Оглядываясь назад, я вижу, что вся моя жизнь была подготовкой к этой книге. Каждый урок, каждый студент, каждая прочитанная книга, каждое путешествие — всё это стало частью моего опыта. И теперь я готова поделиться этим опытом с вами. И я приглашаю вас в увлекательный экскурс в

мир живого звучания, предлагаю услышать язык по-новому и открыть для себя его красоту и силу. Это путешествие будет интересным и познавательным для каждого, кто неравнодушен к родному слову. Оно откроет новые горизонты понимания и позволит взглянуть на привычные вещи совершенно иначе.

Эта теория родилась не в тиши кабинета, а в живом общении не только со со студентами, но и с разными людьми, которых я встречала на своём интересном жизненном пути! Каждый урок был для меня экспериментом, каждое задание — проверкой гипотезы. Я видела, что работает, а что нет. Я видела, что вызывает интерес, а что оставляет равнодушным. И постепенно, шаг за шагом, я создала свою методику. Она не претендует на универсальность, но она работает. Главное — не теория сама по себе, а те изменения, которые происходят в головах и сердцах студентов, когда они начинают слышать живое звучание, а педагоги понимать свою ответственность за возвращение языку его живой силы!

Моя теория — это не застывшая догма, а живой процесс. Она развивается и обогащается с каждым новым уроком, с каждым новым студентом. Я продолжаю искать новые приёмы и методы, продолжаю учиться у своих учеников и верю, что впереди ещё много открытий и свершений. И я готова к ним. Каждый день приносит что-то новое и интересное. Это

движение вперёд не прекращается ни на минуту. Оно требует постоянного внимания и готовности к изменениям.

Я хочу, чтобы эта книга стала не просто пособием, а источником вдохновения, чтобы она помогла учителям увидеть в языке то, что они, возможно, не замечали раньше. Мне верится, что она может помочь им поверить в свои силы и в силы своих учеников, и что вместе мы сможем вернуть языку его живую силу. Общие усилия всегда дают более значительный результат. В единстве педагогов кроется залог успешного будущего нашего образования. Только вместе мы сможем добиться реальных изменений в лучшую сторону.

«Теория чистого звучания» — итог моей профессиональной жизни. Но это не финал, а скорее начало нового этапа. Я надеюсь, что моя теория найдёт отклик в сердцах коллег и что она поможет им в их нелёгком, но благородном труде. И я надеюсь, что вместе мы сможем сделать так, чтобы наш язык снова зазвучал чисто и светло. Это станет возможным только в том случае, если мы станем относиться к нему не как к инструменту, а как к живому организму, который требует заботы и внимания. Только такое отношение позволит нам в полной мере раскрыть его потенциал и использовать во благо. В единстве педагогов, искренне любящих своё дело, кроется залог успешного будущего.

Я верю, что будущее нашего языка зависит от нас. От учителей, которые передают его следующим поколениям. От родителей, которые читают своим детям книги. От каждого, кто говорит на нём и любит его. И если мы все вместе будем беречь и приумножать это богатство, наш язык будет жить и развиваться. Он будет звучать чисто и светло, как и положено великому языку великого народа. Мы больше не можем быть «Иванами, не помнящими родства». Мы должны помнить свои корни и передавать их дальше. Память о корнях — это и есть основа живого языка, ведь он не просто предмет, который нужно сдать. Это часть нашей жизни, часть нашей культуры, часть нас самих. И если мы научимся относиться к нему с любовью и уважением, он откроет нам свои тайны. Он покажет нам свою красоту и силу. Он поможет нам понять мир и самих себя. И тогда наша жизнь станет богаче и осмысленнее. Тогда каждое слово будет не пустым звуком, а живым смыслом. Тогда мы сможем по-настоящему сказать: «Я звучу чисто и светло». И это будет не просто фраза, а подлинное состояние души.

Я верю, что язык — это величайший дар, данный человеку, и этот дар нужно беречь и приумножать. Я надеюсь, что каждый учитель может стать хранителем этого дара и что наши совместные усилия не пропадут даром. И я убеждена, что живое звучание не угаснет, а будет становиться всё сильнее. Мы справимся с вызовами времени. Я верю в нас. И эта вера

помогает мне каждый день входить в аудиторию и начинать урок с чистого листа, с нового слова, с нового смысла.

Я надеюсь, что книга станет не просто пособием, а собеседником, что она вызовет вопросы, споры и желание искать свои ответы. Ведь именно в этом поиске и рождается живое знание, которое невозможно без сомнения и без личного усилия.

Эта книга — моё приношение родному языку. Она — результат моей любви к нему и моей веры в его силу. Я надеюсь, что она найдёт отклик в ваших сердцах и поможет вам услышать живое звучание, а может быть, она вдохновит вас на новые поиски и открытия. И пусть живое звучание никогда не угаснет в наших сердцах и в нашей речи. Пусть оно передаётся из поколения в поколение, от учителя к ученику, от сердца к сердцу. И тогда наш язык будет жить вечно. Вечно — значит в каждом слове, в каждом звуке, в каждом дыхании.

В заключение привожу замечательные, близкие мне строки, которые смело можно отнести ко всем ищущим, творческим людям, а не только к педагогам:

Нам не дано предугадать,
Как наше слово отзовется.

Посеять в душах благодать
Увы, не всякий раз дается.

Но мы обязаны мечтать
О дивном времени, о веке,
Когда цветком прекрасным стать
Сумеет личность человека.

И мы обязаны творить,
Презрев все тяготы мирские,
Чтоб истин светлых заложить
Зачатки в души молодые.

Чтоб верный путь им указать,
Помочь в толпе не раствориться.
Нам не дано предугадать,
Но мы обязаны стремиться!

Вступительное слово рецензента

Монография Кочкиной И. В. представляет собой исследование, которое выходит за рамки привычных для методики преподавания языка подходов и предлагает иную постановку проблемы. Автор отказывается от рассмотрения языка как системы знаков, предназначенной для передачи информации, и переносит внимание на язык как живую организующую силу, формирующую сознание человека. Такой сдвиг позволяет увидеть то, что оставалось вне поля зрения традиционной педагогики. Уже одно это делает книгу заметным явлением в научной литературе.

Историко-научный анализ, проведённый в работе, показывает, что современное языковое образование на протяжении десятилетий сосредоточивалось на описании системы языка. Соссюровская модель знака, структурная лингвистика, традиционная методика — каждая из этих традиций внесла вклад в понимание языка, но ни одна из них не рассматривала язык как живую силу, формирующую реальность. Терминологическое отчуждение, при котором родной язык преподаётся как иностранный, стало следствием этой редукции. Этот обзор сам по себе имеет ценность, поскольку позволяет увидеть пробел, который восполняет Кочкина И. В.

Центральным понятием работы является живое звучание — понимание языка через корень, звук и смысл. Автор справедливо отмечает, что язык не сводится к набору правил и терминов, он является средой, в которой существует человек. Введение этого понятия позволяет описать то, что остаётся невидимым при традиционном подходе: внутреннюю форму слова, его культурные смыслы, его живые связи. Тем самым живое звучание становится единицей анализа, позволяющей описывать язык одновременно и как структуру, и как динамику.

Новизна работы не вызывает сомнений. Впервые понятие «языковое пространство» вводится как онтологическая категория, а не как метафора: определены критерии выделения элементов, уровни и процедуры анализа. Впервые разведены научная этимология и корнесловие-эвристика, что снимает обвинение в ненаучности при обращении к корню. Впервые предложена модель уровней познавательной деятельности, метафорическая в нейро-части, но пригодная для педагогической диагностики. Впервые сформулирована концепция школы ноосферы как проверяемая проектная рамка, а не как утопия. Наконец, впервые опыт преподавания РКИ представлен не как частная методика, а как ресурс для всей системы образования. Каждое из этих положений вносит вклад в развитие теории и практики языкового образования.

Особого внимания заслуживает соединение философии языка, педагогической антропологии и эмпирической методики. Автор не ограничивается теоретическими построениями, он проверяет их на практике: проекты «Работа над ошибками», «Занимательное градоведение», «Красноярск литературный» стали не приложением к теории, а её неотъемлемой частью. Многолетний мониторинг, данные о динамике чтения, анализ языкового облика города — всё это делает работу не умозрительной конструкцией, а исследованием, имеющим доказательную силу. Такое соединение теории и практики не имеет аналогов в существующей литературе.

Методика «Чистое звучание», описанная в работе Кочкиной И. В., включает принципы (корень, перевод, опора на языковое пространство, личный смысл), технологии (работа с корнем, анализ языкового пространства) и формы интеграции в учебный процесс. Автор показывает, что методика работает в обеих аудиториях: и с носителями языка, и с иностранцами. Для носителя работа с корнем становится способом «вернуть» утраченную связь со словом, для иностранца — способом «разгадать» незнакомое слово. Двусторонний перенос принципов делает методику универсальной и применимой в разных условиях.

Практическая ценность модели заслуживает особого раз-

говора. Преподаватели, методисты, учителя постоянно сталкиваются с ситуацией, когда ученик не понимает текст, не может прочитать задание, не видит смысла в изучении языка. Традиционные методы не дают результата, потому что они обращаются к памяти, а не к сознанию. Предлагаемая Кочкиной И. В. модель даёт инструмент для работы с живым словом, который позволяет не только констатировать проблему, но и объяснять её механизмы. Она открывает возможности для преодоления терминологического отчуждения и делает практику более точной и целенаправленной.

Автор подробно описывает проекты, которые реализуются в рамках методики. Проект «Работа над ошибками» позволяет студентам выявить нарушения в языковом облике города и привлечь к ним внимание администрации. Проект «Занимательное градоведение» позволяет проанализировать городские названия и увидеть, как языковое пространство формирует сознание. Эти проекты являются не просто учебными заданиями, а реальной исследовательской деятельностью, имеющей практический результат. Они делают обучение живым и осмысленным, связывают его с жизнью.

Отдельного внимания заслуживает глава об эмпирической проверке модели. Автор честно признаёт ограничения исследования: работа проводилась в одном учреждении, от-

сутствовала контрольная группа, оценка проектов содержит элемент субъективности. Это признание делает работу более научно состоятельной, а не ослабляет её. Автор намечает пути дальнейшей работы: расширение выборки, разработка стандартизированных критериев, проведение лонгитюдного исследования. Эти шаги позволят подтвердить или опровергнуть предварительные выводы и вывести исследование на новый уровень.

Книга адресована филологам, педагогам, методистам и исследователям языка, но её значение не ограничивается узким кругом специалистов. Основные положения работы касаются более широкого круга вопросов — о роли языка в формировании сознания, о соотношении знака и живого слова, о связи обучения с реальной жизнью. Автор не претендует на создание универсальной теории, но предлагает подход, который позволяет увидеть привычные проблемы языкового образования в новом свете. Работа предполагает владение базовыми лингвистическими и педагогическими понятиями и готовность к концептуальной работе. Это не учебник и не популярное изложение — это монография, и это определяет её стиль и её требования к читателю.

Доктор филологических наук, профессор, заслуженный деятель науки Республики Мордовия, *Осип Егорович Поляков*

Предисловие

Классические приёмы обучения языку, такие как пересказ, заучивание наизусть и диктант, перестали давать ожидаемый результат. Это происходит не потому, что современные студенты ленивы или недостаточно мотивированы. Наблюдения последних лет показывают, что причина кроется глубже и связана со сменой типа восприятия информации. Студенты, приходящие в техникум, являются носителями клипового мышления, сформированного цифровой средой. Они физически не могут воспринимать линейный текст в том объёме и темпе, который предполагает традиционный урок. Задание, повторённое несколько раз, не выполняется только потому, что оно не прочитано или не понято. Преподаватель сталкивается с ситуацией, когда привычные методы перестают работать. Это требует пересмотра самих основ преподавания.

Масштаб проблемы подтверждается данными международных исследований. В исследовании PISA 2018 года средний балл российских учащихся по читательской грамотности составил 479 баллов, что на 16 баллов ниже результата 2015 года[1]. При этом только 6% российских обучающихся

[1] Федеральный институт оценки качества образования. Аналитический отчёт по результатам исследования PISA-2018. Москва: ФИОКО, 2019

достигли наивысших уровней читательской грамотности. В 2018 году Россия заняла 31-е место среди 79 стран-участниц по читательскому направлению. Эти цифры показывают, что проблема не является локальной или частной. Она носит системный характер и требует системного ответа.

И хотя Согласно внутренним мониторингам и последним доступным для РФ замерам PISA, средний балл российских школьников по читательской грамотности демонстрировал небольшой рост, что вывело страну в 2023 году на 24-е место в мировом рейтинге, его недостаточно для освоения и понимания тех объёмов информации, которые даются в учебных заведениях.

Традиционная образовательная модель строится на представлении о «хорошем ученике», который ждёт, пока учитель скажет ему, что он должен делать. Эта модель программирует человека на пассивность и отчуждение от языка. Ученик привыкает ждать, пока некий эксперт наделит его смыслом. Студенты не задают вопросов, потому что не привыкли искать ответы самостоятельно. Они ждут готового ответа, который можно запомнить и воспроизвести. Язык в такой системе превращается в набор правил, которые нужно выучить для получения отметки. Он перестаёт быть инструментом познания мира и самого себя. Преодоление этой пассивности становится центральной задачей новой образова-

тельной модели.

Цель настоящей книги заключается в обосновании перехода от парадигмы «мёртвого знака» к парадигме «живого звучания». Язык в рамках нового подхода рассматривается не как средство получения отметки, а как организующая сила, формирующая реальность и сознание человека. Такой взгляд требует пересмотра привычных методик и отказа от формального отношения к слову. Живое звучание предполагает внимание к корню, звуку и смыслу, а не только к правилам и схемам. Обучение языку становится не передачей знаний, а пробуждением сознания. Именно в этом заключается принципиальное отличие предлагаемого подхода от существующей практики. Книга призвана показать, как этот переход может быть осуществлён в реальных условиях.

Научная новизна исследования заключается в том, что понятие «языковое пространство» вводится как онтологическая категория, а не как метафора. Языковое пространство определяется как система взаимосвязанных средств отражения психической деятельности человека, которая формирует сознание и может быть использована как инструмент его преобразования. Категория операционализирована: определены критерии выделения элементов, уровни и процедуры анализа. Это переводит понятие из разряда философских метафор в рабочий аналитический инструмент,

пригодный для применения в образовании. Примером может служить анализ вывесок города по чёткому алгоритму, позволяющий выявить соотношение исконно русских и заимствованных наименований. Такая операционализация открывает возможность практического использования категории в педагогической работе.

Обоснован этимологический метод познания как научный инструмент с чёткими границами. В работе разводятся научная этимология, опирающаяся на доказательную базу, и корнесловие-эвристика, представляющее собой гипотезы для дальнейшей проверки. Такое разграничение снимает обвинение в «народной этимологии», которое часто возникает при обращении к корням слов. Метод получает чёткие границы применения, что делает его научно состоятельным. Анализ корней («рус» — светлый, «зык» — звук) рассматривается не как доступ к «истинным смыслам», а как способ проблематизации современной терминологии. Это позволяет использовать этимологию в качестве инструмента исследования, а не идеологического утверждения.

Выдвинута гипотеза о четырёх сигнальных системах как модели уровней познавательной деятельности. Модель описывает этапы восприятия, узнавания, понимания и осознания, которые определяют, как человек воспринимает язык и реальность. В нейро-части модель сознательно заявлена

как метафорическая: привязка к отделам мозга используется иллюстративно, а не доказательно. Это снимает критику со стороны физиологии и нейропсихологии, которые могли бы указать на недостаточность эмпирических оснований для подобных обобщений. Модель пригодна для педагогической диагностики и проектирования занятий, а не для нейрофизиологических выводов. Такая осторожность в формулировках обеспечивает научную корректность гипотезы.

Сформулирована концепция «ноосферной школы» как проектная рамка с критериями эффективности. В существующей литературе ноосферная школа часто описывается как идеал или утопия, не имеющая операционального содержания. В данной работе модель заявлена не как утопия, а как проверяемая образовательная рамка. Критерии эффективности включают способность к самостоятельному поиску смысла, осознанность в отношении к языку и миру, ответственность за мысль и слово. Эти критерии проверяемы на эмпирическом материале. Модель готова к проверке в новых условиях, что отличает её от чисто теоретических построений.

Осуществлён синтез философии языка, педагогической антропологии и эмпирической методики в рамках единой теории. Онтологический тезис о языке как организующей силе получает проверку через конкретные проекты. Студен-

ческие исследования языкового пространства, мониторинг грамотности чтения и анализ результатов становятся не приложением к теории, а её неотъемлемой частью. Такое соединение теории и практики позволяет избежать характерного для многих философских работ отрыва от образовательной реальности. Синтез обеспечивает жизнеспособность теории и её применимость в педагогической деятельности.

Введён в научный оборот многолетний эмпирический материал, накопленный в системе среднего профессионального образования. Более двадцати лет практики в КГБОУ СПО «Красноярский автотранспортный техникум» включают мониторинг техники чтения, анализ языкового облика города, студенческие исследовательские проекты и диагностику уровней познавательной деятельности. Этот материал систематизирован и представлен в работе. Он позволяет проверить теоретические положения на реальных данных. Введение этого материала в научный оборот восполняет пробел в исследованиях, посвящённых преподаванию языка в системе среднего профессионального образования.

Проблематика русского языка как иностранного (РКИ) рассматривается как зеркало кризиса родного языка. Методы, работающие для иностранцев, оказываются спасительными для носителей, и наоборот. РКИ изначально строилось на принципах наглядности, ситуативности и работы с жи-

вым текстом. Эти же принципы оказываются эффективными для носителей, утративших «чувство языка». Аудитория РКИ становится лабораторией живого звучания, где язык не может быть мёртвым, иначе он не работает. Опыт РКИ показывает, какой должна быть языковая педагогика в целом.

