

СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: МЕХАНИЗМЫ ВОСПРИЯТИЯ И ПРИНЦИПЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ

УДК 372.881.161.142. DOI 10.26170/FK20-01-16. ББК Ч426.819=411.2. ГРНТИ 16.21.29.
Код ВАК 13.00.02

Коновалова Н. И.

Уральский государственный педагогический
университет

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8541-1014>

Nadezhda I. Konvalova

Ural State Pedagogical University

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8541-1014>

MODERN DIDACTIC TEXT IN RUSSIAN: MECHANISMS OF PERCEPTION AND PRINCIPLES OF CONSTRUCTION

Abstract. The article is devoted to the study of cognitive mechanisms of perception of textual information: stages and peculiarities of its intellectual processing and its understanding and internalization in the light of the activity-based theory of cognition. The author analyzes the existing approaches to the definition of the essence of the modern didactic text, which is not to focus on memorizing concepts, but on the development of independence and creative attitude to learning. This requires a fundamentally new approach to the structure of the textbook as a whole and its individual sections (themes) in particular, taking into account the psychological laws of information acquisition and specific features of formation of cognitive and metacognitive operations of the child. Special attention is given to psycholinguistic methods and techniques of identification of the nature of reception of the didactic text in the unity of its formal and content parameters. The article poses a postulate about the need to take into consideration these mechanisms in the process of design (development) of a didactic text in Russian for students of secondary general education institutions. The didactic text is analyzed from two angles: 1) from the standpoint of the person reading (listening to) the text and modeling the image of the content of the text perceived in their mind; 2) from the standpoint of the author of the text. The article contains experimental data, which make it possible to identify the factors that determine the nature of perception of the didactic text. The author concentrates her attention on individual psychological differences of information perception both via verbal and non-verbal codes and specificity of acquisition of information presented in different ways (in particular, by way of algorithms or equivalents). The author's analysis of typical exercises and tasks (including after-reading tasks), which can be found in modern textbooks of the Russian language, in terms of their cognitive "comfort" and efficiency for children with different lateral profiles is methodologically important. The study reveals the factors facilitating perception and understanding of the learning material or hindering these processes. The research results include a practical guide for teachers-philologists, specialists in methods, and psycholinguists regarding the form and the content of didactic texts (including game-based ones) for teaching Russian.

Keywords: cognitive mechanisms; psycholinguistics; learning texts; text perception; Russian language; methods of teaching Russian at school; methods of teaching Russian; psycholinguistic experiments; schoolchildren.

Аннотация. Статья посвящена исследованию когнитивных механизмов восприятия текстовой информации: этапам и особенностям ее интеллектуальной обработки, осмысления и интериоризации в свете деятельностной теории познания. Автором анализируются существующие подходы к определению сути современного учебного текста, который должен быть ориентирован не на заучивание понятий, а на развитие самостоятельности, творческого отношения к учению. Это требует принципиально нового подхода к конструированию структуры как учебника в целом, так и отдельных его разделов (тем) с учетом психологических закономерностей овладения информацией, особенностей формирования у ребенка когнитивных и метакогнитивных операций. Особое внимание при этом уделяется психолингвистическим методам и методикам выявления характера рецепции учебного текста в единстве его формальных и содержательных параметров. Выдвигается постулат о необходимости учета этих механизмов в процессе разработки (конструирования) учебного текста по русскому языку для обучающихся средних общеобразовательных учреждений. Учебный текст анализируется в двух аспектах: 1) с позиций человека читающего (слушающего) и моделирующего в своем сознании образ содержания воспринимаемого текста; 2) с позиций разработчика, конструирующего учебный текст. Приводятся экспериментальные данные, позволяющие выявить факторы, определяющие характер восприятия учебного текста. Акцентируется внимание на

индивидуально-психологических различиях восприятия информации, представленной как вербальным, так и невербальным кодами; специфике усвоения информации, предъявляемой различными способами (в частности, алгоритмами или аналогами). Методологически важным является представленный в статье анализ типовых упражнений и заданий (в том числе притекстовых), содержащихся в современных школьных учебниках по русскому языку, в аспекте их когнитивной «комфортности» и продуктивности для детей с разными латеральными профилями. Выявляются факторы, способствующие восприятию и пониманию учебной информации или затрудняющие эти процессы. В качестве результатов анализа материала предлагаются практические рекомендации для учителей-словесников, методистов, психолингвистов относительно формы и содержания учебного текста (в том числе игрового) по русскому языку.

