

Интенциональный характер лингвокультурологических задач

Статья посвящена построению естественной классификации лингвистических задач. Как особый тип рассматриваются лингвокультурологические задачи, имеющие специфику когнитивных интенций.

Ключевые слова: *задачная форма обучения; лингвистические задачи; лингвокультурологические задачи; методическая лингвоконцептология; когнитивные интенции ученика.*

Aleksei I. Dunev

Intensional Quality of Linguoculturological Tasks.

The article is dedicated to development of natural classification of linguoculturological tasks. The linguoculturological tasks that have the specifics of cognitive intentions are considered as the special type.

Key words: *discovery teaching form; linguistic tasks; linguoculturological tasks; methodological linguoconceptology; student's cognitive intentions.*

В современной традиционной школе задачный метод является одной из основных форм обучения точным и естественнонаучным дисциплинам. В школах XXI в. никого не удивить задачами по математике, физике, химии и биологии. Многие полагают, что именно математика и физика развивают мышление человека, помогают просчитывать варианты, находить оптимальный способ решения. Парадокс в том, что мышление большинства людей преимущественно вербально, т.е. связано с проговариванием во внутренней или во внешней речи условий задачи и способов ее решения. Многие ученики не могут решить простейшую задачу, если не видят перед собой записанные условия или не запишут способ решения.

Хорошо известно, что решение задач активизирует мышление и стимулирует развитие познавательных способностей человека. Решение задач как формат обучения позволяет актуализировать знания по различным предметным областям, искать

свой путь к ответу и в конечном счете учиться думать, строить логические заключения, принимать решение.

В практике обучения русскому языку в школе и вузе используются различные виды заданий. Наиболее популярным на сегодняшний день — и это положение сохраняется с XVIII в. — остается упражнение. Упражнение традиционно понимается как «учебное задание для закрепления знаний, навыков» [Большой толковый словарь 2001: 1393]. Упражнение состоит из задания и «тела», которое представляет собой языковой материал: слова, словосочетания, предложения или текст. Примером может быть задание: «Перепишите предложение, вставляя пропущенные буквы», обязательно предполагающее «тело».

Кроме упражнений, нередко используются задания, которые не имеют «тела». Например: «Как вы собираетесь провести летние каникулы? Напишите рассказ об этом».

С введением ЕГЭ всё чаще в преподавании как русского языка, так и литературы используются обучающие и контролируемые тесты, которые представляют собой задание, иногда в форме вопросительного высказывания, и варианты ответов (закрытый тест) или свободный ответ (открытый тест). Например:

Фраза «Счастливые часов не наблюдают» звучит в произведении:

- 1) А.С. Пушкина «Барышня-крестянка»;
- 2) А.Н. Островского «Гроза»;
- 3) Н.В. Гоголя «Женитьба»;
- 4) А.С. Грибоедова «Горе от ума»;

Алексей Иванович Дунев, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка

E-mail: al_dunev@mail.ru

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Набережная реки Мойки, д. 48, 191186, Санкт-Петербург, Россия

*The Herzen State Pedagogical University of Russia
48 The Moika river embankment, 191186, Saint Petersburg, Russian Federation*

Ссылка для цитирования: Дунев А.И. Интенциональный характер лингвокультурологических задач // Русский язык в школе. — 2018. — № 4. — С. 9–13.
DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-5-9-13.

5) М.Ю. Лермонтова «Маскарад». [Как проверить... 2008: 144].

С XIX в. задачный метод применяется и в изучении русского языка. Классикой методических пособий стал «Сборник задач по “Введению в языковедение”, по преимуществу применительно к русскому языку» И.А. Бодуэна де Куртенэ [Бодуэн де Куртенэ 1912].

В меньшей степени, чем на уроках точных и естественнонаучных предметов, обучающие возможности задач используются в гуманитарных дисциплинах. Есть задачки по истории, обществознанию, психологии и другим предметам, изучающим человека и культуру. Сборники задач по лингвистике, литературоведению, истории редко встретишь в традиционном школьном обучении. Хотя, конечно, есть и такие.