Клиповое мышление не является «болезнью» или дефектом, оно представляет собой адаптацию к новой информационной среде. Однако эта адаптация блокирует линейное понимание, необходимое для работы с текстом. Студенты, выросшие в цифровой среде, привыкли к коротким ярким образам и быстрой смене информации. Они теряют способность к длительной концентрации на одном тексте. Это проявляется в неспособности дочитать задание до конца, понять инструкцию, пересказать прочитанное. Традиционные методы обучения, рассчитанные на линейное восприятие, оказываются неэффективными. Требуется перестройка методов, учитывающая новые особенности восприятия.

Данные о технике чтения студентов подтверждают тревожную тенденцию. Если в 2008—2009 учебном году большая часть студентов читала в среднем 90 слов в минуту, то в 2009—2010 году этот показатель снизился до 80 слов. В последующие годы техника чтения колебалась в пределах 60—80 слов в минуту в разных группах. Для сравнения, преподаватель исходит из того, студент должен читать не ме-

нее 120 слов в минуту и понимать прочитанное. Реальность оказывается далека от этих требований. Студенты не могут прочитать элементарные определения, не говоря уже об их понимании и воспроизведении. Львиная доля урока уходит на прочтение и разбор элементарного материала, что затрудняет достижение поставленных целей.

Грамотность чтения является не частной проблемой филологов, а общим вопросом всей системы образования. Преподаватели общеобразовательных и специальных дисциплин исходят из того, что студенты умеют читать и понимать прочитанное. Они негативно воспринимают отказы прочитать или воспроизвести текст. Однако причины кроются не в нежелании, а в неумении выполнить поставленные задачи. Студенты часто скрывают низкий уровень владения навыками чтения перед сокурсниками. Это создаёт ситуацию, когда проблема не осознаётся и не решается. Между тем без её решения невозможно эффективное обучение ни одному предмету.

Парадокс современной образовательной ситуации заключается в том, что родной язык преподаётся как иностранный, а иностранный — как родной. Терминология, которой пользуется школа, состоит преимущественно из заимствованных слов. «Орфография», «морфема», «синтаксис» требуют перевода на понятный русский язык. Для иностранца это двой-

ной барьер: он должен освоить и сам язык, и метаязык его описания. Для носителя барьер тот же, но он не осознаётся. Выпускники девятых классов не могут объяснить, что такое «орфография» или «орфограмма». Язык утрачивает статус живого и понятного, превращаясь в набор абстрактных схем.

В аудитории русского языка как иностранного этот парадокс проявляется особенно наглядно. Иностранец, начинающий изучать русский, сталкивается с необходимостью осваивать термины, которые не имеют для него никакого смысла. Ему приходится запоминать, что такое «падеж» или «спряжение», прежде чем он сможет использовать язык. Носитель же языка формально знает эти термины, но не понимает их связи с живой речью. Обе аудитории оказываются в положении людей, изучающих чужой язык. Преодоление этого отчуждения становится возможным через обращение к живому звучанию и корню.

Обращение к опыту преподавания РКИ позволяет увидеть ресурс, который не используется в работе с носителями. Методики РКИ строятся на ситуативности, наглядности и работе с живым текстом. Они предполагают, что язык нужен для жизни, а не для отметки. Эти принципы оказываются созвучны задачам живого звучания. Носитель, утративший «чувство языка», нуждается в тех же приёмах, что и иностранец. Работа с корнем, анализ языкового простран-

ства, отказ от терминологического груза становятся эффективными в обеих аудиториях. РКИ перестаёт быть частной методикой и становится лабораторией живого языка.

Языковое пространство города является источником материала, который обычно остаётся вне поля зрения преподавателя. Вывески, реклама, объявления, названия магазинов и организаций формируют ту среду, в которой живёт студент. Анализ этой среды позволяет увидеть, как язык функционирует в реальности, а не только в учебнике. Студенты с удивлением обнаруживают, что вокруг них множество ошибок, нелепостей, непонятных, часто иностранных слов. Это пробуждает интерес и желание разобраться. Работа с языковым пространством превращает студента из пассивного потребителя в исследователя.

Исследование языкового облика Красноярска, проведённое студентами, показало показательные результаты. Из шестидесяти произвольно отобранных названий двадцать пять были выполнены латиницей, то есть на языке оригинала. Только восемь названий имели исконно русское происхождение. Семь названий относились к категории «затемнённой семантики», то есть их значение было непонятно без специального анализа. Эти цифры отражают общую тенденцию: языковое пространство города формируется под влиянием заимствований и словотворчества. Оно не способствует со-

хранению и развитию живого русского слова. Анализ языкового пространства делает эту тенденцию видимой.

Работа с корнем является одним из центральных приёмов предлагаемой методики. Она не сводится к механическому поиску родственных слов. Речь идёт о восстановлении внутренней формы слова, о возвращении ему того образа, который был утрачен. Слово «образование» восходит к «образу», что означает создание нового образа себя. Слово «культура» связано с «возделыванием», то есть ежедневным кропотливым трудом. Эти открытия меняют отношение студента к языку. Он начинает видеть за словом не абстракцию, а живой смысл. Работа с корнем становится инструментом проблематизации, а не «народной этимологии».

Методика «Чистое звучание» получила своё название не случайно. Оно является переводом словосочетания «русский язык». В слове «русский» корень «рус» означает светлый, чистый, ясный. Слово «язык» имеет древний корень «зык», означающий громкий звук или возглас. Таким образом, «русский язык» можно понять как «чистое звучание». Это название отражает суть подхода: язык должен звучать чисто и светло, а не восприниматься как набор мёртвых схем. Название стало не просто метафорой, а программой действия.

Практическая часть курса построена на исследовании и сопоставлении. Студенты не получают готовых ответов, а ищут их самостоятельно. Они работают со словарями, анализируют тексты, сравнивают различные источники. Задания обращены к личному опыту и интересам студента. Это делает обучение осмысленным и мотивированным. Видимость результата деятельности важна не меньше, чем сам результат. Студент должен увидеть, что его усилия привели к конкретному итогу. Это может быть презентация, исследовательская работа или исправленные тексты рекламы, афиши, вывесок.

Интеграция методики в существующий учебный процесс не требует разрушения привычной системы. Методика встраивается в дисциплины «Русский язык», «Культура речи», «Литература». Она не отменяет традиционные формы работы, а дополняет их. Интегрированные уроки становятся формой, в которой живое звучание соединяется с другими областями знания. Связь с историей, литературой, краеведением делает язык частью общей культуры. Студент начинает понимать, что язык не существует в вакууме. Он связан со всем, что окружает человека.

Результаты эмпирической проверки методики подтверждают её эффективность. Мониторинг техники чтения показывает улучшение показателей к концу первого семестра

при планомерном подходе. Качество исследовательских проектов растёт от курса к курсу. Студенты начинают задавать вопросы, которых раньше не задавали. Они проявляют интерес к языку, который ранее казался им скучным. Эти изменения не являются случайными. Они являются следствием систематической работы по возвращению языку его живого звучания.

Ограничения исследования должны быть признаны честно. Эмпирическая проверка проводилась в одном учреждении, что ограничивает возможности широких обобщений. Отсутствие контрольной группы не позволяет с абсолютной уверенностью утверждать, что изменения вызваны именно применением методики. Оценка качества проектов содержит элемент субъективности. Эти ограничения не отменяют полученных результатов, но требуют осторожности в выводах. Дальнейшая работа должна включать расширение выборки и разработку стандартизированных критериев.

Ноосферная школа как перспектива предполагает не утопию, а проверяемую модель. Критерии эффективности включают способность к самостоятельному поиску смысла, осознанность и ответственность за слово. Индикаторами служат динамика грамотности чтения, качество исследовательских проектов, изменение отношения к языку. Модель готова к проверке в новых условиях. Она не требует идеаль-

ных условий для реализации. Она может быть встроена в существующую систему при наличии подготовленных педагогов.

Подготовка педагогов является условием распространения модели. Учитель должен сам пройти путь от формального отношения к языку к живому звучанию. Самообразование становится не дополнительной опцией, а необходимым элементом профессиональной деятельности. Сетевое взаимодействие позволяет обмениваться опытом и находить единомышленников. Распространение модели — это не «внедрение» сверху, а выращивание в новых условиях. Каждый педагог, принявший идеи живого звучания, становится проводником для своих учеников.

Язык в умелых руках красив, певуч, выразителен, гибок и послушен. В неумелых руках он становится оружием массового поражения. Эта мысль, высказанная когда-то классиком, остаётся актуальной. Современная языковая среда далека от идеала. Засилье заимствований, снижение грамотности, клиповое мышление — всё это создаёт угрозу для живого языка. Противостоять этим тенденциям можно только через осознанную работу. Каждый учитель, каждый родитель, каждый гражданин может внести свой вклад в сохранение языка.

Предлагаемая книга не претендует на истину в последней инстанции. Она является результатом многолетних размышлений и проб. В ней есть находки и сомнения, успехи и ошибки. Читатель может не соглашаться с отдельными положениями. Важно, чтобы книга вызвала вопросы, споры и желание искать свои ответы. Именно в этом поиске рождается живое знание. Живое знание невозможно без сомнения и личного усилия.

Живое звучание не должно угаснуть в наших сердцах и в нашей речи. Оно должно передаваться из поколения в поколение, от учителя к ученику, от сердца к сердцу. Тогда наш язык будет жить вечно. Вечно — значит в каждом слове, в каждом звуке, в каждом дыхании. В этом заключается главная надежда и главная цель этой книги.

Постановка проблемы: кризис знаковой парадигмы

Современное образование столкнулось с ситуацией, которую уже невозможно объяснить отдельными недостатками методики или недостаточной подготовкой учащихся. Результаты обучения языку с каждым годом вызывают всё больше вопросов у педагогов и исследователей. Студенты приходят в учебные заведения с низким уровнем читательской грамотности, неспособностью к длительной концентрации и утратой интереса к слову.

Традиционные приёмы — пересказ, заучивание, диктант — перестают работать не потому, что они плохи сами по себе, а потому, что изменился сам человек. Цифровая среда сформировала новый тип восприятия, который не вписывается в привычные образовательные схемы. Преподаватель оказывается в положении человека, который пытается говорить на языке прошлого с людьми будущего. Этот разрыв и составляет суть того, что мы называем кризисом знаковой парадигмы.

Кризис проявляется прежде всего в отчуждении человека от родного языка. Язык, который должен быть живой средой

обитания, превращается в набор абстрактных правил и терминов, требующих запоминания. Школьник, а затем и студент, воспринимает русский язык как один из многих учебных предметов, наряду с математикой или историей. Он не чувствует его как часть себя, как инструмент познания мира и самопознания. Терминология, которой пользуется школа, состоит преимущественно из заимствованных слов, непонятных без перевода. «Орфография», «морфема», «синтаксис» не говорят носителю языка ничего о живом слове. Язык становится чужим, иностранным, требующим постоянного перевода. Это отчуждение и есть первый «симптом» кризиса.

Второй «симптом» связан с утратой понимания. Увеличение объёма информации, доступной современному человеку, не ведёт к росту понимания. Напротив, чем больше информации, тем меньше способности её осмыслить. Студенты читают задание, но не понимают, что от них требуется. Они пересказывают текст, но не могут выделить главную мысль. Они заучивают правила, но не могут применить их на практике. Информация накапливается, но не превращается в знание. Понимание требует усилия, времени и внутренней работы, которых не предполагает современная образовательная среда. Кризис недопонимания становится оборотной стороной информационного изобилия.

Третий «симптом» — падение грамотности чтения, которое фиксируется международными исследованиями. Данные PISA (Programme for International Student Assessment — Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) показывают, что значительная часть российских учащихся не достигает порогового уровня, необходимого для успешной адаптации в обществе. Только небольшая доля обучающихся демонстрирует высокий уровень читательской грамотности. Эти цифры отражают не частную проблему филологического образования, а общий кризис системы. Без умения читать и понимать текст невозможно освоение ни одной дисциплины. Грамотность чтения становится фундаментом, который разрушается, и вместе с ним разрушается всё здание образования. Кризис чтения — это кризис всей образовательной парадигмы.

Четвёртый «симптом» связан с пассивностью обучающегося. Традиционная модель образования строится на представлении о «хорошем ученике», который ждёт, пока учитель скажет ему, что он должен делать. Эта модель программирует человека на пассивность, на ожидание внешнего импульса. Ученик привыкает ждать, пока эксперт наделит его смыслом, вместо того чтобы искать смысл самостоятельно. Студенты не задают вопросов, потому что не привыкли искать ответы. Они ждут готового ответа, который можно запомнить и воспроизвести.

Язык в такой системе становится средством получения отметки, а не инструментом познания. Преодоление этой пассивности и составляет задачу новой образовательной модели, к обоснованию которой мы переходим.

Иллюзия обучения: почему объём информации не даёт понимания

Современное образование построено на убеждении, что количество усвоенной информации прямо пропорционально качеству обучения. Чем больше информации передано ученику, тем выше предполагаемый результат. Эта логика кажется безупречной, но она не выдерживает проверки практикой. Студенты, прослушавшие десятки лекций и прочитавшие сотни страниц, часто не могут сформулировать главную мысль изученного материала. Объём информации растёт, но понимание не увеличивается. Напротив, чем больше данных обрушивается на человека, тем меньше он способен их осмыслить. Это противоречие между количеством и качеством и составляет суть того, что мы называем иллюзией обучения. Она заключается в вере, что накопление информации само по себе ведёт к знанию.

Кризис недопонимания стал одним из главных вызовов современного образования. Его проявления очевидны на каждом уроке. Студент читает задание, но не понимает, что от него требуется. Он пересказывает текст, но не может ответить на элементарный вопрос по его содержанию. Он заучивает правило, но не может применить его на практике. Эти факты нельзя объяснить ленью или недостаточной мо-

тивацией. Они указывают на глубинный разрыв между передачей информации и её усвоением. Информация проходит мимо сознания, не оставляя следа, а обучение превращается в имитацию.

Ещё в середине XX века выдающийся психолог Лев Выготский предупреждал, что обучение не сводится к передаче знаний. «*Обучение только тогда хорошо, когда оно идёт впереди развития*»[2] (С. 57). Эта мысль остаётся актуальной и сегодня. Она говорит о том, что задача образования не в накоплении информации, а в создании условий для понимания. Понимание требует внутренней работы, времени и усилия. Оно не возникает автоматически из количества прочитанного. Между информацией и пониманием лежит пропасть, которую невозможно преодолеть простым увеличением объёма. Игнорирование этого разрыва и приводит к иллюзии обучения.

Доступ к информации стал мгновенным и неограниченным, и это породило новую проблему. Любой факт можно проверить за несколько секунд, любую тему изучить по видеолекциям и статьям. Кажется, что это открывает невиданные возможности для образования. Но на практике происходит обратное. Изобилие информации порождает поверх-

[2] Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова, Москва: Педагогика-Пресс, 1996, 536 с.

ностность. Человек привыкает скользить по поверхности, не углубляясь в суть. Он запоминает факты, но не выстраивает связи между ними. Цифровая среда создаёт иллюзию знания, подменяя понимание информированностью, и это одна из главных ловушек современного образования.

Объём информации, который обрушивается на современного студента, превышает его возможности по её переработке. Учебные программы становятся всё более насыщенными, количество источников растёт, а время на осмысление сокращается. Студент вынужден запоминать факты, не успевая их обдумать. Он перескакивает с одной темы на другую, не устанавливая связей между ними. В результате в его сознании остаётся хаотичная мозаика сведений, а не целостная картина. Понимание требует времени, которого в современном образовательном процессе катастрофически не хватает. Программа требует пройти определённое количество тем, и преподаватель вынужден торопиться. В этой гонке за объёмом понимание приносится в жертву.

Особенно остро проблема понимания стоит в системе СПО. Студенты, приходящие в техникум после школы, часто не владеют элементарными навыками работы с текстом. Ежегодный входной срез показывает, что большинство выпускников девятых классов не могут объяснить базовые термины. Они знают, что такое «орфография», но не могут ска-

зать, что это означает. Они слышали слово «орфограмма», но не понимают его смысла. Это не их вина, а результат обучения, которое было ориентировано на запоминание, а не на понимание. Система СПО вынуждена работать с последствиями этой иллюзии. Преподаватель техникума сталкивается с тем, что студенты физически не могут выполнить задание, требующее чтения.

Проблема недопонимания связана не только с чтением, но и с устной речью. Студенты слушают объяснение, но не могут пересказать его своими словами. Они слышат вопрос, но не понимают, что от них хотят услышать. Они привыкли к готовым формулировкам, которые можно воспроизвести, не вникая в суть. Это приводит к тому, что диалог между преподавателем и студентом становится формальным. Вопросы задаются не для того, чтобы понять, а для того, чтобы проверить память. Ответы даются не для того, чтобы выразить мысль, а для того, чтобы получить отметку. Обучение превращается в ритуал, лишённый живого содержания, а понимание остаётся за его пределами.

Иллюзия обучения имеет глубокие философские корни. Она восходит к представлению о человеке как о сосуде, который нужно наполнить знаниями. Это представление лежало в основе педагогики на протяжении столетий. Учитель считался источником знания, а ученик — его получателем.

Чем больше знаний передано, тем успешнее считается обучение. Но эта модель не учитывает, что знание не передаётся, а создаётся. Оно рождается в процессе собственной мыслительной деятельности ученика. Передача информации — это лишь условие, а не гарантия понимания. Без внутренней работы ученика информация остаётся мёртвым грузом, и иллюзия обучения есть результат игнорирования этого факта.

Понимание — это не просто усвоение информации. Это установление связей между новым знанием и уже имеющимся опытом. Это процесс, в котором ученик перестраивает свою картину мира. Понимание требует усилия, времени и внутренней активности. Оно не может быть навязано извне. Учитель может создать условия для понимания, но не может понять за ученика. Эту мысль точно сформулировал психолог и педагог Пётр Гальперин: «*Знания не передаются, а формируются в процессе активной деятельности самого ученика*»[3] (С. 21). В результате информация накапливается, но не перерабатывается, а понимание подменяется запоминанием.

Проблема усугубляется тем, что современные студенты имеют клиповое мышление. Они привыкли к коротким ярким образам и быстрой смене информации. Линейный текст,

[3] Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребёнка. Москва: Издательство МГУ, 1985, 45 с.