Ключевые слова: когнитивные механизмы; психолингвистика; учебные тексты; восприятие текстов; русский язык; методика русского языка в школе; методика преподавания русского языка; психолингвистические эксперименты; школьники.

Для цитирования: Коновалова, Н. И. Современный учебный текст по русскому языку: механизмы восприятия и принципы конструирования / Н. И. Коновалова. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2020. – Т. 25, № 1. – С. 164–172. – DOI: 10.26170/FK20-01-16.

For citation: Konovalova, N. I. (2020). Modern Didactic Text in Russian: Mechanisms of Perception and Principles of Construction. In *Philological Class*. Vol. 25. No. 1, pp. 164–172. DOI: 10.26170/FK20-01-16.

Введение. К постановке проблемы

В настоящее время, в эпоху глобальной коммуникации и информатизации, в которой существует современный школьник, особенно актуальной становится проблема понимания. Для обработки мощного и все увеличивающегося потока информации, значительную часть которого составляют разного рода тексты, в том числе учебные, требуется все больше интеллектуальных усилий. В центре внимания специалистов, занимающихся проблемами языкового сознания, методистов, учителей-практиков находится человек, читающий и понимающий, моделирующий в своем сознании образ содержания воспринимаемого текста. Исследования в области когнитивной лингвистики обращены к проблеме выявления «...взаимосвязи языка и мышления <которая> рассматривается в основном в аспекте обеспечения языковыми единицами доступа к структурам знаний в ситуации нормативного словоупотребления» [Устинова 2018: 214]. В этой связи вполне закономерным представляется обращение к различным аспектам когнитивной деятельности, в частности, к универсальным механизмам познания и индивидуально-психологическим особенностям восприятия; к определению факторов, способствующих восприятию и пониманию информации или затрудняющих эти процессы, к специфике обработки информа-

ции в зависимости от используемых процедур и технологий ее предъявления и т. д.

Наряду с использованием универсальных когнитивных операций сравнения, различения, классификации, обобщения в основе процесса интериоризации (термин, введенный Л. С. Выготским) информации лежат так называемые «эвристические когнитивные операции», к которым относятся, например, установление отдаленных ассоциативных связей, обнаружение аналогов, концептуальное комбинирование и т. п. (см. об этом в: [Gridina, Ustinova 2016: 93–96; Устинова 2018: 213–228]).

Объектом исследования в данной статье является учебный текст как инструмент обучения, что предполагает его рассмотрение, с одной стороны, с точки зрения реципиента, с другой – с точки зрения создателя, разработчика.

Цель исследования – анализ когнитивных механизмов восприятия учебного текста по русскому языку для общеобразовательных организаций и принципов его конструирования.

Попытки объяснить, почему одни тексты для читателей сложнее/легче, чем другие, что определяет их понимание/непонимание, предпринимались уже давно (см. об этом, например, в: [Gray, Leary 1935; Бине, Симон 1911; Гилфорд 1965; Лурия 2001]). Особенности вос-

приятия текста выявлялись в процессе экспериментальных психолингвистических исследований, что позволило выделить параметры, характеризующие стратегии усвоения информации и факторы, определяющие степень ее понимания. Их можно свести в следующие группы:

1. Особенности содержания излагаемого материала.

2. Особенности представления материала в тексте: структурированность текстовой информации, ее квантование, последовательность введения понятий и т. д.

3. «Техническое» оформление текста (абзацное членение, шрифты, соотношение теории с иллюстративным материалом, соотношение текста и таблиц, схем, формул и т. д.).

Нетрудно заметить, что все эти факторы характеризуют сам текст, но не учитывают индивидуально-психологические особенности реципиентов, уровень сформированности их когнитивных и метакогнитивных операций, в том числе – обработки информации в зависимости от формы ее предъявления (устной, письменной, комбинированной). В этой связи можно привести понимание восприятия речи как «процесса извлечения смысла, находящегося за внешней формой речевых высказываний. Обработка речевых сигналов проходит последовательно. Восприятие формы речи требует знания закономерностей ее построения» [Белянин 2004: 220]. Заметим, что о последовательности восприятия и обработки (содержательного квантования) информации однозначно можно говорить лишь в случае ее устного предъявления и соответственно в процессе аудирования. Если же речь идет о письменном тексте, следует иметь в виду его комплексность, т. е. сочетание вербальной и визуальной составляющих, что характерно для современного текста вообще и учебного в частности. Механизмы внешней (иллюстративной) и внутренней (обращенной к личностному опыту) визуализации обуславливают не столько последовательное декодирование знаков, сколько гештальтное, целостное «схватывание» информации. В последнем случае субъективные факторы, связанные с наличием и характером развития перцептивных и когнитивных механизмов, обеспечивающих восприятие текста, выходят

на передний план. Известно, что слова, даже написанные неправильно, но знакомые реципиенту, относительно легко воспринимаются в процессе беглого чтения (при намеренном торможении речедвижений), потому что работает механизм вероятностного прогнозирования речевой деятельности, суть которого заключается в способности предвосхищать появление тех или иных единиц воспринимаемой речи. Действие этого механизма обнаруживается в разных ситуациях автоматизированного употребления языковых единиц.