В 1957 году вышел известнейший сборник задач по языкознанию Л.Р. Зиндера [1957]. Среди учителей-словесников популярны задачки А.Н. Журина [1993; 1995], Б.Ю. Нормана [2004; 2006]. В 60-е гг. прошлого века задачная форма становится основной для олимпиад по русскому языку. Как результат появились несколько знаковых сборников задач, составленных известными учеными [Задачи лингвистических олимпиад 2006; Зализняк 1963]. Интересные задачи для школьников младших и средних классов составила Л.А. Шкатова [1996]. Учителям истории хорошо известна книга Г.И. Годера «Задания и задачи по истории древнего мира» [1996]. Задачи успешно используются в современном вузовском обучении русскому языку [Кронгауз 2006].

Работа на уроке с задачами как нельзя лучше реализует принцип немецкого педагога Адольфа Дистервега, сформулированный в первой половине XIX в.: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить».

Важнейшая сторона лингвистических задач — их потенциал в раскрытии различных способностей школьников.

Назрела необходимость создания задачника по русскому языку для школьников, это перспектива развития методики преподавания филологических дисциплин.

Противопоставляя задачи упражнениям, работе с правилом, написанию диктантов и изложений, мы подчеркиваем, что жанр задачи не должен быть единственным и даже основным. Задачи должны гармонично вписываться в современные

учебники, представляя собой специальный вид дидактического материала, и регулярно появляться на уроках русского языка.

Под задачей традиционно понимается «вопрос, требующий нахождения решения по известным данным с соблюдением известных условий» [Большой толковый словарь 2001: 319]. Структура задачи включает в себя данные и вопрос. Однако не любой вопрос является лингвистической задачей. Вопрос формулируется таким образом, чтобы решающий выстроил цепочку логических или интеллектуально-образных тезисов, приводящих к ответу. Задача всегда представляет собой многошаговую комбинацию.

Лингвистические задачи являются одной из форм проблемного обучения. Поэтому при формировании лингвистической компетенции, определяющей способность использования языковой единицы, задачная форма оказывается одним из самых продуктивных видов учебной деятельности.

Задачи предполагают развитие мышления. Чем важны лингвистические задачи для формирования различных способов мышления? Б.Ю. Норман отмечает: «Они [лингвистические задачи. — А.Д.] заставляют учащегося думать нестандартно, активизировать знания, лежавшие до сих пор мертвым грузом в его голове. Участие в олимпиаде или викторине не обязательно приведет школьника к победе или к началу его научной “карьеры”, но наверняка даст ему ощущение эвристического напряжения и радости от маленьких, но самостоятельных открытий» [Норман 2004: 4].

Одной из научных проблем является вопрос, как классифицировать филологические задачи, чтобы правильно использовать их в педагогической практике. Естественная классификация филологических задач базируется на области знаний, способе решения, характере мыслительных операций, необходимых для поиска правильного ответа.

По *материалу и области знаний* лингвистические задачи разделяются на орфографические; лексические; грамматические и т.п. В зависимости от привлеченного языкового материала можем выделить задачу, например, по лексикографии или этимологии.

По *способу решения* бывают задачи на вычисление и интерпретацию. Вычислительные имеют один ответ и требуют поиска решения,

в то время как интерпретационные имеют различные варианты, предполагающие объяснение фактов и явлений с точки зрения понимания смыслов.

По *актуализации типа мышления* различаются логические и образные задачи. Логические задачи предполагают доминирование системы последовательных действий. Образные строятся на представлении ситуации, формируют целостный образ восприятия.

По *обучающему потенциалу и характеру формируемых компетенций*: языковые (собственно лингвистические); коммуникативные; лингвокультурологические. Решение задач, несомненно, имеет обучающую функцию. Опыт решения коммуникативных задач расширяет коммуникативные способности ученика. Доминирование одной из компетенций (языковой; коммуникативной; культурологической) позволяет классифицировать задачи по принципу формирующейся у школьника компетенции.