требующий длительной концентрации, вызывает у них отторжение. Они не могут дочитать задание до конца, не могут вникнуть в суть абзаца. Это не их недостаток, а особенность, сформированная цифровой средой. Но эта особенность делает традиционные методы обучения неэффективными. Учитель объясняет тему, но студенты не воспринимают объяснение. Он даёт задание, но студенты не могут его выполнить, потому что информация проходит мимо сознания, не настроенного на её восприятие.

Для преодоления иллюзии обучения необходимо изменить сам подход к образованию. Нужно отказаться от представления, что количество информации определяет качество обучения. Нужно перейти от трансляции знаний к организации понимания. Учитель должен не передавать информацию, а создавать условия для её осмысления. Ученик должен не запоминать, а понимать. Это требует пересмотра методик, форм работы и критериев оценки. Оценка должна измерять понимание, а не объём запомненного материала. Только тогда образование перестанет быть иллюзией и станет подлинным процессом развития личности.

Переход от информации к пониманию предполагает работу с живым языком. Язык — это не просто средство передачи информации. Это инструмент мышления и познания. Когда ученик работает с живым словом, он не просто запоминает

его значение. Он проникает в его суть, чувствует его звучание, понимает его связи с другими словами. Работа с корнем, с внутренней формой слова оживляет язык. Он становится не абстрактной системой, а живой средой, в которой рождается понимание. В этом и заключается отличие парадигмы мёртвого знака от парадигмы живого звучания.

Иллюзия обучения особенно опасна тем, что она маскируется под успех. Студент получает хорошие отметки, потому что умеет воспроизводить информацию. Он сдаёт экзамены, потому что выучил билеты. Он выглядит успешным, но на самом деле не понимает предмета. Эта имитация успеха создаёт ложное чувство благополучия. Учитель думает, что его работа эффективна, потому что ученики отвечают на вопросы. Но стоит задать вопрос не по шаблону, как выясняется, что понимания нет. Иллюзия обучения разрушается при первом же столкновении с реальной задачей, и тогда становится ясно, что годы обучения прошли впустую.

Проблема иллюзии обучения не является новой. Ещё в древности философы предупреждали, что многознание не есть мудрость. Сократ говорил о том, что он знает только то, что ничего не знает. Это признание незнания было для него началом подлинного познания. Современная школа, напротив, поощряет видимость знания. Она требует от ученика правильных ответов, а не понимания. Она оценивает резуль-

тат, а не процесс. Именно об этом писал философ и педагог Джон Дьюи: «*Обучение — это не передача знаний, а создание условий для приобретения опыта*»[4] (С. 156). Иллюзия обучения становится нормой, а подлинное понимание — исключением.

Исследования показывают, что понимание текста требует определённых навыков, которые не формируются автоматически. Нужно уметь выделять главную мысль, устанавливать связи между частями текста, делать выводы. Эти навыки требуют целенаправленного обучения. Но современная школа часто ограничивается проверкой техники чтения. Ученик читает быстро, но не понимает прочитанного. Скорость чтения становится самоцелью, а понимание — второстепенным. В результате ученик, который читает быстро, оказывается неспособным понять сложный текст. Иллюзия обучения проявляется здесь в полной мере.

Данные о технике чтения студентов техникума подтверждают эту тенденцию. Если в 2008—2009 учебном году большая часть студентов читала в среднем 90 слов в минуту, то в 2009—2010 году этот показатель снизился до 80 слов. В последующие годы техника чтения колебалась в пределах 60—80 слов в минуту в разных группах. Для сравнения, препо-

[4] Дьюи Дж. Демократия и образование / Пер. с англ. Г. Б. Корнетова, Москва: Педагогика-Пресс, 2000, 384 с.

даватель исходит из того, что студент должен читать не менее 120 слов в минуту и понимать прочитанное. Реальность оказывается далека от этих требований. Студенты не могут прочитать элементарные определения, не говоря уже об их понимании. Иллюзия обучения становится измеримой величиной.

Понимание — это не роскошь, а необходимость. Без понимания невозможно ни обучение, ни профессиональная деятельность. Студент, который не понимает текст, не сможет освоить ни одну дисциплину. Он не сможет прочитать инструкцию, разобраться в схеме, понять задание. Он будет испытывать трудности на каждом шагу. Поэтому преодоление иллюзии обучения является не академической, а практической задачей. От её решения зависит не только успеваемость, но и качество жизни. Человек, который понимает, способен принимать решения и действовать осознанно, а человек, который не понимает, становится объектом манипуляции.

Иллюзия обучения связана с иллюзией информированности. Современный человек считает, что если он прочитал статью или посмотрел видео, то он знает тему. Но информированность не равна пониманию. Информация может быть воспринята, но не осмыслена. Она может быть запомнена, но не применена. Понимание требует усилия, которое не сводится к простому потреблению информации. Оно тре-

бует вопросов, сомнений, размышлений. Без этого информация остаётся внешней, не присвоенной. Иллюзия информированности и иллюзия обучения — это две стороны одной медали, и обе они ведут к поверхностности.

Для преодоления иллюзии обучения необходимо вернуть в образование живую речь. Устная речь, звучащее слово, интонация — всё это создаёт условия для понимания. Когда ученик слышит живое слово, он воспринимает не только информацию, но и смысл. Он чувствует отношение говорящего, понимает контекст. Живая речь обладает силой, которой лишён письменный текст. Она пробуждает мысль и вызывает отклик. Поэтому работа с живым звучанием является не дополнением к обучению, а его необходимым условием. Без живого слова обучение превращается в передачу мёртвых знаков.

Иллюзия обучения не является неизбежной. Её можно преодолеть, если изменить подход к образованию. Нужно перейти от количества к качеству, от информации к пониманию, от знака к звуку. Нужно вернуть в обучение живую речь, живой смысл, живое слово. Нужно создать условия, в которых ученик не просто получает информацию, а понимает её. Только тогда образование станет подлинным, а не иллюзорным. Только тогда ученик сможет не просто знать, а понимать. И это понимание станет основой его жизни, его

деятельности, его отношений с миром.

Парадокс «родной как иностранный»: терминологическое отчуждение

Школьный курс русского языка построен на терминологии, которая для большинства учащихся звучит как иностранная речь. «Орфография», «морфема», «синтаксис», «пунктуация» — эти слова не вызывают у носителя языка никаких живых ассоциаций. Они требуют перевода, пояснения, заучивания. Ученик оказывается в положении человека, который изучает чужой язык и вынужден осваивать не только сам язык, но и метаязык его описания. Такое положение вещей кажется парадоксальным, но оно стало нормой. Родной язык преподаётся так, как если бы он был иностранным. Это и есть терминологическое отчуждение, которое мы рассматриваем как один из главных механизмов кризиса знаковой парадигмы.

Языкознание как наука сформировалось под сильным влиянием европейских традиций. Термины, которыми оно пользуется, пришли из греческого и латинского языков. «Фонема», «морфема», «синтаксема» — это научные конструкты, созданные для описания языковой системы. Для лингвиста они удобны и точны. Но для школьника они остаются пустыми звуками, за которыми не стоит никакого живого опыта. Ученик заучивает определение морфемы, но не

понимает, что это такое. Он может воспроизвести формулировку, но не может применить её на практике. «*Термин есть слово, которое должно быть понято, а не заучено*»[5] (С. 12).

Заимствованная терминология создаёт двойной барьер для иностранца, изучающего русский язык. Ему нужно освоить не только сам язык, но и метаязык его описания. Студент из другой страны сталкивается с необходимостью запоминать, что такое «падеж» или «спряжение», прежде чем он сможет использовать язык. Эти термины не имеют для него никакого смысла, они не связаны с его языковым опытом. Ему приходится учить два языка одновременно: русский и язык русской грамматики. Этот двойной барьер делает обучение медленным и трудным. Многие студенты так и не преодолевают его до конца.

Для носителя языка барьер тот же, но он не осознаётся. Носитель формально знает термины, потому что слышал их в школе. Он может сказать, что такое «орфография», но не может объяснить, зачем она нужна. Он знает, что существуют «части речи», но не понимает, как они связаны с живой речью. Термины остаются для него внешними ярлыками, не связанными с его языковым опытом. Он пользуется языком интуитивно, но не может описать его. Это разрыв

[5] Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1961, 158 с.

между знанием и пониманием, между термином и смыслом. Носитель языка оказывается в положении иностранца, который вынужден переводить.

Ежегодный входной срез, проводимый в техникуме, показывает масштаб проблемы. Большинство выпускников девятых классов не могут объяснить, что такое «орфография». Они знают, что это как-то связано с правилами письма, но не могут сформулировать точнее. Слово «орфограмма» вызывает ещё больше затруднений. Студенты слышали его, но не понимают, что оно означает. Они не могут привести пример орфограммы или объяснить, как её найти. Эти факты говорят о том, что терминология не стала для них инструментом познания. Она осталась внешним набором слов, которые нужно запомнить для экзамена.

Проблема не исчерпывается отдельными терминами. Она носит системный характер. Весь понятийный аппарат школьного курса построен на заимствованиях. «Стилистика», «лексикология», «морфология», «синтаксис» — все эти названия разделов науки о языке не говорят ученику ничего о том, что он будет изучать. Он не понимает, зачем ему нужна стилистика, пока не узнает, что это наука о стилях речи. Он не понимает, что такое морфология, пока не узнает, что это учение о форме слова. Термины скрывают свой предмет, вместо того чтобы его раскрывать. Они становятся прегра-

дой, а не инструментом.

Утрата внутренней формы термина — это не просто лингвистическая проблема. Это проблема педагогическая и антропологическая. Слово, внутренняя форма которого непонятна, не может стать инструментом мышления. Оно остаётся внешним знаком, который нужно запомнить. Ученик не может использовать его для анализа языка, потому что не понимает, что оно означает. Термин превращается в пустую оболочку, которую нужно заполнить определением из учебника. Но определение из учебника — это тоже набор слов, которые нужно запомнить. Так возникает порочный круг, из которого ученик не может выйти.

Заимствования сами по себе не являются проблемой. Русский язык на протяжении своей истории активно заимствовал слова из других языков, и это обогащало его. Проблема не в заимствованиях как таковых, а в утрате внутренней формы термина. Слово «орфография» пришло из греческого языка, где оно означало «правильное письмо». Это значение прозрачно для грека, но непонятно для русского школьника. Он не видит связи между «орфографией» и «правильным письмом», потому что не знает греческого. «*Терминология, лишённая внутренней формы, превращается в условный код, доступный только посвящённым*»[6] (С. 47). Термин

[6] Винокур Г. О. О некоторых явлениях словообразования в русской техниче-

теряет свою мотивированность и становится условным обозначением, которое нужно просто запомнить.

Сравнение с русскими эквивалентами показывает, насколько проще было бы обучение. «Правописание» — это слово, внутренняя форма которого прозрачна для любого носителя языка. Оно говорит само за себя: правильное написание. «Словообразование» — это образование новых слов, и это понятно без словаря. «Направленность речи» — это то, как речь направлена на достижение цели, и это тоже понятно. Русские эквиваленты не требуют перевода, потому что они мотивированы. Они раскрывают свой предмет, а не скрывают его. Замена заимствованных терминов русскими эквивалентами могла бы сделать обучение более доступным и осмысленным.

Обратный парадокс заключается в том, что иностранный язык в школе часто преподаётся как родной. Ученик изучает грамматические схемы, заучивает правила, выполняет упражнения. Он не слышит живой речи, не погружается в языковую среду, не общается на языке. Он учит язык так, как если бы это был мёртвый язык, подлежащий анализу, а не живой инструмент общения. В результате он знает правила, но не может говорить. Он может выполнить упражнение, но не может поддержать беседу. Иностранный язык остаётся

ской терминологии. Москва: Издательство АН СССР, 1939, 120 с.

для него абстрактной системой, а не средством общения.

Этот парадокс имеет глубокие исторические корни. Традиция преподавания иностранных языков в России восходит к классической гимназии, где изучали латынь и греческий. Эти языки были мёртвыми, и их изучали через грамматику и перевод. Когда в школу пришли живые языки, методика осталась прежней. Ученики продолжали учить грамматику, а не говорить. Они переводили тексты, а не общались. Эта традиция сохраняется до сих пор, хотя её неэффективность очевидна. Живой язык преподаётся как мёртвый, и результат соответствует методике.

Современные методики обучения иностранным языкам предлагают другой подход. Они строятся на погружении в языковую среду, на общении, на ситуативности. Ученик учится говорить, а не анализировать грамматику. Он использует язык для решения реальных задач, а не для выполнения упражнений. Эти методики доказали свою эффективность, но они медленно проникают в массовую школу. Традиция сильна, и учителя часто воспроизводят тот способ обучения, которым учили их самих. В результате иностранный язык остаётся для ученика чужим, хотя он должен стать средством общения.

Парадокс «родной как иностранный» и «иностранный как

родной» указывает на глубокий кризис методики. Мы учим родной язык так, как если бы он был чужим, и чужой так, как если бы он был мёртвым. В обоих случаях ученик не получает доступа к живому языку. Он остаётся в мире абстрактных схем и правил, которые не связаны с реальностью. Язык не становится для него инструментом познания и общения. Он остаётся учебным предметом, который нужно сдать и забыть. Этот кризис требует пересмотра самих основ преподавания.

Выход из этого кризиса связан с обращением к живому звучанию. Живое звучание предполагает внимание к звуку, корню и смыслу. Оно требует отказа от формального анализа в пользу живого опыта. Ученик должен услышать слово, почувствовать его звучание, понять его внутреннюю форму. Только тогда термин станет для него инструментом, а не препятствием. Только тогда язык станет живым, а не мёртвым. Переход от знака к звуку — это не отказ от науки, а возвращение к живому языку, который лежит в основе любой науки о языке.

Работа с внутренней формой слова — это не просто упражнение, а способ вернуть языку его мотивированность. Когда ученик понимает, что «правописание» связано с «правильным письмом», он видит логику в языке. Когда он понимает, что «словообразование» — это образование слов, он понимает, зачем нужен этот раздел. Термины перестают

быть пустыми ярлыками и становятся инструментами. «*Понимание внутренней формы слова есть необходимое условие его сознательного употребления*»[7] (С. 85). Работа с внутренней формой делает обучение осмысленным и живым.

Опыт преподавания РКИ (русского языка как иностранного) подтверждает этот подход. В аудитории РКИ работа с внутренней формой слова является одним из ключевых приёмов. Студент, который не знает русского языка, не может опираться на терминологию. Ему нужно понять слово изнутри, через его корень. «Пароход» — это то, что ходит по пару, «самолёт» — то, что летает само. Эти слова прозрачны для иностранца, потому что их внутренняя форма понятна. Тот же приём работает и для носителя, утратившего «чувство языка». Он возвращает ему связь со словом.

Аудитория РКИ становится лабораторией живого звучания. Здесь язык не может быть мёртвым, иначе он не работает. Студент, который не понимает слово, не может его использовать. Он вынужден искать его внутреннюю форму, связывать его с другими словами. Этот процесс оживляет язык, делает его живым. Опыт РКИ показывает, что работа с корнем эффективна не только для иностранцев. Она возвращает носителю утраченную связь со словом. Она делает язык своим, а не чужим.

---

[7] Потебня А. А. Мысль и язык. Киев: Синто, 1993, 192 с.

Замена заимствованных терминов русскими эквивалентами — это не отказ от науки. Это возвращение к живому языку, который лежит в основе науки. Наука о языке не должна быть оторвана от языка. Она должна говорить о языке на языке. Термины должны быть понятны носителю, а не требовать перевода. «Неопределённость» понятнее, чем «инфинитив», «правописание» понятнее, чем «орфография», «словообразование» понятнее, чем «морфемика» и т. д. Русские эквиваленты не менее точны, чем заимствованные и более мотивированы. Они раскрывают свой предмет, а не скрывают его.

Переход к живому звучанию требует пересмотра всей терминологии школьного курса. Это не значит, что нужно отказаться от научных терминов полностью. Это значит, что нужно объяснять их внутреннюю форму, показывать их связь с живым языком. Ученик должен понимать, откуда пришёл термин, что он означает, зачем он нужен. Только тогда термин станет для него инструментом, а не препятствием. Только тогда язык станет живым, а не мёртвым. Работа с терминологией — это первый шаг к преодолению кризиса знаковой парадигмы.

Парадокс «родной как иностранный» может быть преодолён. Для этого нужно вернуть языку его живую основу. Нуж-

но отказаться от формального анализа в пользу живого опыта. Нужно работать с корнем, звуком и смыслом. Нужно объяснять термины через их внутреннюю форму. Нужно учить язык для жизни, а не для отметки. Только тогда ученик почувствует, что язык — это его язык, а не чужой. Только тогда он сможет использовать его для познания мира и самого себя. Только тогда язык станет живым, а не мёртвым.

РКИ как зеркало кризиса и как ресурс

Аудитория РКИ изначально строилась на принципиально иных основаниях, нежели школьный курс русского языка для носителей. Студент, приходящий на занятия по РКИ, не знает языка и не может опираться на интуицию. Он не слышал русской речи с детства, не впитал грамматические модели, не усвоил лексику в живом общении. Всё, что он знает, он получает на занятиях. Это обстоятельство вынуждает преподавателя РКИ искать методы, которые не требуют от студента предварительных знаний. Методы должны быть наглядными, ситуативными и практико-ориентированными. Именно эти требования и сформировали особую методическую традицию РКИ.

В отличие от школьного курса, РКИ не может позволить себе роскошь длительного теоретического введения. Студент должен начать говорить как можно раньше, иначе он теряет мотивацию и интерес. Поэтому преподаватель РКИ с первых занятий работает с живыми ситуациями общения. Он учит не грамматическим схемам, а способам выражения мыслей в конкретных условиях. Студент учится представляться, спрашивать дорогу, делать заказ в кафе, объясняться в магазине. Язык становится инструментом решения ре-

альных задач, а не абстрактной системой. Такая установка принципиально меняет отношение к языку.