Такое прогнозирование может иметь место на всех уровнях языка, оно определяется разными системно-языковыми и экстралингвистическими факторами: правилами орфографии и грамматики; структурным оформлением языковых единиц, практическими навыками, актуальными для реципиента типовыми контекстами употребления слова, культурными коннотациями и т. п. Это вполне соотносится с теоретическим постулатом, согласно которому слова закрепляются в сознании носителя языка с типовыми контекстами их употребления в речи.

Приведем несколько типичных примеров, иллюстрирующих вероятностный прогноз в речевой деятельности:

– глаголы направленного движения с приставкой *до-* (*дойти, доехать, доплыть, добежать* и т. д.) предвосхищают появление в словосочетании падежной формы существительного с предлогом *до* (*до дома, до угла, до берега, до финиша...*); глаголы с приставкой *с-/со-* соответственно «притягивают» существительное с предлогом *с* (*спрыгнуть с подножки, слезть с дерева, сойти с поезда* и т. п.);

– слова с фразеологически связанным типом лексического значения «требуют» ограничения лексической сочетаемости. Вспомним ставшие хрестоматийными примеры, типа: *скалить* можно только *зубы, трескучим* (т. е. очень сильным) может быть *мороз*, но не может быть *жара*; колоративы с семантикой «коричневый» также жёстко «привязаны» к своим денотативным партнёрам: *карие глаза*, но *каштановые волосы, а лошадь кауряя*;

– слова с конструктивно обусловленным типом лексического значения (как правило, переносного) ограничивают круг возможностей использования грамматической формы,

например: *рукав реки, трубы; открытие века, столетия, эпохи* (сущ. в И. п. + сущ. в Р. п.);

– производные предлоги *благодаря, согласно, вопреки* употребляются с существительным в Д. п.: согласно приказу, распоряжению (акцентировать окончание У и Ю);

– сочетания числительных с существительными в «заданных» историческим развитием грамматических формах *два, три, четыре дома, стола, но пять, шесть... домов, столов* и т. д.

Когнитивные операции предугадывания поступающих в процессе аудирования (чтения) тех или иных элементов речевой цепи связаны с опорой говорящего на типовые пресуппозиции, в том числе социокультурного плана. Приведем в качестве иллюстрации пример основанного на подобных пресуппозициях игрового текста, содержание которого может декодировать только носитель русской ментальности: *Новый год! Ну всё... осталось нырнуть в прорубь, подарить носки, получить цветы, испечь кулич – и лето!* (предполагаемая последовательность событий: Крещение, 23-е Февраля, 8-е Марта, Пасха).

В качестве методологически значимого можно принять постулат относительно того, что «...цепочка семантических гипотез, которую выстраивает адресат в процессе восприятия текста, базируется на различной (и даже разнородной) информации. Здесь и стандартные фреймовые, когнитивные представления, и языковые модели ... подтвержденные речевым опытом, и элементарные законы логики, и данные оперативной сенсорики, и т. д. Если эти каналы информации объединяются в некое подобие кластера, то очевидно, что эффективность понимания будет зависеть от того, насколько разные виды информации согласуются между собой или дополняют друг друга» [Норман 2018: 207].

Этот же механизм определяет так называемый «эффект вживания», когда ученик не видит ошибки в собственном тексте (особенно при его беглом чтении), поскольку известно, что порядок букв в слове, их пропуск или неверное написание не влияют на глобальное понимание текста, определение его основной идеи. При этом можно отметить, что формулировки заданий школьных учебников по русскому языку сами представляют собой стереотипные формулы, которые дети часто

не дочитывают до конца именно из-за их стереотипности, что приводит к парадоксальным, на первый взгляд, когнитивным сбоям. В качестве примера приведем результаты пилотных экспериментов, в которых принимали участие ученики 5–6-х классов, которым было предложено задание по методике завершения предложения. В качестве стимульного материала использовалось задание, смоделированное по типу тех, которые даются перед упражнениями по орфографии (в это время школьниками изучался именно данный раздел): «*Спишите предложения, найдите примеры слов, содержащих изучаемую орфограмму, подчеркните...*». Полученные ответы: *...орфограмму, ...часть слова, ...вставленную букву, ...корень, ...приставку, ...суффикс, ...окончание* (можно предположить, что детьми называются морфемы, содержащие орфограмму).