Понятие «**лингвокультурологическая задача**» введено Н.Л. Мишатиной [2005; 2017] и активно используется в трудах ученого и работах ее единомышленников. Лингвокультурологические задачи, предполагают «расширение концептосферы ученика как языковой/речевой личности» [Мишатина, Цыбулько 2016: 214]. Решение задач этого типа — актуальная и продуктивная форма в работе над интеллектуально-языковым и эмоционально-нравственным развитием ученика. Лингвокультурологические задачи представляют собой особый тип вопросов, обуславливающих формирование и развитие представлений о мире, закрепленных в языке народа.

Отличие лингвокультурологических задач от других типов Н.Л. Мишатина видит в их многоаспектности: «Специфика лингвокультурологических задач заключается в том, что в них, во-первых, моделируется *понятийная, образная, значимостная и ценная* составляющая лингвокультурного концепта; во-вторых, происходит органическое соединение логического, интуитивного и образно-эмоционального знания; в-третьих, в них языковая семантика соединяется со знаниями о мире» [Мишатина 2017: 79].

Лингвокультурологической задачей можно считать вопрос, требующий рассмотрения языкового материала через призму культурных ценностей.

Методологическая концепция Н.Л. Мишатиной предполагает «выход за пределы лексики (внутреннего невидимого мира человека) как системы в область языковой картины мира и концептосферы культуры (т.е. в область концепта, его прецедентных текстов и литературных образов)» [Мишатина 2017: 56].

Основой лингвокультурологической задачи является портрет концепта. Для построения задания берется материал, которым может стать речевое или текстовое воплощение концепта. Приведем в качестве примера несколько разработанных нами задач лингвокультурологической направленности.

О чем говорится в высказываниях? Какие устойчивые сочетания использованы для объяснения понятия?

За этим в карман не полезешь; на ветер это не бросишь; если вылетит, то и не поймает.

Задача на опознавание концепта предполагает следующее решение: за объяснением скрыт концепт «слово». Для метафорического представления использованы пословицы и поговорки: *за словом в карман не полезет; слов на ветер не бросает; слово не воробей: вылетит, не поймает.*

Лингвокультурологическим компонентом слова является его внутренняя форма, связывающая представление о различных явлениях и их названиях с историей языка и культурой народа.

Какие слова, различающиеся одной буквой в современном написании, исторически имели общее значение — 'то, что слывет, слышится'? Какие синонимы можно подобрать к этим словам в указанном значении? Каким образом одно из этих слов можно связать с названием национальностей?

Примерный вариант решения задачи. Историческому значению соответствуют слова *слово* и *слава*, связанные с бывшими однокоренными *слыть* и *слышать*. Синонимами в этом значении можно считать существительные: *речь, молва, похвала* [Преображенский 1959: 1048–1049; Фасмер 2007: 673]. «По одной из самых авторитетных версий, с этими словами [*слово* и *слава*. — А.Д.] связано и название *славяне* (раньше произносилось и писалось *славяне, словене*, и только с возникновением акающего произношения в первом слого стали писать *а*), которое тогда можно истолковать как “владеющие словом, понятно

говорящие». А тех, кто говорит непонятно, славяне называли *немцами* (от *немой*)» [Рут 2011: 324].

Несомненно, концепт находит свою реализацию в тексте. Значимые для русской культуры тексты расширяют пространство концепта. Работа с концептом проводится при изучении стандартной и нестандартной сочетаемости слов, вербализующих «содержательную единицу национального сознания» [Мишатиная, Цыбулько 2016: 215]. В методической лингвоконцептологии, выстраиваемой Н.Л. Мишатиной, концепт используется как точка опоры при интерпретации смыслов.

В каком значении А.С. Грибоедов использует выражение *кудрявые слова* в одном из монологов Чацкого? Каким словом в прямом значении можно заменить эпитет *кудрявый*?

Кто недруг выписанных лиц, вычур, *слов кудрявых*,

В чьей, по несчастью, голове
Пять-шесть найдется мыслей здравых,
И он осмелится их гласно объявлять...

Решить эту задачу ученик может, обратившись к метафорическому пониманию слова *кудрявый* – ‘витиеватый; украшенный’. Ср. выражение *кудрявый слог* – письмо с неуместными украшениями [Мокиенко, Семенец, Сидоренко 2009: 175]. Для понимания текста слово *кудрявый* можно заменить прилагательным *вычурный*.