Наглядность является одним из ключевых принципов РКИ. Студент должен видеть то, о чём говорит, иначе слово остаётся для него пустым звуком. Преподаватель использует картинки, схемы, предметы, видеоматериалы. Он показывает, а не рассказывает. Он демонстрирует, а не объясняет. Наглядность делает язык осязаемым, доступным, понятным. Она связывает слово с образом, а образ — с действием. Студент не заучивает абстрактные понятия, а усваивает их через живой опыт. Наглядность — это не вспомогательное средство, а основа обучения.

Ситуативность предполагает, что язык изучается в контексте реального общения. Студент не просто учит слова и правила, он учится действовать в конкретных ситуациях. Он знает, как поздороваться, как попросить, как отказать, как извиниться. Он знает, какие слова уместны в официальной обстановке, а какие — в дружеской беседе. Ситуативность учит не языку вообще, а языку в действии. Она делает обучение практичным и осмысленным. Студент понимает, зачем он учит то или иное слово, ту или иную конструкцию. Он видит цель и результат своего обучения.

Работа с живым текстом — ещё один принципиальный

момент РКИ. Студент должен читать не учебные упражнения, а реальные тексты: объявления, статьи, письма, диалоги. Это могут быть простые тексты, адаптированные для начального уровня, но они должны быть живыми. Они должны отражать реальную речь, а не искусственные конструкции. Живой текст учит студента понимать не только смысл, но и контекст, интонацию, стиль. Он видит, как язык функционирует в реальности. Он учится читать не по слогам, а по смыслу.

Отказ от терминологического груза — одно из главных отличий РКИ от школьного курса. Преподаватель РКИ не объясняет студенту, что такое «падеж» или «спряжение», прежде чем начать с ним говорить. Он вводит грамматические конструкции через примеры и ситуации. Студент усваивает правила через употребление, а не через заучивание определений. Термины вводятся позже, когда студент уже умеет пользоваться языком. И даже тогда они объясняются через живые примеры, а не через абстрактные схемы. Такой подход делает обучение более естественным и эффективным.

Методика РКИ изначально строилась для тех, кто не знает языка. Но её принципы оказываются удивительно эффективными и для носителей, утративших «чувство языка». Носитель, как и иностранец, нуждается в наглядности, ситуатив-

ности, живом тексте. Он также нуждается в отказе от терминологического груза. Он также должен услышать язык, почувствовать его, понять его изнутри. РКИ даёт ему инструменты, которые школьный курс не предоставляет. Оно возвращает ему связь со словом, которая была утрачена. Оно делает язык живым, а не мёртвым.

«*Язык есть практическое, существующее и для других людей и лишь тем самым существующее также и для меня самого, действительное сознание*»[8] (С. 31). Это высказывание Карла Маркса подчёркивает, что язык существует не в учебниках и не в правилах, а в живом общении. РКИ исходит именно из этого понимания. Оно учит языку через общение, а не через анализ. Оно делает язык практическим, действенным, живым. Носитель, утративший «чувство языка», нуждается в том же, в чём нуждается иностранец: в живом опыте общения.

Приёмы работы с корнем, выработанные в РКИ, возвращают носителю связь со словом. Иностранец, который не знает слова «пароход», может понять его через корни: «пар» и «ходить». Он видит внутреннюю форму слова и понимает его значение. Носитель, который знает слово «пароход» с детства, часто не задумывается о его внутренней форме. Он

[8] Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология / Пер. с нем. Москва: Политиздат, 1988, 574 с.

пользуется словом автоматически, не осознавая его смысла. Приём работы с корнем заставляет его остановиться и задуматься. Он видит слово по-новому, как будто впервые. Это возвращает ему «чувство языка», которое было утрачено.

Аудитория РКИ становится лабораторией живого звучания. Здесь язык не может быть мёртвым, иначе он не работает. Студент, который не понимает слово, не может его использовать. Он вынужден искать его внутреннюю форму, связывать его с другими словами. Этот процесс оживляет язык, делает его живым. Преподаватель РКИ вынужден искать методы, которые работают здесь и сейчас. Он не может опираться на авторитет учебника или программы. Он должен найти подход к каждому студенту. Этот поиск и рождает живые методики, которые оказываются полезными и для носителей.

Опыт РКИ показывает, что язык можно преподавать иначе. Можно учить не правилам, а живому общению. Можно учить не терминам, а смыслу. Можно учить не анализу, а пониманию. Эти принципы не являются открытием РКИ. Они лежат в основе любой живой педагогики. Но РКИ довело их до системы, до методики, до технологии. Оно показало, что эти принципы работают. Оно доказало, что язык можно преподавать живым. И этот опыт должен быть использован в обучении носителей.

Школьный курс русского языка строится на противоположных принципах. Он начинается с теории, а не с практики. Он учит терминам, а не живому общению. Он анализирует язык, а не использует его. Он требует заучивания правил, а не понимания смысла. Эта система сложилась исторически и имеет свои причины. Но она не отвечает потребностям современного ученика. Она не готовит его к живому общению. «*Изучение языка должно начинаться с живого употребления, а не с анализа его форм*»[9] (С. 42). РКИ предлагает альтернативу этой системе.

Парадокс заключается в том, что РКИ, созданное для иностранцев, оказывается более живым и эффективным, чем курс для носителей. Иностранец, изучающий русский язык по методике РКИ, часто говорит лучше, чем носитель, изучавший язык в школе. Он понимает структуру языка, умеет использовать его в разных ситуациях, знает его живые формы. Носитель же часто знает правила, но не умеет говорить. Он может выполнить упражнение, но не может поддержать беседу. Этот парадокс указывает на глубокий кризис школьного курса русского языка.

РКИ как зеркало кризиса показывает, что проблема не в

[9] Пешковский А. М. Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики. Москва: Учпедгиз, 1930, 176 с.

языке, а в методике. Язык остаётся живым и богатым, каким он был всегда. Методика же устарела и не отвечает требованиям времени. Она ориентирована на передачу информации, а не на развитие понимания. Она учит анализу, а не общению. Она делает язык предметом изучения, а не средством жизни. РКИ показывает, что можно иначе. Оно предлагает методику, которая ставит в центр живого человека, а не абстрактную систему. И эта методика работает.

«*Слово есть единство звучания и значения, и только в этом единстве оно существует как слово*»[10] (С. 27). Это единство звучания и значения является ключевым для РКИ. Иностранец учится воспринимать слово как целостность, а не как набор элементов. Он слышит звучание и понимает значение одновременно. Носитель, утративший «чувство языка», также нуждается в восстановлении этого единства. Он должен снова услышать слово, почувствовать его звучание, понять его значение. Работа с корнем и звуком возвращает ему эту целостность.

Приёмы РКИ могут быть перенесены в аудиторию носителей. Работа с корнем, анализ живых текстов, ситуативные задания, отказ от терминологического груза — всё это работает и там. Носитель, как и иностранец, нуждается в живом

[10] Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Ленинград: Наука, 1974, 428 с.

опыте языка. Он также должен услышать слово, почувствовать его, понять его. Он также должен использовать язык для решения реальных задач. Он также должен видеть результат своего обучения. РКИ даёт ему эти возможности. Оно делает язык живым, а не мёртвым.

Перенос методик РКИ в аудиторию носителей не означает механического копирования. Носитель имеет свои особенности, свой опыт, свою интуицию. Он знает язык, но не осознаёт его. Он пользуется языком, но не понимает его структуру. Он нуждается в рефлексии, в осознании того, что он делает интуитивно. РКИ даёт ему инструменты для этой рефлексии. Оно помогает ему увидеть язык со стороны, понять его механизмы, осознать его богатство. Это делает язык более осмысленным и более живым.

Аудитория РКИ становится моделью для всей системы языкового образования. Она показывает, что язык можно преподавать иначе. Она доказывает, что живые методики работают. Она открывает путь к новой педагогике языка. Эта педагогика ставит в центр живого человека, а не абстрактную систему. Она учит языку для жизни, а не для отметки. Она развивает понимание, а не память. Она делает язык живым, а не мёртвым. И этот опыт должен быть использован в массовой школе.

Переход от знаковой парадигмы к живому звучанию требует использования опыта РКИ. Этот опыт показывает, что язык можно преподавать иначе. Он даёт конкретные инструменты, которые работают. Он доказывает, что живые методики эффективны. Он открывает путь к новой системе обучения. Эта система должна быть построена на принципах наглядности, ситуативности, живого текста, отказа от терминологического груза. Она должна ставить в центр живого человека, а не абстрактную систему. Она должна учить языку для жизни, а не для отметки.

РКИ как зеркало кризиса и как ресурс открывает новые возможности для языкового образования. Оно показывает, что проблема не в языке, а в методике. Оно доказывает, что живые методики работают. Оно даёт инструменты для преодоления кризиса. Оно открывает путь к новой педагогике языка. Эта педагогика должна быть использована в массовой школе. Она должна сделать язык живым, а не мёртвым. Она должна вернуть ученику «чувство языка», которое было утрачено. Она должна сделать язык своим, а не чужим.

Основной тезис и структура исследования

Проведённый анализ кризисных явлений в современном языковом образовании позволяет сформулировать основной тезис настоящей работы. Язык не является лишь знаковой системой, предназначенной для передачи информации от одного человека к другому. Он представляет собой живую организующую силу, которая формирует реальность и сознание человека с самых первых дней его жизни. Овладение языком — это не просто усвоение правил и терминов, а вхождение в особую среду, которая задаёт координаты мышления и мировосприятия. Понимание этой силы требует принципиально иного подхода к преподаванию, нежели тот, который господствует в современной школе. Мы должны научиться видеть за знаком живой звук, а за правилом — живую мысль.

Традиционная педагогика рассматривает язык преимущественно как инструмент коммуникации и объект научного анализа. В рамках этого подхода главная задача учителя сводится к тому, чтобы передать ученику определённый объём знаний о языке. Ученик должен выучить правила орфографии, запомнить грамматические категории, научиться разбирать слова по составу и предложения по членам. Вся эта

деятельность направлена на то, чтобы сдать экзамен и получить отметку. За пределами этой схемы остаётся самое главное — живое отношение человека к слову. Язык в такой системе превращается в мёртвый конструкт, который нужно зазубрить, но невозможно полюбить.

Альтернативный подход, который мы предлагаем, исходит из понимания языка как живой среды обитания человека. Язык не противостоит человеку как внешний объект, а пронизывает всё его существо. Он формирует его мысли, чувства, оценки, отношения с другими людьми. Через язык человек познаёт мир и самого себя. Через язык он выражает свою неповторимость и вступает в диалог с другими. Язык — это не то, что человек изучает, а то, в чём он живёт. И задача образования состоит в том, чтобы помочь ему осознать эту живую связь, почувствовать себя частью языковой стихии, а не сторонним наблюдателем.

Выдающийся филолог и философ Алексей Лосев подчёркивал, что слово не сводится к понятию, оно всегда несёт в себе живой опыт. «*Слово есть сама жизнь, и в нём нельзя отделить мысль от чувства, а понятие от образа*»[11] (С. 62). Это высказывание точно выражает суть нашего подхода. Язык нельзя свести к абстрактной схеме, потому что он

[11] Лосев А. Ф. Философия имени. Москва: Издательство Московского университета, 1990, 269 с.

укоренён в живом человеческом опыте. Каждое слово хранит в себе память поколений, их чувства, их отношение к миру. Когда ученик работает с живым словом, он прикасается к этой памяти. Он не просто учит правило, а входит в культурный контекст.

Из основного тезиса вытекает необходимость пересмотра всей структуры языкового образования. Если язык — это организующая сила, то и обучение языку должно быть организовано иначе. Оно не может строиться на механическом запоминании правил и терминов. Оно должно быть направлено на то, чтобы ученик почувствовал язык, услышал его звучание, понял его внутреннюю логику. Обучение должно стать процессом пробуждения сознания, а не тренировкой памяти. Ученик должен стать субъектом собственного языкового развития, а не объектом педагогического воздействия.

Логика нашего исследования определяется необходимостью последовательного обоснования этого тезиса. Работа делится на три части, каждая из которых решает свою задачу. Первая часть посвящена теоретическому обоснованию нового взгляда на язык. В ней мы анализируем ограниченность знаковой парадигмы и обосновываем необходимость перехода к парадигме живого звучания. Вторая часть обращается к психолого-антропологическим основаниям нового

подхода. Третья часть представляет новую образовательную модель, которая реализует принципы живого звучания в педагогической практике.

Первая часть работы начинается с деконструкции соссюровской модели знака. Мы показываем, что эта модель, будучи продуктивной для лингвистики, оказалась недостаточной для педагогики. Она объясняет структуру языка, но не объясняет его жизни. Она описывает систему, но не описывает человека. Опираясь на эту модель, школа превратила язык в набор абстрактных схем, которые нужно заучить. Ученик потерял связь с живым словом. Он перестал слышать его звучание и понимать его смысл. Мы показываем, что преодоление этого отчуждения требует возвращения к звуку, к корню, к живому смыслу.

Следующий шаг связан с анализом терминологии, которая используется в школьном курсе русского языка. Заимствованные термины, такие как «орфография», «морфема», «постфикс», «синтаксис», создают барьер между учеником и языком. Они требуют перевода, пояснения, заучивания. Они не говорят ученику ничего о живом слове. Мы обосновываем необходимость пересмотра терминологии и предлагаем русские эквиваленты, которые являются более мотивированными и понятными. Такие замены, как «правописание» вместо «орфографии» или «словообразование» вместо «морфеми-

ки», делают язык более доступным и живым.

Третья глава первой части посвящена понятию языкового пространства. Мы вводим его как онтологическую категорию, а не как метафору. Языковое пространство — это система взаимосвязанных средств отражения психической деятельности человека, которая формирует его сознание. Оно включает в себя городскую среду, рекламу, СМИ, СМС, речь, текст. Все эти элементы воздействуют на человека, часто помимо его воли. Анализ языкового пространства позволяет увидеть, как язык функционирует в реальности, а не только в учебнике. Он делает видимым то, что обычно не замечается.

Вторая часть работы обращается к психолого-антропологическим основаниям нового подхода. Мы предлагаем модель уровней познавательной деятельности, которая описывает этапы восприятия, узнавания, понимания и осознания. Эта модель позволяет диагностировать, на каком уровне находится ученик, и проектировать занятия с учётом этого уровня. Мы также анализируем феномен клипового мышления и его влияние на обучение. Мы показываем, что клиповое мышление не является болезнью, но требует перестройки методов обучения.

Особое внимание во второй части уделяется проблеме

чтения. Психолог Николай Рубакин писал: «*Чтение — это не просто восприятие текста, это работа души и мысли*»[12] (С. 94). Эти слова точно выражают нашу позицию. Чтение — это не механическое воспроизведение букв, а активная мыслительная деятельность. Мы показываем, что падение грамотности чтения является системным индикатором кризиса образования. Мы обосновываем необходимость работы с чтением как с живым процессом, а не как с техническим навыком. Мы предлагаем методы, которые возвращают чтению его живой смысл.

Третья часть работы представляет новую образовательную модель. Мы начинаем с антропологических оснований этой модели. Мы показываем, что традиционная модель «человека обучаемого» исчерпала себя. Ей на смену должна прийти модель «человека осознающего», который сам ищет и создаёт смысл через язык. Мы обосновываем переход от обучения к просвещению, от трансляции знаний к пробуждению сознания. Этот переход требует новой роли учителя — не транслятора, а «будящего». Учитель должен не передавать информацию, а создавать условия для её осмысления.

Следующая глава третьей части посвящена ноосферной школе. Мы вводим это понятие как проектную рамку, а не как утопию. Ноосферная школа — это образовательная мо-

[12] Рубакин Н. А. Психология читателя и книги. Москва: Книга, 1977, 264 с.

дель, в которой язык выступает инструментом осознанного сотворения себя и мира. Мы определяем критерии эффективности этой модели и показываем, как она может быть проверена на практике. Мы также обсуждаем ограничения и риски, связанные с реализацией этой модели. Честное признание ограничений является условием научной состоятельности любой теории.

Далее мы представляем методику «Чистое звучание», которая реализует принципы живого звучания в педагогической практике. Мы описываем принципы этой методики: работа с корнем, перевод терминов на русский язык, опора на языковое пространство, связь с личным опытом ученика. Мы показываем, как эти принципы реализуются в конкретных приёмах и технологиях. Мы описываем проекты, которые выполняют студенты в рамках этой методики. Мы показываем, что методика работает не только в аудитории носителей, но и в аудитории РКИ.

Эмпирическая проверка модели является важной частью третьей главы. Мы описываем дизайн нашего исследования, которое проводилось в течение более двадцати лет в КГБОУ СПО «Красноярский автотранспортный техникум». Мы представляем результаты проектов «Работа над ошибками» и «Занимательное градоведение». Мы анализируем динамику грамотности чтения и других показателей. Мы чест-

но обсуждаем ограничения нашего исследования. Мы показываем, что методика даёт положительные результаты, но требует дальнейшей проверки в более широких масштабах.

Завершающая глава третьей части посвящена переходу от модели к практике. Мы обсуждаем условия реализации модели, риски и ограничения, перспективы распространения. Мы показываем, что модель готова к проверке в новых условиях. Мы также обсуждаем роль РКИ как лаборатории живого языка для всей системы образования. Опыт РКИ показывает, какой должна быть языковая педагогика в целом. Он даёт конкретные инструменты, которые можно перенести в массовую школу.

Методологическая основа нашего исследования опирается на принцип дополнительности. Философ и филолог Михаил Бахтин утверждал: «*Смысл слова рождается на границе между говорящим и слушающим, в живом диалоге*»[13] (С. 289). Мы не отвергаем достижения структурной лингвистики и традиционной педагогики. Мы лишь указываем на их ограниченность и предлагаем дополнить их подходом живого звучания. Такой синтез позволяет увидеть язык в его целостности. Он объединяет структуру и жизнь, знак и звук, систему и человека.

---

[13] Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1979, 423 с.

Практическая значимость работы связана с возможностью применения её результатов в реальной педагогической деятельности. Методика «Чистое звучание» может быть использована учителями русского языка и литературы, преподавателями РКИ, педагогами дополнительного образования. Проекты, описанные в работе, могут быть адаптированы к разным условиям. Принципы живого звучания могут быть использованы в преподавании не только языка, но и других гуманитарных дисциплин. Работа открывает новые направления для педагогического творчества.