Наряду с адекватными ответами, приведенными выше, 47% детей, участвующих в эксперименте, ответили *подлежащее и сказуемое*, что, возможно, в какой-то степени объясняется тем, что изучаемой теме предшествовала серия обобщающих занятий по синтаксису, в том числе – синтаксическому разбору предложения. В таком случае типовая формулировка задания *подчеркните подлежащее и сказуемое* в какой-то мере «провоцирует» появление полученной частотной реакции. С одной стороны, она демонстрирует дискретность мышления учащихся данной возрастной группы: при выполнении задания ими не учитывался предшествующий контекст: задание по орфографии; с другой, – можно говорить об «усвоенности» детьми принятой в школьной практике комплексной модели выполнения упражнений, включающих разные виды лингвистического разбора: морфологического, синтаксического, фонетического, орфографического и др.

Подобные экспериментальные данные обуславливают актуальность вопроса о типах притекстовых заданий, особенно предтекстовых, когда они даются в самом общем виде. Например: *прочитайте текст* (далее следует лингвистический текст по словообразованию без какой-либо предварительной установки), затем предлагается задание: «*Расскажите, о каком способе образования сложных имен существительных вы узнали*» [Разумовская 2020]. Отсут-

ствие установки делает невозможным или весьма затруднительным выполнение затекстовых заданий сразу после прочтения текста. В лучшем случае можно получить исключительно репродуктивные ответы, не позволяющие судить о степени осмысления материала. Заметим, что часто именно такие вопросы, допускающие в том числе вообще однословный ответ, и предлагаются авторами учебников.

Попытаемся определить, каким должен быть учебный текст и какого рода тексты представлены в сегодняшних учебниках по русскому языку. Материал ограничим несколькими произвольно выбранными пособиями (в том числе включенными в Федеральный перечень) для учащихся 5–6-х классов.

В лингводидактике существуют многочисленные определения понятия «учебный текст», существенно различающиеся как по объему, так и по содержательному наполнению. В узком смысле учебный текст рассматривается как источник дидактической информации, которая определяет содержание и характер самостоятельной деятельности учащегося. В широком смысле под учебным текстом понимается материал учебников, а также учебных пособий, словарей, справочных изданий; такой учебный текст включает, кроме вербальной составляющей, и иллюстрации, и способы организации текстового материала в книге (или электронном ресурсе). Такой подход представляется в большей мере соответствующим современным условиям, поскольку он отражает, в частности, и проблему визуализации информации, и учет доминирования разных модальностей восприятия и т. п. ФГОС определяет учебный текст как «дидактически и методически обработанный систематизированный материал, который является главным источником информации и обеспечивает наиболее полное усвоение нового знания» [ФГОС [http](http://www.fgos.gov.ru)]. В документе определяются требования, предъявляемые к учебному тексту, включающие «...полноту отражения учебного материала, которая регламентируется рабочей программой; корректность использования понятийного аппарата дисциплины, что означает его соответствие тем определениям и трактовкам, которые общеприняты в данной области научных знаний;

научность и достоверность представленной информации. Кроме основного теоретического материала, в учебный текст должны быть включены пояснительные и дополнительные материалы» [Там же].

Учебный текст должен быть ориентирован не на заучивание понятий, а на развитие самостоятельности, творческого отношения к учению, что требует принципиально нового подхода к конструированию структуры учебника с учетом психологических закономерностей овладения информацией. Заметим в этой связи, что большая часть школьных учебников, по наблюдениям психолингвистов, ориентирована на левополушарных визуалов, использующих когнитивные стратегии анализа, членения, классификации, алгоритмизации, схематизации, в то время как задания для детей с другими латеральными профилями (лево- и правополушарных аудиалов, кинестетиков, правополушарных визуалов) практически отсутствуют.