Условность приведенной классификации лингвистических задач можно легко обнаружить в задачах комплексного характера, требующих от решающего различных видов компетенций.

Какие грамматические явления способствуют созданию комического эффекта в анекдоте?

Неудача постигла конкурс красоты во Владимире, участниц отпугнул титул «Мисс Владимир».

Решение задачи невозможно без языковой компетенции, так как для формулирования правильного ответа необходимо понимание особенностей категории рода, лексико-грамматических разрядов (собственные и нарицательные), ограничение лексической сочетаемости. Без коммуникативной компетенции ученик не сможет понять и объяснить иронию, определяющую смысл высказывания. Задачу можно

считать лингвокультурологической, потому что решение потребует представления о культурных стереотипах русских людей, а также умения объяснить комизм, не нарушая этических норм русского языка.

Для решения задач необходимо наличие направленных когнитивных интенций. Для некоторых детей, отстающих по тем или иным параметрам в развитии, это самая сложная форма деятельности. И напротив, в работе с одаренными школьниками задачная форма является наиболее продуктивной.

Для решения лингвистических задач необходимо интенциональное состояние, основанное на определенных психологических установках. Во-первых, любая лингвистическая задача решается. Во-вторых, в формулировке задания есть слова, анализ которых приведет к правильному ответу. В-третьих, задача включает в себя все необходимые данные для ее решения.

Для решения лингвистических задач всех типов актуальны осознанные ментальные действия: 1) разложить формулировку вопроса на данное и искомое; 2) найти ключевые слова, выводящие на правильный ответ; 3) соотнести данные задачи с собственным языковым опытом; 4) представить решение задачи в словесных формах. Нельзя также отрицать роль интуиции и языкового чутья в решении лингвистических задач.

Интенциональный характер лингвокультурологических задач характеризуется специфическим пучком когнитивных интенций: осмыслить условия задачи, разложив их на данное и искомое; метафорическое представление предмета мысли; включение ключевых слов задачи в собственный речевой опыт (попытка создать высказывание); объединить смыслы прямого и метафорического представления объекта; представить ответ, используя интерпретационные техники объяснения языковых и мыслительных процессов и явлений.

Таким образом, эмоциональное состояние ученика и его когнитивные интенции, появляющиеся на основе интереса к предмету и процессу решения задач, становятся залогом на пути успешного обучения и формирования устойчивой мотивации к интеллектуально-эмоциональному обогащению личности. Интенциональное состояние как направленность сознания на предмет мысли является результатом страстного желания решить задачу.

ЛИТЕРАТУРА

Бодуэн де Куртене И.А. Сборник задач по «Введению в языковедение», по преимуществу применительно к русскому языку. — СПб., 1912.

Большой толковый словарь русского языка. — СПб., 2001.

Годер Г.И. Задания и задачи по истории древнего мира. — М., 1996.

Журинский А.Н. Лингвистика в задачах: Условия, решения, комментарии. — М., 1995.

Журинский А.Н. Слово, буква, число: Обсуждение самодостаточных лингвистических задач с разбором ста образцов жанра. — М., 1993.

Задачи лингвистических олимпиад. 1965—1975 / ред.-сост. В.И. Беликов, Е.В. Муравенко, М.Е. Алексеев. — М., 2006.

Зализняк А.А. Лингвистические задачи // Исследования по структурной типологии. — М., 1963.

Зиндер Л.Р. Сборник задач по общему языкознанию. — Л., 1957.

Как проверить культурную грамотность: Словник и тестовые задания / сост. В.А. Козырев, А.Ю. Пентина, В.Д. Черняк. — СПб., 2008.

Кронгауз М.А. Семантика: задачи, задания, тесты. — М., 2006.

Мишати́на Н.Л., Цыбу́лько И.П. Антропологическая лингвометодика: в поисках смысла, содержания и оценивания. — М., 2016.

Мишати́на Н.Л. Лингвокультурологические задачи на уроках развития речи // Русский язык в школе. — 2005. — № 4. — С. 11—14.