Научная новизна работы определяется введением понятия «языковое пространство» как онтологической категории, обоснованием этимологического метода с чёткими границами, выдвижением гипотезы о четырёх сигнальных системах, формулированием концепции ноосферной школы, синтезом философии языка и эмпирической методики. Каждое из этих положений вносит вклад в развитие теории и практики языкового образования. Вместе они образуют целостную концепцию, которая объясняет широкий круг явлений и предлагает пути решения актуальных проблем.

Структура работы отражает логику исследования. От анализа кризиса знаковой парадигмы мы переходим к обоснованию нового подхода, от теоретических оснований к практи-

ческой модели, от эмпирической проверки к перспективам распространения. Каждая часть работы решает свою задачу и вносит вклад в общее дело. Вместе они образуют единое целое, которое мы предлагаем вниманию читателя. Мы надеемся, что наша работа вызовет интерес и послужит началом нового этапа в развитии языкового образования.

Подводя итоги, можно заключить, что современное языковое образование находится в состоянии глубокого системного кризиса. Этот кризис не сводится к отдельным методическим недочётам или недостаточной подготовке педагогов. Его корни лежат в самой парадигме, которая господствовала в обучении на протяжении десятилетий. Язык рассматривался преимущественно как знаковая система, подлежащая анализу и заучиванию. Такое понимание привело к отчуждению обучающегося от родной речи. Язык перестал быть для него живой средой обитания и превратился в набор абстрактных правил. Преодоление этого кризиса требует не косметических улучшений, а смены самой образовательной парадигмы.

Проведённый анализ показал, что иллюзия обучения является одним из главных механизмов этого кризиса. Количество передаваемой информации растёт, но понимание не увеличивается. Студенты механически воспроизводят правила, но не могут применить их в жизни. Они читают тексты,

но не улавливают их смысла. Причина кроется в том, что знание не передаётся, а создаётся в процессе собственной мыслительной деятельности. Пока образование будет ориентировано на трансляцию информации, а не на порождение понимания, кризис будет только углубляться. Необходимо перейти от количества к качеству, от запоминания к осмыслению.

Вторым механизмом кризиса является терминологическое отчуждение. Родной язык преподаётся так, как если бы он был иностранным. Заимствованные термины создают барьер между учеником и живым словом. Они требуют перевода, пояснения, заучивания. Ученик оказывается в положении человека, который изучает чужой язык и вынужден осваивать метаязык его описания. Это отчуждение усугубляется обратным парадоксом: иностранный язык часто преподаётся как мёртвый, через грамматические схемы, без живой речи. Оба парадокса указывают на необходимость пересмотра терминологии и возвращения к живому звучанию.

Особую роль в преодолении кризиса играет опыт преподавания РКИ. Методики, созданные для иностранцев, оказываются удивительно эффективными для носителей языка. Наглядность, ситуативность, работа с живым текстом, отказ от терминологического груза — эти принципы работают в обеих аудиториях. Аудитория РКИ становится лаборатори-

ей живого звучания, где язык не может быть мёртвым, иначе он не функционирует. Этот опыт должен быть использован в массовой школе. Он открывает путь к новой педагогике языка, в центре которой стоит живой человек, а не абстрактная система.

Проведённый анализ позволяет сформулировать основной тезис исследования. Язык является не просто знаковой системой для передачи информации, а живой организующей силой, которая формирует реальность и сознание человека. Понимание этой силы требует принципиально иного подхода к преподаванию. Оно должно быть направлено на пробуждение сознания, а не на тренировку памяти. Ученик должен стать субъектом собственного языкового развития, а не объектом педагогического воздействия. Переход от знака к звуку, от термина к смыслу, от анализа к пониманию составляет суть новой парадигмы.

На основании проведённого анализа мы ставим перед собой следующие задачи. Во-первых, необходимо провести деконструкцию существующей лингвистической парадигмы и показать её пределы. Во-вторых, следует обосновать этимологический метод познания как научный инструмент с чёткими границами. В-третьих, нужно ввести понятие языкового пространства как онтологической категории и операционализировать его. В-четвёртых, требуется разработать пси-

холого-антропологические основания нового подхода. В-пятых, необходимо представить новую образовательную модель и проверить её на практике.

Первая часть работы будет посвящена теоретическому обоснованию нового взгляда на язык. Мы проанализируем соссюровскую модель знака и покажем её ограниченность для педагогики. Мы рассмотрим терминологию школьного курса и обоснуем необходимость её пересмотра. Мы введём понятие языкового пространства и опишем процедуры его анализа. Эти шаги позволят заложить теоретический фундамент для новой образовательной модели. Они покажут, что существующая парадигма не является единственно возможной.

Вторая часть работы обратится к психолого-антропологическим основаниям нового подхода. Мы предложим модель уровней познавательной деятельности и опишем этапы восприятия, узнавания, понимания и осознания. Мы проанализируем феномен клипового мышления и его влияние на обучение. Мы рассмотрим проблему чтения как системного индикатора кризиса. Эти исследования позволят понять, почему традиционные методы перестают работать. Они откроют путь к разработке новых методов, учитывающих особенности современного обучающегося.

Третья часть работы представит новую образовательную модель. Мы обоснуем переход от обучения к просвещению и от «человека обучаемого» к «человеку осознающему». Мы представим концепцию ноосферной школы как проектной рамки с критериями эффективности. Мы опишем методику «Чистое звучание» и её применение в аудитории носителей и в аудитории РКИ. Мы приведём результаты эмпирической проверки модели и обсудим её ограничения. Эти шаги позволят показать, что предлагаемый подход не является утопией, а представляет собой проверяемую и воспроизводимую практику.

Изложенное позволяет утверждать, что преодоление кризиса знаковой парадигмы возможно. Для этого необходимо вернуть языку его живую основу. Нужно отказаться от формального анализа в пользу живого опыта. Нужно работать с корнем, звуком и смыслом. Нужно учить язык для жизни, а не для отметки. Нужно сделать язык своим, а не чужим. Только тогда образование станет подлинным, а не иллюзорным. Только тогда ученик сможет не просто знать, а понимать. И это понимание станет основой его жизни, его деятельности, его отношений с миром.

Часть I. Теоретические основания

От знака к звуку: деконструкция лингвистической парадигмы

Язык является одним из самых сложных и многогранных явлений человеческой жизни. Он не сводится к набору звуков или правил, а представляет собой живую систему, в которой переплетаются мысль, чувство, культура и опыт. На протяжении столетий философы, лингвисты и педагоги пытались понять природу языка и определить его место в человеческом существовании. Одни видели в нём божественный дар, другие — продукт общественного договора, третьи — биологическую способность. Каждая из этих концепций отражала определённую грань истины, но не исчерпывала её полностью. Язык остаётся загадкой, которая требует всё новых и новых подходов к своему пониманию.

В двадцатом веке сложилась влиятельная традиция, которая рассматривала язык прежде всего как знаковую систему. Эта традиция восходит к работам швейцарского лингвиста Фердинанда де Соссюра, чьи идеи определили облик языкознания на десятилетия вперёд. Соссюр предложил рассмат-

ривать язык как систему знаков, каждый из которых соединяет определённое понятие с определённым звуковым образом. Такой подход позволил увидеть в языке строгую внутреннюю логику и описать его как автономную структуру. Лингвистика получила строгий объект исследования и методы его анализа. Однако вместе с этим она утратила интерес к живому языку, который существует не в учебниках, а в реальной речи людей.

Знаковая парадигма оказала огромное влияние на образование. Если язык — это система знаков, то обучение языку сводится к изучению этой системы. Ученик должен усвоить правила сочетания знаков, их значения и функции. Он должен научиться правильно использовать означающие в соответствии с означаемыми. Такой подход кажется логичным и эффективным. Но он упускает из виду самое главное — живое отношение человека к слову. Язык в такой системе превращается в набор абстрактных схем, которые нужно запомнить, а не в живую среду, в которой можно жить. Ученик не слышит звучания слова, не чувствует его корня, не понимает его смысла.

Кризис знаковой парадигмы стал очевиден в последние десятилетия. Ученики, изучающие язык по традиционным методикам, знают правила, но не умеют говорить. Они могут разобрать слово по составу, но не могут объяснить его

значение. Они заучивают определения, но не понимают их смысла. Это свидетельствует о том, что знаковая парадигма исчерпала свои возможности. Она объясняет структуру языка, но не объясняет его жизни. Она описывает систему, но не описывает человека. Преодоление этого кризиса требует пересмотра самих основ языкового образования.

Деконструкция лингвистической парадигмы является первым шагом на пути к новому пониманию языка. Она предполагает критический анализ тех оснований, на которых строится современное языкознание и языковое образование. Она требует выявления тех допущений, которые кажутся самоочевидными, но на самом деле ограничивают наше понимание языка. Деконструкция не означает отказа от достижений лингвистики. Она означает лишь указание на их пределы. За этими пределами открывается новое пространство для понимания языка как живой организующей силы.

Соссюровская модель знака и её пределы

Фердинанд де Соссюр, швейцарский лингвист, чьи лекции легли в основу «Курса общей лингвистики»[14], определил языковой знак как двустороннюю психическую сущность,

[14] Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / Пер. с фр. под ред. А. А. Холодовича, Москва: Прогресс, 1977, 696 с.

соединяющую понятие и акустический образ. Это определение стало фундаментом структурной лингвистики и во многом определило облик языкознания двадцатого века. Соссюр настаивал на том, что знак связывает не вещь и её название, а понятие и акустический образ. Такая формулировка позволила отделить язык от референциальной теории, согласно которой слово просто обозначает предмет. Она открыла путь к изучению языка как автономной системы, обладающей собственной внутренней логикой. Однако именно эта автономия впоследствии обернулась серьёзной проблемой. Язык, понятый как замкнутая система знаков, утратил связь с живой речью, с человеком и с реальностью.

Для обозначения двух сторон знака Соссюр вводит термины «означаемое» и «означающее». Означаемое — это понятие, то есть обобщённое, абстрактное представление о предмете или явлении. Означающее — это акустический образ, то есть психический отпечаток звучания слова. Связь между ними устанавливается в сознании говорящего и поддерживается языковым коллективом. Такое понимание знака позволило лингвистике сосредоточиться на изучении системы языка, а не на его связи с внешним миром. Но вместе с этим оно привело к тому, что живая речь, звучащая в устах конкретного человека, оказалась за пределами научного анализа. Язык стал рассматриваться как структура, существующая независимо от тех, кто на нём говорит.

Соссюр формулирует принцип произвольности языкового знака, который гласит, что связь между означающим и означаемым не имеет природной, естественной мотивации. «*Связь, соединяющая означающее с означаемым, произвольна*» (С. 100). Эта идея была революционной для своего времени, поскольку освобождала лингвистику от поисков «истинного» значения слов в их звучании. Однако она же создала предпосылки для того, чтобы рассматривать язык как условную договорённость, лишённую внутренней необходимости. Если связь произвольна, то почему одно слово значит именно это, а не что-то другое? Ответа на этот вопрос соссюровская модель не даёт. Она описывает механизм функционирования знака, но не объясняет его жизненной силы.

Важным для понимания соссюровской модели является различение языка и речи. Язык представляет собой социальное, коллективное достояние, систему знаков, существующую в сознании всех членов языкового коллектива. Речь же является индивидуальным актом, реализацией языка в конкретном высказывании. Это различение позволило лингвистике выделить свой объект исследования и сосредоточиться на изучении языковой системы. Но оно же привело к тому, что живая речь, в которой язык только и существует, оказалась на периферии научного интереса. Язык, очищенный от речи, превратился в абстрактную схему, лишённую дыхания

и жизни. Именно в речи язык живёт, меняется и развивается.

Соссюровская модель объясняет, как язык передаёт информацию. Она показывает, что значение возникает из различий между знаками, а не из их связи с вещами. Это огромное достижение научной мысли, без которого невозможна была бы ни фонология, ни структурная семантика, ни современная теория коммуникации. Но модель не объясняет, почему язык понимается или не понимается. Она не отвечает на вопрос, как значение становится живым смыслом для конкретного человека. Она не объясняет, почему одни слова трогают нас, а другие оставляют равнодушными. Передача информации — это лишь одна из функций языка, и она не исчерпывает его природы.

Проблема начинается тогда, когда модель знака становится не просто описательным инструментом, а единственной объяснительной рамкой. Если язык — это только система знаков, то обучение языку сводится к изучению этой системы. Ученик должен усвоить правила сочетания знаков, их парадигмы и синтагмы. Он должен научиться правильно использовать означающие в соответствии с означаемыми. Но он не получает доступа к живому опыту языка. Он не слышит его звучания, не чувствует его корней, не понимает его смысла. Язык в такой системе преподавания становится мёртвым, потому что он лишён той силы, которая делает его языком.

Соссюровская модель не является ошибочной, она является неполной. Это важно подчеркнуть, потому что критика ради критики бессмысленна. Структурная лингвистика дала огромный материал для понимания того, как устроен язык как система. Она позволила увидеть за хаосом речевых фактов строгие закономерности. Но она сознательно абстрагировалась от человека, от его опыта, от его живого отношения к слову. Абстракция была необходимой и продуктивной для науки. Однако абстракция не должна становиться онтологией. Система не должна заслонять живую реальность языка. Именно это произошло в массовом языковом образовании.

Знак, понятый как соединение означающего и означаемого, не содержит в себе звука. Он содержит акустический образ, психический отпечаток звучания, но не само звучание. Соссюр настаивает на том, что акустический образ имеет психическую природу, он не является материальным звуком. Это уточнение кажется незначительным, но оно имеет принципиальные последствия. Если знак лишён материального звука, то язык лишён своей телесной, физической основы. Он становится целиком ментальным конструктом. Но язык живёт в звуке, в дыхании, в ритме, в интонации. Без этого он превращается в схему, лишённую жизни.

Соссюровское понятие означаемого также требует пере-

смотра. Означаемое определяется как понятие, то есть обобщённое, абстрактное представление. Но живое слово несёт в себе не только понятие. Оно несёт образ, эмоцию, оценку, память о контекстах, в которых оно употреблялось. Слово «мама» означает не просто «женщина по отношению к своим детям». Оно означает тепло, защиту, детство, голос, руки. Соссюровская модель отсекает всё это как нерелевантное для лингвистического анализа. Но именно это нерелевантное и составляет жизнь языка. Без него язык становится средством передачи информации, но перестаёт быть средством жизни.

Критика соссюровской модели не означает отказа от её достижений, она означает лишь указание на её пределы. «*Язык есть система, все элементы которой образуют целое, и значимость одного элемента проистекает только от наличия других*» (С. 154). Это определение точно описывает язык как структуру, но оно не описывает язык как жизнь. Модель работает в тех областях, где язык рассматривается как система. Она не работает там, где язык рассматривается как живая организующая сила. Это различение принципиально важно для нашей работы. Мы не отвергаем структурную лингвистику, мы лишь утверждаем, что она не исчерпывает язык.

Соссюр понимал, что его модель имеет границы. Он не

претендовал на то, что она объясняет всё в языке. Его задачей было выделить лингвистику как самостоятельную науку с собственным объектом. Для этого нужно было отделить язык от всего, что не является языком. Эта операция была необходимой для науки. Но она привела к тому, что за пределами лингвистики осталось многое из того, что для говорящего составляет суть языка. Осталось звучание слова, осталась его внутренняя форма, осталась его связь с культурой и историей. Осталось живое отношение человека к слову.

В преподавании языка соссюровская модель обернулась системой терминов, которые не имеют для ученика живого смысла. «Морфема», «фонема», «синтагма» — все эти понятия описывают язык как систему. Но они не помогают ученику понять, как работает язык в его жизни. Они не отвечают на вопрос, почему одно слово звучит красиво, а другое — нет. Они не объясняют, почему одно высказывание убеждает, а другое оставляет равнодушным. Термины описывают структуру, но не смысл. А без смысла язык превращается в мёртвую схему.

Соссюровская модель знака предполагает, что значение существует до и независимо от конкретного употребления. Означаемое — это понятие, которое уже есть в сознании. Означающее — это звуковой образ, который с ним связан. Но живое слово не существует до его употребления. Оно

рождается в речи, оно обретает значение в контексте, оно меняется в зависимости от ситуации, от интонации, от собеседника. Модель, которая фиксирует значение как готовую данность, не может объяснить эту динамику. Она описывает язык в состоянии покоя, а не в состоянии жизни.

Модель Соссюра не объясняет, почему язык воздействует на человека, почему слово может ранить или исцелять, а поэзия способна вызывать слёзы, как молитва, произнесённая на непонятном языке, способна трогать человека. Всё это не укладывается в схему передачи информации. Информация не ранит и не исцеляет, она не вызывает слёз и не трогает. Воздействие языка связано с чем-то другим. Оно связано со звуком, с ритмом, с корнем, с памятью, с культурой. Соссюровская модель оставляет всё это за скобками.

Отказ от звука в соссюровской модели имеет конкретные педагогические последствия. Если язык — это система знаков, то обучение языку может быть сведено к работе с письменными текстами. Устная речь становится второстепенной, звучание слова отходит на задний план. Ученик учится читать и писать, но не учится слышать. Он знает правила, но не чувствует языка. Он может разобрать предложение по составу, но не может произнести его так, чтобы оно звучало убедительно. Это разделение письменного и устного, знакового и звукового является прямым следствием соссюровской аб-

стракции.

Теория знака Фердинанда де Соссюра оказалась удобной для системы образования, поскольку она позволяет проверять знания ученика с помощью тестов и контрольных. «*Единственным и истинным объектом лингвистики является язык, рассматриваемый в самом себе и для себя*» (С. 207). Это положение, будучи методологически продуктивным для науки, в педагогике обернулось отчуждением языка от человека. Знает ли ученик, что такое означаемое? Может ли он отличить означающее от означаемого? Все эти вопросы имеют однозначные ответы и легко проверяются, но они не имеют отношения к живому языку. Живой язык не проверяется тестами, он проявляется в способности говорить, слушать, понимать, чувствовать.