В существующей сегодня лингвометодической традиции учебный текст иногда делят на два типа: теоретический и практический. Предполагается, что тексты первого типа включают в себя информацию, направленную на актуализацию известных знаний и введение нового материала, второй тип текста должен помочь ученикам соотнести теорию и практику, научить применять полученные (освоенные) теоретические знания в практических ситуациях разных типов. Известны учебные комплексы по русскому языку для 5–9-х классов, которые состоят из отдельных частей «Теория» и «Практика» [Бабайцева, Чеснокова 2002]. Насколько удачно такое разделение теории и практики? Вопрос решается весьма неоднозначно, право на существование имеют аргументы как «за», так и «против». Приведем лишь один пример из теоретической части этого учебника: спряжение глагола определяется по личным окончаниям (при этом не акцентируется внимание на том, что эти окончания ударные), приводится парадигма личных окончаний, которую ученик должен запомнить. Зачем? Для чего школьнику изучать спряжение глаголов? Предполагается, что знание спряжения (как минимум) поможет правильно писать личные окончания. Но ведь правописание ударных

гласных в окончаниях глаголов типа *несёшь, спишь* и без приведенного образца вопросов не вызывает. А как быть, если окончания безударные? Именно в этих случаях надо знать спряжение, иначе мы получаем типичные ошибки типа *дышиЕт, дышиУт, колышиИт, колышиАт, борЯтся* и т. п. Лишь через несколько страниц вводится полный алгоритм определения спряжения, где первый шаг – выявление ударного гласного в личных окончаниях, а второй (для безударных окончаний) – проверка инфинитивом. Таким образом, на данном этапе изучения темы такого рода неполные (или дробные) алгоритмы приводят к зазубриванию теории, которая остается невостребованной в более-менее спонтанной речевой практике / в разных видах учебной деятельности или существующей «параллельно» с практикой выбора правильного написания. Вспомним типичную школьную ситуацию: ученик рассказал заученное правило и, возможно (хотя вовсе не обязательно), даже диктант на это правило написал хорошо, а в сочинении эти же самые слова пишет с ошибками – не сложились в его сознании «пазлы» разъединенной теории и практики. Этому «способствует» и форма подачи материала – тяжеловесный неакцентированный образец, плохо поддающийся запоминанию.

Информация, представленная в учебном тексте как внешняя, отчужденная от личностной сферы ученика, только тогда может стать достоянием его сознания, когда она прошла через систему его индивидуальных когнитивных фильтров. Интериоризация учебного текста, ориентированного на формирование универсальных учебных действий, предполагает разного рода преобразования и трансформации: отработку нескольких вариантов решения учебной задачи, упражнения на применение теоретических знаний в новых (по сравнению с представленными в образце) ситуациях. Задания репродуктивного типа для этого не подходят, предлагаемый материал должен быть интересным, вызывать вопросы и желание найти на них ответы, возможно, неоднозначные, развивающие дивергентное мышление. Однако при конструировании материалов не стоит забывать о лингвистической корректности классификаций, а также о соответствии уровня слож-

ности учебного текста возрастным особенностям и интеллектуальному развитию обучающихся. Например, в одном из учебников приводится задание по теме «Парные звонкие и глухие согласные»: «*Объясните, почему слова объединены в такие группы. Что нужно сделать, чтобы ответить на этот вопрос? 1) топот, писать, попусту; 2) абазур, якорь, забрал; 3) ветхий, парашют, тетрадь*» [Рыбченкова 2019: 19]. Студенты-филологи и психолингвисты нашли более двух десятков (!) оснований для классификации, пытаясь «привязать» предложенные варианты к теме урока (см. выше), выявить единые основания для классификации, найти креативные ходы в предложенном объединении слов. Каково же было их изумление, когда в Интернет-ресурсе «ГДЗ» (готовые домашние задания) они нашли следующий ответ от авторов учебника: «1) все согласные глухие; 2) в каждом слове два звука [а], 3) в каждом слове 4 согласных» (!). На наш взгляд, такого рода лингвистические «экзерсисы» неадекватны учебной цели.

Возвращаясь к одному из методологически значимых принципов конструирования учебного текста – учету индивидуально-психологических особенностей адресата – особо выделим игровые тексты, которые помогают «снять» психологический зажим, связанный с боязнью ответить неправильно или не запомнить так, как требует (предписывает) формулировка задания. Сравните, например, два варианта изучения темы «Несклоняемые существительные»: а) требование выучить материал параграфа из учебника о том, что несклоняемые существительные во всех падежах имеют одинаковую форму и просклонять существительное типа *кашине* [Шмелев 2020] и б) анализ контекстного окружения несклоняемых существительных в каламбурном игровом предложении, где «синтаксическая функция „подсказывает“ их падеж: *Человек человеку волк, а зомби зомби зомби*» [Норман 2015].