Мишати́на Н.Л. Об инвентаризации терминологического аппарата методической лингвоконцептологии // Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития. — СПб., 2017. — С. 67—80.

Мокиенко В.М., Семенец О.П., Сидоренко К.П. «Горе от ума» А.С. Грибоедова: цитаты, литературные образы, крылатые выражения: учеб. словарь-справочник / под общ. ред. К.П. Сидоренко. — СПб., 2009.

Норман Б.Ю. Русский язык в задачах и ответах: для олимпиад, викторин и самообразования. — Минск, 2004.

Норман Б.Ю. Лингвистические задачи. — М., 2006.

Преображенский А.Г. Этимологический словарь русского языка. — М., 1959. — Т. 2.

Рут М.Э. Школьный этимологический словарь русского языка. — М., 2011.

Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. — М., 2007. — Т. III.

Шкатова Л.А. Задачник по русскому языку: учеб. пособие для учащихся 5—9-х кл. сред. шк. — Челябинск, 1996.

REFERENCES

Boduen de Kurtene I.A. Sbornik zadach po "Vvedeniyu v yazykovedenie", po preimushchestvu primenitel'no k russkomu yazyku, Sankt-Petersburg, 1912.

Bol'shoi tolkovyi slovar' russkogo yazyka, Sankt Petersburg, 2001.

Goder G.I. Zadaniya i zadachi po istorii drevnego mira, Moskva, 1996.

Zhurinskii A.N. Lingvistika v zadachakh: Usloviya, resheniya, kommentarii, Moskva, 1995.

Zhurinskii A.N. Slovo, bukva, chislo: Obsuzhdenie samodostatochnykh lingvisticheskikh zadach s razborom sta obraztsov zhanra, Moskva, 1993.

Zadachi lingvisticheskikh olimpiad. 1965—1975, compiler-ed. V.I. Belikov, E.V. Muravenko, M.E. Alekseev, Moskva, 2006.

Zaliznyak A.A. Lingvisticheskie zadachi, in *Issledovaniya po strukturnoi tipologii*, Moskva, 1963.

Zinder L.R. Sbornik zadach po obshchemu yazykoznaniyu, Leningrad, 1957.

Kak proverit' kul'turnuyu gramotnost': Slovník i testovye zadaniya, comp. V.A. Kozyrev, A. Yu. Pentina, V.D. Chernyak, Sankt Petersburg, 2008.

Krongauz M.A. Semantika: zadachi, zadaniya, testy, Moskva, 2006.

Mishatina N.L., Tsybul'ko I.P. Antropologicheskaya lingvometodika: v poiskakh smysla, soderzhaniya i otsenivaniya, Moskva, 2016.

Mishatina N.L. Lingvokul'turologicheskie zadachi na urokakh razvitiya rechi, in *Russkii yazyk v shkole*, No. 4, 2005, pp. 11—14.

Mishatina N.L. Ob inventarizatsii terminologicheskogo apparata metodicheskoi lingvokontseptologii, in *Metodicheskaya lingvokontseptologiya: itogi i perspektivy razvitiya*, Sankt-Petersburg, 2017, pp. 67—80.

Mokienko V.M., Semenets O.P., Sidorenko K.P. «Gore ot uma» A.S. Griboedova: tsitaty, literaturnye obrazy, krylatye vyrazheniya: st. guide dict., ed. K.P. Sidorenko, Sankt-Petersburg, 2009.

Norman B. Yu. Lingvisticheskie zadachi, Moskva, 2006.

Norman B. Yu. Russkii yazyk v zadachakh i otvetakh: Dlya olimpiad, viktorin i samoobrazovaniya, Minsk, 2004.

Preobrazhenskii A.G. Etimologicheskii slovar' russkogo yazyka, vol. 2, Moskva, 1959.

Rut M.E. Shkol'nyi etimologicheskii slovar' russkogo yazyka, Moskva, 2011.

Fasmer M. Etimologicheskii slovar' russkogo yazyka. vol. 3, Moskva, 2007.

Shkatova L.A. Zadachnik po russkomu yazyku: study guide for pupils of 5—9th forms of grammar school, Chelyabinsk, 1996.