Мы не предлагаем отказаться от изучения системы языка. Система нужна, без неё невозможно ни описание языка, ни его преподавание. Но система должна быть дополнена тем, что она исключает. Звук должен вернуться в язык. Корень должен вернуться в слово. Смысл должен вернуться в знак. Только тогда язык станет живым. Только тогда ученик увидит в нём не набор правил, а силу, которая формирует его жизнь. Это и есть переход от парадигмы мёртвого знака к парадигме живого звучания.

Соссюровская модель знака является необходимым, но недостаточным основанием для теории языка. Она объясняет структуру, но не объясняет жизнь. Она описывает систему, но не описывает человека. Она фиксирует значение, но не фиксирует смысл. Для нашей работы важно не отвергнуть её, а указать на её границы. За этими границами начинается то, что мы называем живым звучанием. Живое звучание не отменяет знак, оно возвращает знаку его звук, его корень, его смысл. Оно делает знак живым.

Критика соссюровской модели в педагогическом контексте не означает, что учитель должен отказаться от терминов «означающее» и «означаемое». Она означает, что эти термины не должны быть единственным языком описания. Ученик должен знать не только то, что слово состоит из означающего и означаемого и чувствовать, как звучит это слово. Он должен понимать, откуда оно пришло и видеть, какой образ оно несёт. Только тогда слово станет для него живым, а язык — своим.

Переход от знака к звуку не является отказом от научности, это расширение научного взгляда на язык. Наука о языке не должна ограничиваться описанием системы. Она должна включать в себя человека, который говорит на этом языке. Она должна включать в себя звук, который этот человек производит. Она должна включать в себя смысл, который этот

человек вкладывает в слово. Без этого наука о языке остаётся наукой о мёртвых знаках. А нам нужна наука о живом звучании. Именно на этом пути становится возможным преодоление кризиса знаковой парадигмы.

Терминология как инструмент отчуждения: почему родной язык становится иностранным

Любой учебник русского языка для носителей открывается словами, которые большинству учеников приходится переводить на понятный язык. «Орфография», «морфема», «синтаксис», «пунктуация» — эти понятия не вызывают у носителя живых ассоциаций, они воспринимаются как условные обозначения, требующие заучивания. Ученик оказывается в положении человека, который изучает чужой язык и вынужден осваивать не только сам язык, но и метаязык его описания. Такое положение вещей кажется парадоксальным, но оно стало нормой. Родной язык преподаётся так, как если бы он был иностранным. Это и есть терминологическое отчуждение, которое мы рассматриваем как один из главных механизмов кризиса знаковой парадигмы.

Истоки этой ситуации лежат в истории языкознания как науки. Научное описание языка складывалось под влиянием античной и европейской традиций. Термины, которыми

пользуется современная лингвистика, пришли из греческого и латинского языков. «Фонема», «лексема», «морфема», «синтаксема» — это научные конструкты, созданные для описания языковой системы. Для учёного они удобны и точны. Но для школьника они остаются пустыми звуками, за которыми не стоит никакого живого опыта. Ученик заучивает определение морфемы, но не понимает, что это такое. Он может воспроизвести формулировку, но не может применить её на практике. Научная точность термина оборачивается педагогической беспомощностью.

Заимствованная терминология создаёт двойной барьер для иностранца, изучающего русский язык. Ему нужно освоить не только сам язык, но и метаязык его описания. Студент из другой страны сталкивается с необходимостью запоминать, что такое «падеж» или «спряжение», прежде чем он сможет использовать язык. Эти термины не имеют для него никакого смысла, они не связаны с его языковым опытом. Ему приходится учить два языка одновременно: русский и язык русской грамматики. Этот двойной барьер делает обучение медленным и трудным. Многие студенты так и не преодолевают его до конца.

Для носителя языка барьер тот же, но он не осознаётся. Носитель формально знает термины, потому что слышал их в школе. Он может сказать, что такое «орфография», но не

может объяснить, зачем она нужна. Он знает, что существуют «части речи», но не понимает, как они связаны с живой речью. Термины остаются для него внешними ярлыками, не связанными с его языковым опытом. Он пользуется языком интуитивно, но не может описать его. Это разрыв между знанием и пониманием, между термином и смыслом. Носитель языка оказывается в положении иностранца, который вынужден переводить.

Специфику этого отчуждения точно описал лингвист Лев Щерба. «*Термин не должен быть самоцелью; он есть только средство для понимания языка*»[15] (С. 39). Это положение принципиально важно для педагогики. Термин нужен не для того, чтобы его заучивали, а для того, чтобы с его помощью понимали язык. Но в современной школе термин часто становится самоцелью. Ученик заучивает определение, но не понимает, что оно описывает. Он может воспроизвести формулировку, но не может применить её на практике. Термин превращается в барьер, а не в инструмент.

Ежегодный входной срез, проводимый в техникуме, показывает масштаб проблемы. Большинство выпускников девятых классов не могут объяснить, что такое «орфография». Они знают, что это как-то связано с правилами письма, но

[15] Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Ленинград: Наука, 1974, 428 с.

не могут сформулировать точнее. Слово «орфограмма» вызывает ещё больше затруднений. Студенты слышали его, но не понимают, что оно означает. Они не могут привести пример орфограммы или объяснить, как её найти. Эти факты говорят о том, что терминология не стала для них инструментом познания. Она осталась внешним набором слов, которые нужно запомнить для экзамена.

Проблема не исчерпывается отдельными терминами, она носит системный характер. Весь понятийный аппарат школьного курса построен на заимствованиях. «Стилистика», «лексикология», «морфология», «синтаксис» — все эти названия разделов науки о языке не говорят ученику ничего о том, что он будет изучать. Он не понимает, зачем ему нужна стилистика, пока не узнает, что это наука о стилях речи. Он не понимает, что такое морфология, пока не узнает, что это учение о частях речи. Термины скрывают свой предмет, вместо того чтобы его раскрывать. Они становятся преградой, а не инструментом.

Утрата внутренней формы термина — это не просто лингвистическая проблема, это проблема педагогическая и антропологическая. Слово, внутренняя форма которого непонятна, не может стать инструментом мышления. Оно остаётся внешним знаком, который нужно запомнить. Ученик не может использовать его для анализа языка, потому что не

понимает, что оно означает. Термин превращается в пустую оболочку, которую нужно заполнить определением из учебника. Но определение из учебника — это тоже набор слов, которые нужно запомнить. Так возникает порочный круг, из которого ученик не может выйти.

Заимствования сами по себе не являются проблемой. Русский язык на протяжении своей истории активно заимствовал слова из других языков, и это обогащало его. Проблема не в заимствованиях как таковых, а в утрате внутренней формы термина. Слово «орфография» пришло из греческого языка, где оно означало «правильное письмо». Это значение прозрачно для грека, но непонятно для русского школьника. Он не видит связи между «орфографией» и «правильным письмом», потому что не знает греческого. Ещё сложнее со словом «грамматика»: подавляющее большинство не могут объяснить его смысла, а ведь знание грамматики — это основа изучения языка. Термины потеряли свою мотивированность и стали условными обозначениями, которые нужно просто запомнить.

Сравнение с русскими синонимами этих терминов показывает, насколько проще было бы обучение. «Правописание» — это слово, внутренняя форма которого прозрачна для любого носителя языка. Оно говорит само за себя: правильное написание. «Словообразование» — это образова-

ние новых слов, и это понятно без словаря, «направленность речи» — это то, как речь направлена на достижение цели, «неопределённая форма» — не определена и это тоже понятно без объяснений. Русские определения не требуют перевода, потому что они мотивированы. Они раскрывают свой предмет, а не скрывают его. Замена заимствованных терминов русскими эквивалентами могла бы сделать обучение более доступным и осмысленным.

Обратный парадокс заключается в том, что иностранный язык в школе часто преподаётся как родной. Ученик изучает грамматические схемы, заучивает правила, выполняет упражнения. Он не слышит живой речи, не погружается в языковую среду, не общается на языке. Он учит язык так, как если бы это был мёртвый язык, подлежащий анализу, а не живой инструмент общения. «*Язык усваивается только в живом общении, а не путём заучивания правил*»[16] (С. 18). В результате ученик знает правила, но не может говорить. Он может выполнить упражнение, но не может поддержать беседу. Иностранный язык остаётся для него абстрактной системой, а не средством общения.

Этот парадокс имеет глубокие исторические корни. Традиция преподавания иностранных языков в России восходит

[16] Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва: Русский язык, 1989, 276 с.

к классической гимназии, где изучали латынь и греческий. Эти языки были мёртвыми, и их изучали через грамматику и перевод. Когда в школу пришли живые языки, методика осталась прежней. Ученики продолжали учить грамматику, а не говорить. Они переводили тексты, а не общались. Эта традиция сохраняется до сих пор, хотя её неэффективность очевидна. Живой язык преподаётся как мёртвый, и результат соответствует методике.

Современные методики обучения иностранным языкам предлагают другой подход. Они строятся на погружении в языковую среду, на общении, на ситуативности. Ученик учится говорить, а не анализировать грамматику. Он использует язык для решения реальных задач, а не для выполнения упражнений. Эти методики доказали свою эффективность, но они медленно проникают в массовую школу. Традиция сильна, и учителя часто воспроизводят тот способ обучения, которым учили их самих. В результате иностранный язык остаётся для ученика чужим, хотя он должен стать средством общения.

Парадокс «родной как иностранный» и «иностранный как родной» указывает на глубокий кризис методики. Мы учим родной язык так, как если бы он был чужим, и чужой так, как если бы он был мёртвым. В обоих случаях ученик не получает доступа к живому языку. Он остаётся в мире абстрактных

схем и правил, которые не связаны с реальностью. Язык не становится для него инструментом познания и общения. Он остаётся учебным предметом, который нужно сдать и забыть. Этот кризис требует пересмотра самих основ преподавания.

Выход из этого кризиса связан с обращением к живому звучанию. Живое звучание предполагает внимание к звуку, корню и смыслу. Оно требует отказа от формального анализа в пользу живого опыта. Ученик должен услышать слово, почувствовать его звучание, понять его внутреннюю форму. Только тогда термин станет для него инструментом, а не препятствием. Только тогда язык станет живым, а не мёртвым. Переход от знака к звуку — это не отказ от науки, а возвращение к живому языку, который лежит в основе любой науки о языке.

Работа с внутренней формой слова — это не просто упражнение, а способ вернуть языку его мотивированность. Когда ученик понимает, что «правописание» связано с «правильным письмом», он видит логику в языке. Когда он понимает, что «словообразование» — это образование слов, он понимает, зачем нужен этот раздел. Термины перестают быть пустыми ярлыками и становятся инструментами. Они раскрывают свой предмет, а не скрывают его. Работа с внутренней формой делает обучение осмысленным и живым.

Опыт преподавания РКИ (русского языка как иностранного) подтверждает этот подход. В аудитории РКИ работа с внутренней формой слова является одним из ключевых приёмов. Студент, который не знает русского языка, не может опираться на терминологию. Ему нужно понять слово изнутри, через его корень. «Самовар» — это то, что варит на пару, «самокат» — то, что катится само, а «самостоятельность» — это способность самому действовать и нести за это ответственность. Эти слова прозрачны для иностранца, потому что их внутренняя форма понятна. Тот же приём работает и для носителя, утратившего «чувство языка». Он возвращает ему связь со словом. А вот слово «автомобиль» непрозрачно ни для носителя, ни для иностранца. И только его перевод позволяет понять внутренний смысл слова: «авто» — сам, «мобил» — движение. «Самодвижущая повозка» — так назывался автомобиль в России в конце 19 — начале 20 века.

Аудитория РКИ становится лабораторией живого звучания. Здесь язык не может быть мёртвым, иначе он не работает. Студент, который не понимает слово, не может его использовать. Он вынужден искать его внутреннюю форму, связывать его с другими словами. Этот процесс оживляет язык, делает его живым. Опыт РКИ показывает, что работа с корнем эффективна не только для иностранцев. «*Путь к пониманию языка лежит через его живую историю, а не че-*

рез формальные схемы»[17] (С. 64). Она возвращает носителю утраченную связь со словом. Она делает язык своим, а не чужим.

Замена заимствованных терминов русскими эквивалентами — это не отказ от науки. Это возвращение к живому языку, который лежит в основе науки. Наука о языке не должна быть оторвана от языка. Она должна говорить о языке на языке. Термины должны быть понятны носителю, а не требовать перевода. «Правописание» понятнее, чем «орфография». «Словообразование» понятнее, чем «морфемика». Русские эквиваленты не менее точны, чем заимствованные. Они просто более мотивированы. Они раскрывают свой предмет, а не скрывают его.

Переход к живому звучанию требует пересмотра всей терминологии школьного курса. Это не значит, что нужно отказаться от научных терминов полностью. Это значит, что нужно объяснять их внутреннюю форму, показывать их связь с живым языком. Ученик должен понимать, откуда пришёл термин, что он означает, зачем он нужен. Только тогда термин станет для него инструментом, а не препятствием. Только тогда язык станет живым, а не мёртвым. Работа с терминологией — это первый шаг к преодолению кризиса знако-

[17] Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Москва: Индрик, 2005, 1038 с.

вой парадигмы.

Клиповое мышление как следствие знаковой парадигмы

Феномен, который в современной науке получил название «клиповое мышление», стал предметом активного обсуждения в последние два десятилетия. Термин возник для описания способа восприятия информации, характерного для людей, выросших в условиях цифровой среды. Человек с клиповым мышлением воспринимает мир через короткие яркие образы и фрагменты сообщений. Он привык к быстрой смене информационных блоков и утратил способность к длительной концентрации на одном объекте. Это не болезнь и не дефект развития, а адаптация к новой информационной реальности. Однако эта адаптация имеет серьёзные последствия для образования. Она делает традиционные методы обучения, рассчитанные на линейное восприятие, неэффективными.

Цифровая среда, в которой формируется современный обучающийся, принципиально отличается от той среды, в которой складывались классические педагогические методики. Телевидение, интернет, социальные сети, мессенджеры предлагают информацию в виде коротких, ярких, эмоционально насыщенных фрагментов. Пользователь переме-

щается от одного фрагмента к другому, не задерживаясь на каждом из них. Он привыкает к постоянной смене впечатлений и теряет навык глубокого погружения в материал. Мозг адаптируется к такому режиму работы, перестраивая механизмы внимания и памяти. В результате формируется новый тип восприятия, который не вписывается в рамки традиционного урока.

Исследователи отмечают, что клиповое мышление имеет как положительные, так и отрицательные стороны. С одной стороны, оно позволяет человеку быстро ориентироваться в больших объёмах информации, переключаться между задачами, реагировать на изменения. С другой стороны, оно снижает способность к аналитическому мышлению, к длительной концентрации, к глубокому пониманию. Человек, привыкший к клипам, с трудом воспринимает линейный текст, требующий последовательного осмысления. Он теряет нить рассуждения, не дочитывает до конца, не улавливает связей между частями. Эти особенности создают серьёзные трудности в обучении.

Один из ведущих исследователей цифровой среды, философ и культуролог Курпатов А. В., точно описал эту ситуацию. «*Человек перестаёт читать длинные тексты, потому что его внимание рассеивается, а мозг привыкает к быст-*

рой смене коротких стимулов»[18] (С. 112). Это наблюдение подтверждается педагогической практикой. Студенты, приходящие в техникум, не могут дочитать задание до конца, не могут вникнуть в суть абзаца, не могут удержать в памяти несколько связанных мыслей. Они привыкли к коротким сообщениям и воспринимают длинный текст как непосильную нагрузку. Это не их вина, а следствие среды, в которой они выросли.

Школьное образование, однако, продолжает строиться на линейных текстах. Учебники, параграфы, задания, инструкции — всё это предполагает последовательное чтение и осмысление. Ученик должен прочитать текст, выделить главное, понять связи, сделать выводы. Эти операции требуют длительной концентрации и аналитического мышления. Но именно этих навыков лишён современный обучающийся. Он не может выполнить задание, потому что не может его прочитать. Он не может понять правило, потому что не может удержать его в памяти. Традиционная методика оказывается неэффективной.

Знаковая парадигма усугубляет эту проблему. Если язык — это система знаков, то обучение языку сводится к изучению этой системы. Ученик должен усвоить правила, термины, схемы. Но эти элементы не связаны с живым опытом,

[18] Курпатов А. В. Чертоги разума. Москва: Капитал, 2019, 416 с.

не вызывают эмоций, не удерживают внимания. Они воспринимаются как абстрактные конструкции, которые нужно запомнить. Клиповое мышление, ориентированное на яркие образы, не может удержать эти абстракции. Оно отторгает их как нечто чуждое и неинтересное. Знаковая парадигма и клиповое мышление вступают в противоречие, которое делает обучение невозможным.

Проблема усугубляется тем, что современные студенты привыкли к визуальной информации. Они лучше воспринимают схемы, картинки, видеоролики, чем текст. Это не значит, что они не способны к чтению. Это значит, что чтение для них — это труд, требующий усилия, а видеоролик — это развлечение, не требующее усилий. Традиционная школа не учитывает эту особенность. Она продолжает предлагать тексты, не подкрепляя их визуальным материалом. В результате ученик теряет интерес и перестаёт воспринимать информацию. Обучение превращается в формальность.

Клиповое мышление имеет ещё одну особенность, которая важна для педагогики. Оно ориентировано на эмоционально окрашенную информацию. Яркие образы, сильные эмоции, неожиданные повороты — всё это удерживает внимание. Нейтральная, спокойная информация проходит мимо сознания. Ученик запоминает то, что вызвало эмоцию, и забывает то, что не вызвало. Традиционная школа, ориенти-

рованная на нейтральное изложение материала, не учитывает эту особенность. Она предлагает информацию, которая не вызывает эмоций, и удивляется, что ученики её не запоминают.

Психологи отмечают, что клиповое мышление не является приговором. Оно может быть скорректировано, если создать условия для развития линейного восприятия. «*Внимание можно тренировать, как и любую другую способность; главное — создать условия для постепенного увеличения времени концентрации*»[19] (С. 312). Это положение важно для педагогики. Оно означает, что учитель не должен пассивно принимать клиповое мышление как данность. Он должен работать над его преодолением, создавая условия для развития глубокого восприятия.