Покажем также для сравнения два типа упражнений по словообразованию: 1. «Приведите по два примера, иллюстрирующие данные **словообразовательные** модели» [Разумовская 2020], а ниже нарисованы схемы: корень, суффикс -еньк- и окончание -а; корень, суффикс -ок- и нулевое окончание; корень, суффикс -ушк- и окончание -а). Выпол-

нение подобных заданий (по образцу, аналогу) представляется удачным для активизации правополушарных стратегий обработки информации в процессе автоматизации навыка. Для левополушарных детей это упражнение представляет относительно простую алгоритмизированную процедуру выделения корня и решения вопроса о статусе комплекса -онк: *собачонка* – *собака* (-онк- суффикс), *картонка* – *картон* (-он- – часть корня, -к- – суффикс), *болонка* – нечленимое слово (-онк- – часть корня) и т. д. Однако на схеме, как видим, нет заявленной в задании словообразовательной модели, есть **морфемная** структура слов, что подтверждается, в частности, заданием к следующему упражнению: «Выпишите слова, **строение** которых соответствует модели», и снова представлена схема: корень, суффикс -онк-, окончание -а. То есть одна и та же модель в первом случае квалифицируется как словообразовательная, во втором – как морфемная. Само по себе второе задание интересно в плане разграничения функций омонимичных звукокомплексов (-онк- выступает в качестве одного суффикса, части корня и двух суффиксов), но каким образом ребенок должен понять разницу между морфемным и словообразовательным разбором слова, которыми завершается раздел? Подобного рода «нестыковки», к сожалению, отмечаются и в других учебниках, см., например, итоговую таблицу по теме «Словообразовательный и морфемный разбор» в: [Русский язык 2018].

2. Более интересным и операциональным представляется другой вариант задания по той же теме, где омонимичные звукокомплексы представлены в словах с одинаковой морфемной структурой и разной словообразовательной «судьбой»: «Какое из следующих слов по своей словообразовательной истории выпадает из общего ряда? *Книжка, коврижка, бумажка, бражка, фляжка, дужка, лачужка, штажка*» [Норман 2010: 64]. Здесь же приводятся задания, актуализирующие метаязыковую рефлексию ребенка, которому предлагается поразмышлять над потенциальными производными: «Есть в русском языке слова *чайник, кофейник, молочник...* А почему нет слов *кефирник* или *компотник*»? [Норман 2010: 66].

Разнообразные серии игровых заданий по морфемике и словообразованию, а также

анализ типов детских инноваций представлены в: [Гридина 2016, 2018; Гридина, Коновалова 2017]. Например: а) создание потенциальных словообразовательных гнезд от имен известных персонажей *Винни-Пух* и *Штопяк* (по заданной модели, по мотивационному перифразу, по образцу словообразовательного гнезда и т. п.); б) «узнавание» и сборка слова из отдельных «пазлов»; трансформация словообразовательных моделей в зависимости от словообразовательного значения производного слова; в) обыгрывание многозначности словообразующего аффикса и др.

Совершенно очевидно, что невозможно заменить все традиционные классические задания игровыми, да в этом и нет необходимости, но их «комфортная комплементарность» (взаимодополнительность) сделает процесс обучения более живым, естественным и неформальным.

Выводы

Анализ экспериментальных данных позволил выявить причины неуспешности работы с учебным текстом, которые можно свести в две группы: индивидуально-личностные, обусловленные особенностями воспринимающего, и «внешние», объективные, вызванные «дефектами» конструирования материала его разработчиком. К первой группе относятся а) недостаточность языкового, эмпирического, логического, когнитивного опыта, который позволил бы воспринимающему определить смысл текста; б) непонимание лексического материала (агномимы) и грамматических структур текста; в) психологический дискомфорт, неблагоприятные эмоциональные состояния, цейтнот, отсутствие мотивации и/или интереса. Вторую группу составляют: а) неоднозначность формулировок; б) формальная сложность структуры текста и составляющих его частей; в) информативная «плотность» текста (семантическая емкость); г) чрезмерная иллюстративность или некорректность иллюстраций по отношению к вербальной составляющей; д) абстрактность изложения, отсутствие или невыразительность примеров; е) слабая соотнесенность текста и притекстовых заданий.

При конструировании учебных текстов следует учитывать, что они должны быть

ориентированы не на заучивание материала, а на развитие метаязыковой и метакогнитивной компетенций обучающихся. Это определяет необходимость учета их индивидуально-психологических особенностей восприятия информации, представленной вербальным и/или невербальным кодами. Предъявлять информацию следует различными способами: алгоритмизированно, схематично или целостно, с опорой на аналогии, образцы, что соответствует лево- и правополушарным стратегиям восприятия и обработки текста, а также делает возможным использование приобретенного метакогнитивного и метаязыкового опыта в спонтанной речевой деятельности. Для этого учебный текст должен содержать максимально полное определение каждого кванта информации; большое число контекстов употребления вводимых новых терминов; перифразы; примеры, способствующие раскрытию основного содержания текста и отдельных деталей, существенных для его целостного понимания.

ЛИТЕРАТУРА

- Бабайцева, В. В. Русский язык. Теория 5–9 / В. В. Бабайцева, Л. Д. Чеснокова. – Москва: Дрофа, 2002. – 416 с.
- Белянин, В. П. Психоллингвистика / В. П. Белянин. – Москва: Флинта, 2004. – 232 с.
- Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – Санкт-Петербург: Наукова думка, 1998. – 528 с.
- Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления: сборник переводов / под ред. А. М. Матюшкина. – Москва: Прогресс, 1965. – 533 с.
- Гридина, Т. А. Вербальная креативность ребенка: от истоков словотворчества к языковой игре: монография / Т. А. Гридина. – 2-е изд., испр. и доп. – Екатеринбург, 2018. – 272 с.
- Гридина, Т. А. Логика языкового парадокса в детской речи / Т. А. Гридина // Лингвистика креатива: коллективная монография / под общей ред. проф. Т. А. Гридиной. – Екатеринбург, 2012. – С. 5–33.
- Гридина, Т. А. «Своя игра»: ребенок в мире языка: монография / Т. А. Гридина. – Екатеринбург, 2016. – 177 с.
- Гридина, Т. А., Конавалова Н. И. Техники языковой игры в процессе обучения словообразованию в школе и в вузе / Т. А. Гридина, Н. И. Конавалова // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 8. – С. 79–84.
- Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Москва: МГУ, 2001. – 320 с.
- Норман, Б. Ю. Жизнь словоформы / Б. Ю. Норман. – Москва: Флинта; Наука, 2015. – 216 с.
- Норман, Б. Ю. «Креатив» говорящего vs. «креатива» слушающего: компромисс взаимопонимания / Б. Ю. Норман // Лингвистика креатива-4: коллективная монография / под общей ред. Т. А. Гридиной. – Екатеринбург, 2018. – С. 174–212.
- Норман, Б. Ю. Русский язык в задачах и ответах / Б. Ю. Норман. – Москва: Флинта; Наука, 2010. – 384 с.
- Разумовская, М. М. Русский язык: 5 класс: в 2 частях / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос [и др.]. – Москва: Дрофа, 2020. – 288 с.
- Русский язык. 6 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций: в 2 ч. / Д. Н. Чердаков [и др.]; под общ. ред. Л. А. Вербицкой. – Москва: Просвещение, 2018. – Ч. 1. – 174 с.
- Рыбченкова, Л. М. Русский язык. 5 класс: учебник: в 2-х частях / Л. М. Рыбченкова [и др.]. – Москва: Просвещение, 2019. – Ч. 2. – 159 с.
- Устинова, Т. В. Лингвокреативность смыслового восприятия окказионализмов в поэтическом тексте / Т. В. Устинова // Лингвистика креатива-4: коллективная монография / под общей ред. Т. А. Гридиной. – Екатеринбург, 2018. – С. 213–228.
- ФГОС – Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – URL: <https://mosmethod.ru> (дата обращения: 20.05.2019). – Текст: электронный.
- Шмелев, А. Д. Русский язык: 5 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций: в 2 ч. / А. Д. Шмелев, Э. А. Флоренская, Ф. Е. Табович [и др.]. – Москва: Вентана-Граф, 2020. – 304 с.
- Gray, W. What Makes a Book Readable / W. Gray, B. Leary. – Chicago: The University of Chicago Press, 1935. – P. 21–57.
- Gridina, T. A. The Poetic Linguistic Non-standardness and Meaning Construction: Semantic Aspects of the Associative Theory of Linguistic Creativity / T. A. Gridina, T. V. Ustinova // Russian Linguistic Bulletin. – 2016. – № 2 (6). – P. 93–96.

REFERENCES

- Babaitseva, V. V., Chesnokova, L. D. (2002). *Russkii yazyk. Teoriya 5–9* [Russian Language. Theory 5–9]. Moscow, Drofa. 416 p.
- Belyanin, V. P. (2004). *Psikholingvistika* [Psycholinguistics]. Moscow, Flinta. 232 p.