Однако тренировка внимания не должна сводиться к механическому увеличению объёма текста. Если ученик не может прочитать абзац, не нужно заставлять его читать главу. Это только усугубит проблему. Нужно начинать с малого, постепенно увеличивая нагрузку. Стараться использовать тексты, которые вызывают интерес и эмоции и могут подкреплять чтение визуальным материалом. Нужно создавать ситуации успеха, в которых ученик чувствует, что он справ-

[19] Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва: Смысл, 2005, 1136 с.

ляется. Только так можно развить способность к глубокому восприятию.

Знаковая парадигма предлагает противоположный подход. Она ориентирована на объём, а не на глубину. Она требует прочитать как можно больше, запомнить как можно больше, воспроизвести как можно точнее. Она не учитывает индивидуальные особенности восприятия и не создаёт условий для постепенного развития. Она ставит ученика перед необходимостью выполнить задачу, к которой он не готов. В результате ученик терпит неудачу и теряет веру в свои силы. Обучение превращается в источник стресса, а не радости.

Клиповое мышление — это не только проблема, но и ресурс. Человек с клиповым мышлением обладает быстрой реакцией, способностью переключаться, умением работать с большими объёмами информации. Эти качества могут быть полезны в современном мире. Задача педагогики состоит не в том, чтобы подавить эти качества, а в том, чтобы дополнить их способностью к глубокому восприятию. Нужно соединить скорость и глубину, фрагментарность и целостность, эмоциональность и аналитичность. Это возможно, если использовать методы, которые учитывают обе стороны.

Живое звучание предлагает такой подход. Оно ориентировано на эмоционально окрашенное, живое слово. Оно ис-

пользует звук, ритм, интонацию, которые удерживают внимание. Оно работает с корнем, который связывает слово с образом. Оно создаёт ситуации, в которых ученик переживает слово, а не просто запоминает его. Такой подход соответствует особенностям клипового мышления, но при этом развивает способность к глубокому восприятию. Он не подавляет, а дополняет.

Работа с живым словом начинается с малого. Ученик слушает слово, произносит его, чувствует его звучание. Он ищет корень, понимает внутреннюю форму, связывает слово с образом. Он видит, как слово живёт в тексте, как оно меняется в зависимости от контекста. Постепенно он переходит от коротких фрагментов к более длинным. Он учится удерживать внимание, следить за мыслью, понимать связи. Этот процесс требует времени, но он эффективен. Он развивает не только навык чтения, но и способность к пониманию.

Опыт показывает, что студенты, которые прошли через работу с живым словом, начинают читать лучше. Они не только увеличивают скорость чтения, но и улучшают понимание, чаще задают вопросы, ищут ответы, размышляют. Они перестают бояться текста и начинают видеть в нём источник интересной информации. Эти изменения не случайны. Они являются следствием систематической работы, направленной на развитие глубокого восприятия.

Клиповое мышление не является неизбежным следствием цифровой среды. Оно формируется под влиянием определённых условий и может быть скорректировано. «*Мозг пластичен, и его можно перестраивать, если создать правильные условия для развития*»[20] (С. 89). Это положение вселяет надежду. Оно означает, что педагогика может влиять на формирование восприятия. Она может создавать условия для развития глубокого мышления и помочь ученику преодолеть ограничения клипового восприятия.

Однако коррекция клипового мышления не должна быть самоцелью. Задача педагогики — не бороться с клиповым мышлением, а использовать его возможности. Нужно соединить фрагментарность и целостность, скорость и глубину, эмоциональность и аналитичность. Необходимо создавать условия, в которых ученик может развивать обе стороны своего восприятия. Такой подход требует пересмотра традиционных методов, внедрения новых приёмов, технологий и нестандартных форм работы.

Знаковая парадигма не предлагает таких технологий. Она ориентирована на линейное восприятие, которое становится всё менее характерным для современного обучающего-

[20] Черниговская Т. В. Чеширская улыбка кота Шрёдингера. Москва: АСТ, 2017, 416 с.

ся. Она не учитывает особенности клипового мышления и не создаёт условий для его развития. Существующая система ставит ученика перед необходимостью, к которой он не готов. В результате обучение становится неэффективным. Ученик не усваивает материал, потому что он не соответствует его способу восприятия.

Переход от знака к звуку предполагает пересмотр отношения к клиповому мышлению. Живое звучание не отрицает клиповое восприятие, но дополняет его. Оно использует эмоциональную насыщенность звучащего слова, чтобы удержать внимание. Оно использует работу с корнем, чтобы связать слово с образом. Оно использует живые тексты, чтобы показать, как язык функционирует в реальности. Такой подход соответствует особенностям современного обучающегося и одновременно развивает его способности.

Клиповое мышление — это вызов, но и возможность. Оно требует пересмотра традиционных методов, но открывает новые пути. Ставит под сомнение знаковую парадигму, но указывает на необходимость живого звучания. Этот вид мышления заставляет задуматься о том, что такое язык и как его преподавать. И это заставляет нас искать новые ответы на старые вопросы. Именно на этом пути становится возможным преодоление кризиса знаковой парадигмы.

Выводы по главе: необходимость дополнения, а не отрицания

Проведённый в первой главе анализ позволяет сделать ряд содержательных выводов. Соссюровская модель знака, определившая облик языкознания двадцатого века, объясняет структуру языка, но не объясняет его жизни. Она описывает систему, но не описывает человека. Она фиксирует значение, но не фиксирует смысл. Эти ограничения не являются случайными, они вытекают из самой природы модели, которая сознательно абстрагировалась от живого опыта говорящего. Понимание этих ограничений является первым шагом к преодолению кризиса знаковой парадигмы.

Знаковая парадигма не является ошибочной, она является недостаточной. Это различение принципиально важно для нашей работы. Мы не отвергаем достижения структурной лингвистики, не призываем отказаться от изучения системы языка, не отрицаем ценности научного анализа. Мы лишь указываем на то, что этот анализ не исчерпывает язык. За пределами знаковой модели остаётся живая речь, звучание слова, его корень, его связь с культурой и историей. Эти аспекты не менее важны, чем структура, и требуют иного подхода.

Анализ терминологии показал, что заимствованные понятия, которыми пользуется школьный курс, создают барьер между учеником и языком. «Орфография», «морфема», «синтаксис» требуют перевода, пояснения, заучивания. Они не говорят ученику ничего о живом слове. Ученик оказывается в положении иностранца, который вынужден осваивать метаязык описания. Это отчуждение усугубляется обратным парадоксом: иностранный язык преподаётся как мёртвый, через грамматические схемы, без живой речи. Оба парадокса указывают на необходимость пересмотра терминологии.

Замена заимствованных терминов русскими эквивалентами не является отказом от науки. Это возвращение к живому языку, который лежит в основе науки. «Правописание» понятнее, чем «орфография». «Словообразование» понятнее, чем «морфемика». Русские определения понятий более мотивированы, они раскрывают свой предмет, а не скрывают его. Работа с внутренней формой термина делает обучение более доступным и осмысленным.

Клиповое мышление, рассмотренное в третьем параграфе, является не болезнью, а адаптацией к новой информационной среде. Однако эта адаптация блокирует линейное понимание, необходимое для работы с текстом. Традиционные методы, рассчитанные на длительную концентрацию, оказы-

ваются неэффективными. Но клиповое мышление не является приговором. Оно может быть дополнено способностью к глубокому восприятию, если создать правильные условия. Живое звучание предлагает такие условия.

Живое звучание не отрицает клиповое мышление, но дополняет его. Оно использует эмоциональную насыщенность звучащего слова, чтобы удержать внимание. Оно использует работу с корнем, чтобы связать слово с образом, а также применяет живые тексты, чтобы показать, как язык функционирует в реальности. Такой подход соответствует особенностям современного обучающегося и одновременно развивает его способности. Он не подавляет, а дополняет.

Опыт РКИ подтверждает эффективность живого подхода. Методики, созданные для иностранцев, оказываются полезными и для носителей. Наглядность, ситуативность, работа с живым текстом, отказ от терминологического груза — эти принципы работают в обеих аудиториях. Аудитория РКИ становится лабораторией живого звучания, где язык не может быть мёртвым. Этот опыт должен быть использован в массовой школе.

Таким образом, первый вывод главы заключается в необходимости дополнения, а не отрицания. Знаковая парадигма должна быть дополнена парадигмой живого звучания. Си-

стема должна быть дополнена жизнью. Структура должна быть дополнена смыслом. Только в этом случае язык предстанет перед учеником в своей целостности и становится живым.

Второй вывод связан с необходимостью пересмотра терминологии. Заимствованные термины должны быть объяснены через их внутреннюю форму или заменены русскими понятиями. Ученик должен понимать, откуда пришёл термин, что он означает, зачем он нужен. Только тогда термин станет инструментом, а не препятствием, а язык станет доступным и понятным.

Третий вывод касается клипового мышления. Оно не должно восприниматься как неизбежное зло или как приговор. Оно должно быть использовано как ресурс, который может быть дополнен способностью к глубокому восприятию. Педагогика должна создавать условия для развития обеих сторон, чтобы соединить скорость и глубину, фрагментарность и целостность, эмоциональность и аналитичность.

Четвёртый вывод связан с опытом РКИ. Этот опыт показывает, что язык можно преподавать иначе. Можно учить не правилам, а живому общению, не терминам, а смыслу. Можно учить не анализу, а пониманию. Эти принципы должны быть перенесены в массовую школу. Они должны стать ос-

новой новой педагогики языка.

Пятый вывод касается необходимости дальнейшего исследования. Проведённый анализ показал, что знаковая парадигма исчерпала свои возможности. Но он не дал окончательного ответа на вопрос, как должна быть устроена новая парадигма. Этот вопрос требует дальнейшего изучения. Он требует обращения к психологии, антропологии, философии, педагогике и синтеза разных подходов.

Шестой вывод связан с практической значимостью работы. Результаты анализа могут быть использованы в преподавании русского языка и литературы, в обучении РКИ, в подготовке педагогов. Они могут стать основой для разработки новых методик и технологий. Могут помочь учителям увидеть язык по-новому и сделать обучение более живым и осмысленным.

Седьмой вывод касается необходимости изменения отношения к языку. Язык — это не просто учебный предмет, это живая среда обитания человека. Он формирует его сознание, его картину мира, его отношения с другими людьми. Отношение к языку должно быть не формальным, а живым. Учитель обязан не передавать информацию, а пробуждать сознание. Ученик должен не запоминать, а понимать. Только тогда язык проявит все свои возможности и поможет сотворять се-

бя и свою реальность. Как это описывал И. С. Тургенев: «… *обращайтесь почтительно с этим могущественным орудием… в руках умелых он (язык) способен творить чудеса*»[21] (Том 11, С. 96).

Общий вывод главы заключается в том, что переход от знака к звуку является необходимым условием преодоления кризиса языкового образования. Этот переход не означает отказа от достижений лингвистики. Он означает лишь указание на их пределы. За этими пределами открывается новое пространство для понимания языка как живой организующей силы. Именно на этом пути становится возможным соединение системы и жизни, структуры и смысла, знака и звука.

[21] Тургенев, И. С. Полное собрание сочинений и писем: в 28 т. — Москва: Наука, 1966.

Этимология как метод познания: «Зри в корень»

Слово является основной единицей языка, но его природа до сих пор остаётся предметом научных споров. Одни исследователи рассматривают слово как условный знак, связь которого с обозначаемым предметом произвольна. Другие видят в слове отражение глубинных процессов мышления и познания мира. Третьи подчёркивают его культурную и историческую обусловленность. Каждая из этих позиций отражает определённую грань истины, но не исчерпывает её полностью. Слово остаётся загадкой, которая требует всё новых подходов к своему пониманию. И одним из таких подходов является обращение к корню, к внутренней форме, к истокам слова.

Интерес к внутренней форме слова возник задолго до появления научной этимологии. Ещё в древности люди замечали, что многие слова содержат в себе указание на их значение. «Подснежник» — цветок, растущий под снегом. «Пароход» — судно, движимое паром. «Звездолёт» — аппарат, летающий к звёздам. Эти слова прозрачны для носителя языка, их внутренняя форма понятна без словаря. Но есть и другие слова, внутренняя форма которых утрачена или затемнена. Работа с корнем позволяет восстановить эту связь и вернуть

слову его живой смысл.

Научная этимология занимается изучением происхождения слов на основе исторических данных. Она опирается на письменные памятники, сравнительно-исторический метод, данные родственных языков. Её выводы имеют доказательную силу и проверяются на материале. Но научная этимология не всегда доступна школьнику. Она требует специальных знаний и длительной подготовки. Кроме того, она не всегда отвечает на вопрос, почему слово значит именно это, а не что-то другое. Научная этимология описывает историю слова, но не всегда объясняет его смысл.

Наряду с научной этимологией существует так называемая народная этимология. Она основывается на интуитивных догадках, на сближении слов по звучанию, на ассоциациях. Народная этимология часто приводит к ошибкам и искажениям. Она не имеет доказательной силы и не может считаться научным методом. Однако она отражает живую потребность человека связывать слово с образом, искать в нём смысл. Эта потребность не должна игнорироваться. Она должна быть направлена в созидательное русло.

В нашей работе мы предлагаем различать научную этимологию и корнесловие-эвристику[22]. Научная этимология опи-

[22] Устаревшее слово «корнесловие» означает науку о происхождении слов;

рается на доказательства и проверяется на материале. Корнесловие-эвристика представляет собой гипотезы, которые требуют дальнейшей проверки. Она не претендует на окончательность, но позволяет проблематизировать современное значение слова, увидеть его внутреннюю форму, задать вопрос о его происхождении. Такое различение снимает обвинение в «народной этимологии» и делает метод научно состоятельным.

Границы метода: научная этимология и корнесловие-эвристика

Этимология как наука о происхождении слов имеет давнюю историю, но её статус до сих пор остаётся предметом дискуссий. Одни исследователи рассматривают её как строгую научную дисциплину, опирающуюся на сравнительно-исторический метод и письменные памятники. Другие видят в ней область гипотез и догадок, где доказательства часто уступают место интуиции. Третьи подчёркивают её связь с народной культурой, с языковым чутьём, с живым отношением к слову. Каждая из этих позиций отражает определённую грань истины. Но вместе они указывают на необходимость разграничения разных подходов к изучению происхождения слов. Без такого разграничения этимология рискует утратить научную состоятельность.

здесь оно используется для обозначения эвристического метода

Научная этимология опирается на строгие методы исследования. Она использует данные сравнительно-исторического языкознания, письменные памятники, диалектные материалы, свидетельства родственных языков. Каждый вывод проверяется на материале, сопоставляется с известными фактами, обосновывается системой доказательств. Эта наука не терпит произвольных сближений и необоснованных гипотез. Она требует от исследователя дисциплины мысли и уважения к фактам. Именно поэтому её выводы имеют доказательную силу и признаются научным сообществом. Но именно поэтому же она часто оказывается недоступной для школьника.

Сложность научной этимологии связана с её методологией. Чтобы установить происхождение слова, исследователь должен знать историю языка, законы фонетических изменений, закономерности словообразования. Он должен уметь работать с древними текстами, сравнивать данные разных языков, реконструировать праформы. Эта работа требует специальной подготовки и длительного времени. Она не может быть выполнена на уроке за несколько минут. Школьник, который хочет узнать происхождение слова, не может самостоятельно провести такое исследование. Он вынужден опираться на готовые выводы, которые не всегда понимает.

Определение этимологии как науки точно сформулировал лингвист Виктор Виноградов. «*Этимология есть наука о происхождении слов, изучающая их историю и родственные связи*»[23] (С. 18). Это определение подчёркивает строгость и системность научного подхода. Этимология не ограничивается поиском корня. Она изучает всю историю слова, его связи с другими словами, его изменения во времени, требуя от исследователя широкого кругозора и глубоких знаний. Но это же определение указывает на границы научной этимологии. Она не всегда может ответить на вопрос, почему слово значит именно это, а не что-то другое.

Наряду с научной этимологией существует так называемая народная этимология. Она основывается на интуитивных догадках, на сближении слов по звучанию, на ассоциациях. Народная этимология не требует доказательств, опираясь на языковое чутьё, на живую потребность человека связывать слово с образом. Она часто приводит к ошибкам и искажениям, но способна отражать реальные процессы, происходящие в языке. Она показывает, как человек воспринимает слово, как он ищет в нём смысл. Народная этимология не является научным методом, но она не может быть полностью проигнорирована.

---

[23] Виноградов В. В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. Москва: Высшая школа, 1986, 640 с.

Опасность народной этимологии заключается в её произвольности. Она не знает границ и не признаёт ограничений. Она может связать любые слова, если они звучат похоже. Она может приписать слову любое значение, если оно кажется убедительным. Такая произвольность приводит к искажению истории языка, к утрате научной точности, к распространению ложных представлений. Народная этимология часто используется в псевдонаучных теориях, которые претендуют на объяснение всех тайн языка. Эти теории могут быть привлекательными, но они не имеют доказательной силы.

Однако народная этимология не является только ошибкой, так как отражает живую потребность человека понимать язык. Человек не хочет мириться с тем, что слово является условным знаком. Он хочет видеть в нём смысл, образ, связь с реальностью. Эта потребность лежит в основе интереса к этимологии, которая движет исследователями, ищущими истоки происхождения слов. Она вдохновляет писателей и поэтов, которые играют со словом, проявляется в детских вопросах о том, почему слово называется именно так. Народная этимология — это не наука, но это живой импульс, который питает науку.

В нашей работе мы предлагаем различать научную этимологию и корнесловие-эвристику. Научная этимология опирается на доказательства и проверяется на материале. Кор-

несловие-эвристика представляет собой гипотезы, которые требуют дальнейшей проверки. Она не претендует на окончательность, но позволяет проблематизировать современное значение слова. Она помогает увидеть внутреннюю форму, задать вопрос о происхождении, почувствовать связь между словами. Корнесловие-эвристика не заменяет научную этимологию. Она дополняет её, открывая пространство для живого отношения к слову.

Различение научной этимологии и корнесловия-эвристики имеет принципиальное значение для педагогики. Оно позволяет учителю использовать работу с корнем, не впадая в произвол народной этимологии, а ученику делать открытия, не претендуя на научную истину. Оно создаёт пространство для исследования, в котором гипотеза не выдаётся за доказательство. Такое различение снимает обвинение в ненаучности, которое часто возникает при обращении к этимологии и делает методологически состоятельным то, что часто воспринимается как игра.

Корнесловие-эвристика имеет свои правила. Она не претендует на окончательность. Она не утверждает, что слово произошло именно так, а не иначе, предлагая гипотезу, которая не может быть проверена. Она ищет связи, которые могут быть обоснованы. Этот подход не отвергает научную этимологию, а опирается на неё. Использует данные словарей,

но не ограничивается ими, обращается к языковому чутью, но не абсолютизирует его. Корнесловие-эвристика — это метод исследования, а не метод доказательства.

Границы корнесловия-эвристики определяются её целью. «*Гипотеза имеет ценность только тогда, когда она может быть проверена и опровергнута*»[24] (С. 63). Корнесловие-эвристика предлагает гипотезы, которые могут быть проверены на материале. Если гипотеза подтверждается, она становится частью научного знания. Если опровергается, она отбрасывается. Такой подход позволяет использовать интуицию, не отказываясь от научной строгости. Он соединяет живое отношение к слову с уважением к фактам.

Примером корнесловия-эвристики может служить анализ слова «образование». Научная этимология связывает его с глаголом «образовати», который означал «создавать образ». Корнесловие-эвристика предлагает увидеть в этом слове идею создания нового образа себя. Эта гипотеза не противоречит научной этимологии, но расширяет её. Она позволяет увидеть в слове не только исторический факт, но и философский смысл. Она делает слово живым, связывает его с опытом человека. Такое расширение не является научным доказательством, но оно является педагогически ценным.

---

[24] Поппер К. Логика научного исследования / Пер. с англ. В. Н. Брюшинкина, Москва: Республика, 2005, 447 с.

Другим примером может служить анализ слова «культура». Научная этимология связывает его с латинским «cultura», что означало «возделывание». Корнесловие-эвристика предлагает увидеть в этом слове идею ежедневного труда, заботы, выращивания. Эта гипотеза позволяет понять, почему культура не даётся человеку просто так. Она требует усилий, времени, любви. Такое понимание делает слово живым, связывает его с практикой. Оно помогает ученику увидеть за абстрактным понятием конкретный смысл.

Корнесловие-эвристика не является произвольной игрой. Она опирается на определённые принципы. Первый принцип — уважение к научной этимологии. Гипотеза не должна противоречить доказанным фактам. Второй принцип — проверяемость. Гипотеза должна быть сформулирована так, чтобы её можно было проверить. Третий принцип — педагогическая целесообразность. Гипотеза должна помогать ученику понять слово, а не запутывать его. Четвёртый принцип — честность. Учитель должен ясно различать доказанное и предполагаемое.

Работа с корнем в аудитории требует от учителя особой осторожности, умения отличать научную этимологию от корнесловия-эвристики, способности объяснить ученикам, что является доказанным, а что является гипотезой. Он не

должен выдавать предположения за факты, используя корнесловие для обоснования идеологических или псевдонаучных концепций. Учитель должен быть честным исследователем, а не проповедником. Только тогда работа с корнем будет иметь педагогическую ценность.

Работа с корнем требует от ученика определённой культуры мышления. Он должен понимать, что гипотеза — это не доказательство. Он должен уметь отличать факт от предположения и быть готов к тому, что его догадка может оказаться неверной, а также обладать способностью проверять свои предположения на материале. Такая культура мышления не формируется сама собой. Она требует целенаправленного воспитания. Работа с корнем может стать одним из средств такого воспитания.

В современной педагогике интерес к этимологии растёт. «*Обращение к истории слова помогает ученику увидеть язык как живой организм, а не как набор мёртвых правил*»[25] (С. 45). Это высказывание точно выражает суть нашего подхода. Этимология не должна быть сухим академическим знанием. Она должна быть живым инструментом познания и помогать ученику увидеть за словом историю, культуру, образ. Она должна делать язык своим, а не чужим. Но для этого она должна быть методологически обоснованной.

---

[25] Успенский Л. В. Слово о словах. Ленинград: Детская литература, 1971, 719 с.

Различение научной этимологии и корнесловия-эвристики не является отказом от науки. Это возвращение к научной честности, которая требует ясного разграничения доказанного и предполагаемого. Наука не боится гипотез. Она боится только их абсолютизации. Корнесловие-эвристика предлагает гипотезы, которые могут быть проверены. Научная этимология проверяет их на материале. Вместе они образуют единый процесс познания, в котором интуиция и доказательство дополняют друг друга.

Педагогическая ценность такого подхода очевидна. Ученик получает возможность не только узнавать готовые ответы, но и делать собственные открытия. Он учится формулировать гипотезы, проверять их, делать выводы, отличать доказанное от предполагаемого. Он учится уважать факты, но не бояться интуиции. Такая работа развивает не только знание языка, но и культуру мышления. Она формирует исследовательскую позицию, которая будет полезна в любой области деятельности.

Этимология как метод познания имеет свои границы, но эти границы не являются препятствием. Они являются условием научной состоятельности. Чёткое различение научной этимологии и корнесловия-эвристики позволяет использовать интуицию, не отказываясь от строгости. Оно позволяет

делать открытия, не выдавая их за доказательства, а также позволяет работать с корнем, не впадая в произвол. Именно на этом пути становится возможным соединение живого отношения к слову с уважением к фактам.

Анализ ключевых концептов: «русский», «язык», «образование», «культура»

Слово «русский» в современном языке чаще всего воспринимается как этноним, как сухое обозначение национальной принадлежности человека. Однако его внутренняя форма указывает на гораздо более глубокие и древние смыслы, утраченные в повседневной речи.

Корень «рус» в древности означал «светлый», «чистый», «ясный», и это значение до сих пор сохранилось в северных русских говорах. Там выражение «вынести на русь» означает «вынести на светлое место», на открытое пространство. От этого же древнего корня происходит и всем знакомое слово «русый», то есть светлый, белокурый. Таким образом, «русский» — это не просто обозначение народа, а прямое указание на свет, на ясность, на внутреннюю чистоту. Работа с корнем позволяет вернуть этому слову его первоначальный, почти забытый смысл. Она открывает за привычным этнонимом живой образ, который делает слово объёмным и значимым.

В современном массовом словоупотреблении этноним «русский» часто утрачивает свою внутреннюю форму и свою историческую глубину. Он воспринимается большинством людей как условное обозначение, никак не связанное с каким-либо конкретным образом или идеей. Это приводит к тому, что слово постепенно теряет свою глубину, становится плоским, одномерным и удобным для политических манипуляций. Оно активно используется в политических спорах, в бытовых конфликтах, в разного рода идеологических конструкциях. Но за этим агрессивным или формальным использованием почти всегда стоит полное непонимание его истинного, изначального смысла. Работа с корнем позволяет увидеть за привычным этнонимом древний образ света и чистоты. Она возвращает слову его живую, неидеологизированную основу, которая гораздо важнее любых политических споров.

Слово «язык» имеет не менее глубокую и интересную историю, которая также часто остаётся вне поля зрения школьника. В древнерусском языке корень «зык» означал «звук», «возглас», «громкий голос», а не систему письменных правил. Отсюда происходит хорошо известное слово «зычный», то есть громкий, звонкий, сильный голос. Язык — это не только система знаков, но и живое звучание, голос, реальная речь, дыхание человека. Это понимание принципиально

отличается от современного научного определения, которое сводит язык исключительно к системе знаков и схем. Оно возвращает нас к живому опыту говорения, к звуку, к интонации, к самому процессу общения. Язык — это то, что звучит в устах человека, а не только то, что записано в учебниках и словарях. Понимание этого различия является ключом к живому преподаванию.

Соединение двух древних корней даёт нам словосочетание «русский язык», которое можно понять как «чистое звучание». Это не просто красивая поэтическая метафора, придуманная для украшения речи. Это точное указание на суть, которая была утрачена в современном научном и школьном дискурсе. Русский язык — это не только система правил и терминов, но и живое звучание, несущее в себе свет и чистоту. Такое понимание радикально меняет отношение к языку, как у учителя, так и у ученика. Он перестаёт быть абстрактной системой и становится живой средой, в которой человек реально существует. Работа с корнем возвращает языку его онтологический статус, его живую силу. Она делает язык не предметом изучения, а средой обитания.

Слово «образование» в современном языке чаще всего ассоциируется с учебными заведениями, с дипломами, с процессом получения знаний и компетенций. Однако его внутренняя форма указывает на совершенно иной, гораздо бо-

лее глубокий смысл. Корень «образ» означает «лик», «вид», «изображение», то есть нечто целостное и живое. Образование — это создание образа, формирование личности, становление человека как целостного существа. Это не просто передача информации от учителя к ученику, а работа над собой, над своим внутренним миром. Такое понимание образования принципиально отличается от современного, которое сводит его к набору компетенций и знаний. Оно возвращает образованию его человеческое измерение, которое было утрачено в погоне за стандартами.

Эту мысль точно и глубоко сформулировал философ и педагог Сергей Гессен. «*Образование есть не что иное, как культура личности*»[26] (С. 35). Образование не сводится к получению знаний, оно предполагает становление человека, его вхождение в культуру. Это процесс, который требует времени, усилий, внутренней работы и личного участия. Он не может быть сведён к посещению уроков и сдаче экзаменов, к формальному выполнению программы. Образование — это создание образа себя, своей личности, своего отношения к миру. Понимание этого различия является ключом к преодолению формализма в современной школе.

Слово «обучение» имеет иную внутреннюю форму, кото-

[26] Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. Москва: Школа-Пресс, 1995, 448 с.

рая указывает на другой процесс. Корень «уч» связан с «наукой», «навыком», «привычкой», то есть с чем-то внешним и механическим. Обучение — это передача навыков, формирование умений, выработка привычек, что необходимо, но недостаточно. Оно необходимо, но оно не исчерпывает образования, не охватывает его глубины. Обучение может быть механическим, репродуктивным, лишённым смысла и внутренней связи. Образование же всегда предполагает осмысление, понимание, внутреннюю работу души. Различение этих понятий принципиально важно для педагогики, которая часто их путает. Оно позволяет увидеть, что современная школа часто ограничивается обучением, забывая об образовании.

Слово «культура» восходит к латинскому «*cultura*», что означало «возделывание», «обработка земли». В русском языке это значение сохранилось в словах «культивировать», «сельскохозяйственная культура», что указывает на труд. Культура — это ежедневный труд, забота, выращивание, а не готовый результат. Это не готовый результат, а процесс, требующий постоянного усилия и внимания. Такое понимание культуры принципиально отличается от современного, которое часто сводит её к набору готовых форм, к посещению театров и музеев. Культура — это работа над собой, над своим языком, над своим отношением к миру. Она требует ежедневного усилия, а не разового посещения мероприятия.

Работа с корнем позволяет увидеть глубокую связь между этими ключевыми концептами. Русский язык как чистое звучание является средой, в которой происходит образование как создание образа себя. Культура как возделывание является процессом, который требует времени и усилий. Все эти понятия связаны между собой, они образуют единое смысловое поле. Они образуют единое смысловое поле, в котором человек реально существует и развивается. Работа с корнем позволяет увидеть эти связи, почувствовать их живость и глубину. Она возвращает словам их глубину, их объём, их изначальный смысл и делает язык не набором слов, а живой системой.

Анализ ключевых концептов имеет не только теоретическое, но и практическое значение для учителя. Он позволяет учителю объяснить ученику, что стоит за привычными словами. Он позволяет ученику увидеть, что язык не является набором условных знаков. Он позволяет почувствовать, что слово несёт в себе историю, культуру, образ. Такое понимание меняет отношение к языку, как у ученика, так и у учителя. Он перестаёт быть чужим и становится своим, близким и понятным. Он перестаёт быть мёртвым и становится живым, дышащим. Это изменение отношения и есть главная цель работы с корнем.

Работа с ключевыми концептами требует от учителя особой осторожности и методологической честности. Он не должен выдавать гипотезы за доказательства, как это часто бывает. Он должен ясно различать научную этимологию и корнесловие-эвристику. Он должен объяснять ученикам, что является установленным фактом, а что — предположением. Только тогда работа с корнем будет иметь педагогическую ценность. Только тогда она будет развивать не только знание, но и культуру мышления. Только тогда она не превратится в профанацию науки.

Обращение к внутренней форме слова является древней традицией, которая уходит корнями в философию языка. «*Слово есть не только звук, но и образ, и смысл, и связь с миром*»[27] (С. 18). Это высказывание подчёркивает, что слово не сводится к своему звучанию. Оно несёт в себе образ, который связывает его с реальностью. Работа с корнем позволяет восстановить эту связь, утраченную в современном обучении, возвращая слову его образ, его глубину, его смысл. Она делает язык живым, а не мёртвым. Она возвращает человеку способность видеть за словом мир.

Анализ ключевых концептов позволяет увидеть, что современное образование утратило связь с внутренней фор-

[27] Лосев А. Ф. Философия имени. Москва: Издательство Московского университета, 1990, 269 с.

мой слова. Оно оперирует абстракциями, которые не связаны с живым опытом человека. «Образование» стало синонимом «обучения», «культура» — синонимом «образованности», «русский» — синонимом «национальности». Эти подмены разрушают живую ткань языка, делают слова плоскими и одномерными. Они лишают язык его глубины, его истории, его живого смысла. Работа с корнем возвращает словам их объём, их смысл, их живую основу. Она восстанавливает утраченную связь между словом и миром.

Восстановление внутренней формы слова имеет антропологическое значение для каждого человека. Оно позволяет человеку понять, кто он, откуда он, куда он идёт. Оно связывает его с историей, с культурой, с народом, к которому он принадлежит. Оно даёт ему точку опоры в быстро меняющемся мире. Работа с корнем помогает человеку найти себя, обрести внутренний стержень. Она возвращает ему чувство принадлежности к языку, к культуре, к традиции, делая его не одиноким атомом, а частью живого целого. Она возвращает ему ощущение связи с прошлым и будущим.

Анализ ключевых концептов имеет и воспитательное значение для подрастающего поколения. Он формирует уважение к языку, к культуре, к истории, без которых невозможно полноценное развитие. Он развивает интерес к слову, к его происхождению, к его смыслу. Он учит видеть за привыч-

ным необычное, за простым сложное, за обыденным глубокое. Он развивает культуру мышления, которая не довольствуется поверхностными ответами. Он формирует исследовательскую позицию, которая ищет глубину, а не скользит по поверхности. Такое воспитание не менее важно, чем передача знаний. Оно формирует личность, а не просто носителя информации.

Работа с ключевыми концептами должна быть системной, а не эпизодической. Она не может ограничиваться отдельными примерами на отдельных уроках. Она должна охватывать весь курс языка, все его разделы и темы. Она должна быть встроена в уроки, в проекты, в самостоятельную работу учеников. Она должна стать не эпизодом, а принципом обучения, его внутренней основой. Только тогда она даст устойчивый результат, а не разовый эффект. Только тогда она изменит отношение ученика к языку. Только тогда она сделает язык живым, а не мёртвым.

Системная работа с корнем требует пересмотра учебных программ и подходов к обучению. Она требует включения этимологического материала в каждый раздел курса, разработки новых заданий, новых упражнений, новых проектов. Она требует подготовки учителей, которые умеют работать с корнем, а не просто знают правила, а также создания учебных пособий, которые объясняют внутреннюю форму слов.

Это большая и кропотливая работа, но она абсолютно необходима. Без неё язык останется для ученика чужим и непонятным.

Анализ ключевых концептов показывает, что язык не является статичной системой, застывшей в учебниках. Он живёт, меняется, развивается вместе с народом, который на нём говорит. Его внутренняя форма может быть утрачена или восстановлена, затемнена или прояснена. Его смысл может меняться в зависимости от контекста и эпохи. Работа с корнем позволяет увидеть эту динамику, почувствовать дыхание языка. Она показывает, что язык не является мёртвой схемой, а является живым процессом. Она возвращает языку его историчность, его глубину, его жизнь. Она делает его не набором правил, а живой стихией.

Восстановление внутренней формы слова имеет и практическое значение для речи человека. «*Понимание внутренней формы слова есть условие его правильного употребления*»[28] (С. 76). Ученик, который понимает, откуда произошло слово, употребляет его более осознанно и точно. Он не путает близкие по звучанию слова, не использует их в несвойственных значениях. Он чувствует язык, а не просто знает правила, которые часто забываются. Такое понимание делает речь более точной, более выразительной, более живой. Оно дела-

[28] Потебня А. А. Мысль и язык. Киев: Синто, 1993, 192 с.

ет человека не просто носителем языка, а его сознательным пользователем.

Анализ ключевых концептов является первым шагом к живому звучанию. Он позволяет увидеть, что за привычными словами стоят образы, смыслы, истории. Он возвращает словам их глубину, их объём, их жизнь, утраченные в повседневной суете, делая язык не набором правил, а живой средой, в которой человек существует. Он открывает путь к новому пониманию языка, к его живой основе, обеспечивая возможность перехода от знака к звуку, от термина к смыслу, от анализа к пониманию. Он возвращает языку его живую силу.

Этимология в РКИ: как «зри в корень» помогает иностранцу

Аудитория русского языка как иностранного сталкивается с проблемой, которая для носителя языка часто остаётся незаметной. Иностранец, начинающий изучать русский, не имеет за плечами того языкового опыта, который позволил бы ему интуитивно понимать значения слов. Каждое новое слово для него — это абстрактный набор звуков, который нужно запомнить, механически связав с определённым предметом или понятием. Такой способ усвоения языка является крайне неэффективным и требует огромных усилий

как со стороны студента, так и со стороны преподавателя. Однако существует иной путь, который делает этот процесс более осмысленным и естественным. Этим путём является обращение к внутренней форме слова, к его корню. Именно этот принцип, ставший крылатым благодаря Козьме Пруткову, выражает суть метода. «*Зри в корень!*

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «Литрес».

Прочитайте эту книгу целиком, купив полную легальную версию на Литрес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.