- Burlachuk, L. F., Morozov, S. M. (1998). *Slovar' – spravochnik po psikhodiagnostike* [Dictionary-reference Book on Psychological Diagnostics]. Saint Petersburg, Naukova dumka. 528 p.
- Cherdaikov, D. N., et al. (2018). *Russkii yazyk. 6 klass: uchebnoe posobie dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsii: v 2 ch.* [Russian Language 6 Year of Study, in 2 parts] ed. by L. A. Verbitskay. Moscow, Prosveshchenie. 174 p.
- FGOS – *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya* [Federal State Educational Standard of Basic General Education]. URL: <https://mosmetod.ru> (mode of access: 20.05.2019).
- Gilford, Dzh. (1965). Tri storony intellekta [Three Sides of Intelligence]. In Matyushkin, A. M. (Ed.). *Psikhologiya myshleniya: sbornik perevodov.* – Moscow, Progress. 533 p.
- Gray, W, Leary, B. (1935). *What Makes a Book Readable.* Chicago, The University of Chicago Press, pp. 21–57.
- Gridina, T. A. (2012). Logika yazykovogo paradoksa v detskoj rechi [Logic of the Language Paradox in Children's Speech]. In Gridina, T. A. (Ed.). *Lingvistika kreativa: kollektivnaya monografiya.* Ekaterinburg, pp. 5–33.
- Gridina, T. A. (2016). «Svoya igra»: rebenok v mire yazyka [“Your own Game”: a Child in the World of Language]. Ekaterinburg. 177 p.
- Gridina, T. A. (2018). *Verbal'naya kreativnost' rebenka: ot istokov slovotvorchestva k yazykovoj igre* [Verbal Creativity of a Child: from the Origins of Word Creation to Language Play]. 2nd edition. – Ekaterinburg. 272 p.
- Gridina, T. A., Konovalova, N. I. (2017). Tekhniki yazykovoj igry v protsesse obucheniya slovoobrazovaniyu v shkole i v vuze [Techniques of Language Play in the Process of Learning Word Formation in School and in High School]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* No. 8, pp. 79–84.
- Gridina, T. A., Ustinova, T. V. (2016). The Poetic Linguistic Non-standardness and Meaning Construction: Semantic Aspects of the Associative Theory of Linguistic Creativity. In *Russian Linguistic Bulletin.* No. 2 (6), pp. 93–96.
- Luriya, A. R. (2001). *Yazyk i soznanie* [Language and Consciousness]. Moscow, Moscow State University. 320 p.
- Norman, B. Yu. (2010). *Russkii yazyk v zadachakh i otvetakh* [Russian Language: Problems and Answers]. Moscow, Flinta, Nauka. 384 p.
- Norman, B. Yu. (2015). *Zhizn'slovoformy* [Life of the word form]. Moscow, Flinta, Nauka. 216 p.
- Norman, B. Yu. (2018). «Kreativ» govoryashchego vs. «kreativa» slushayushchego: kompromiss vzaimoponimaniya [“Creative” of the Speaker vs. “Creativity” of the Listener: a Compromise of Mutual Understanding]. In Gridina, T. A. (Ed.). *Lingvistika kreativa-4: kollektivnaya monografiya.* Ekaterinburg, pp. 174–212.
- Razumovskaya, M. M., Lvova, S. I., Kapinos, V. I., et al. (2020). *Russkii yazyk: 5 klass: v 2 chastyakh* [Russian Language 5 Year of Study, in 2 parts]. Moscow, Drofa. 288 p.
- Rybchenkova, L. M., et al. (2019). *Russkii yazyk. 5 klass: uchebnik: v 2-kh chastyakh* [Russian Language 5 Year of Study, in 2 parts]. Moscow, Prosveshchenie. 159 p.
- Shmelev, A. D., Florenskaya, E. A., Gabovich, F. E., et al. (2020). *Russkii yazyk: 5 klass: uchebnik dlya uchashchikhsya obshcheobrazovatel'nykh organizatsii: v 2 ch.* [Russian Language: 5 Year of Study: Textbook for Students of General Education Organizations, in 2 parts]. Moscow, Ventana-Graf. 304 p.
- Ustinova, T. V. (2018). Lingvokreativnost' smysloвого восприятия okazionalizmov v poeticheskom tekste [Linguo-creativity of Semantic Perception of Occasionalisms in a Poetic Text]. In Gridina, T. A. (Ed.). *Lingvistika kreativa-4: kollektivnaya monografiya.* Ekaterinburg, pp. 213–228.

Данные об авторе

Коновалова Надежда Ильинична – доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания и русского языка, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия).

Адрес: 620017, Россия, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: sakralist@mail.ru.

Author's information

Konovalova Nadezhda Il'ichna – Doctor of Philology, Professor of the Department of General Linguistics and the Russian Language, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia).