

Воспитание речевой культуры

Л.А.Степанова

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с обобщением научно-педагогического наследия по проблеме речевой культуры с точки зрения сложившихся отечественных традиций. Сделан акцент на продуктивных идеях и подходах прошлого, отражающих значение тесной взаимосвязи языка и культуры как основополагающего механизма воспитания способности к усвоению ценностей и смыслов слова, осознанного и ответственного отношения к нему.

In article the questions connected with generalization of scientific and pedagogical heritage on a problem of speech culture from the developed domestic traditions point of view are considered. The emphasis on the productive ideas and approaches of the past reflecting value of close interrelation of language and culture as the fundamental mechanism of education of ability to assimilation of values and meanings of the word, a conscious and responsible attitude to it is placed.

Ключевые слова. Речевая культура, речевая коммуникация, русский язык, воспитание, профессионально-педагогическая подготовка.

Speech culture, speech communication, Russian, education, professional and pedagogical preparation.

Сегодня, в эпоху стремительных перемен в отечественном образовании, связанных с его модернизацией, одной из основных задач является формирование целостной системы ключевых компетенций. При этом появившееся в данном контексте понятие «коммуникативная компетенция», несмотря на то, что его употребление, как часть представлений о компетенциях, относится больше к учебным целям, связывается все же с принципами воспитывающего и развивающего обучения и не ограничивается только соблюдением социальных норм речевого поведения. Эта чрезвычайно важная особенность побуждает к культурно-историческому осмыслению фе-

номена речевой культуры, прежде всего с точки зрения ее педагогической значимости, сущностное проявление которой, по мнению авторитетных ученых, — в «формировании нравственного стержня, общей культуры, вкуса» [1, с. 5].

Отечественные педагоги прошлого К.Д.Ушинский, В.Я.Стоюнин, Л.Н.Модзалевский, Л.Н.Толстой, М.М.Рубинштейн, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский и др. обращали внимание на то, что язык и воспитание — два неразрывно связанных понятия, на основе которых формируется культура народа. Так, в известной статье «Родное слово» К.Д.Ушинский, призывая к внимательному отношению к родному языку, подчеркивал его огромное воспитательное значение. Он писал, что будучи «полнейшей и вернейшей летописью всей духовной, многовековой жизни народа, язык в то же время является величайшим народным наставником, учившим народ тогда, когда не было еще ни книг, ни школ, и продолжающим учить его до конца народной истории. Таков этот великий народный педагог — родное слово!» [2, с.158]. Бережное отношение к родному языку К.Д.Ушинский связывал с умением изложить свои мысли «чистым русским языком», которым сам он владел безукоризненно.

В этом смысле взгляды великого педагога, как и других его современников и последователей, есть свидетельство преемственности зародившейся еще в Древней Руси традиции особого отношения к слову. Воспитательная практика этого периода исследователями названа педагогией «душевного строения», подразумевавшей формирование

представлений ребенка об окружающей жизни через чтение и постижение православно-христианских текстов, ведущих к истинной мудрости [3]. В отличие от цивилизации классической Античности, колыбели искусства красноречия, в обучении которому ценилась в первую очередь внешняя эффектность, отечественной культурой отношение к глубокому смыслу слова усваивалось в соответствии с ее внутренними потребностями. Именно поэтому в практике воспитания и обучения «ученье книжное», которому в «душевном строении» отводилось особое место, носило характер педагогического воздействия не столько на читателя, сколько на слушателей, что подчеркивало особое влияние живого слова, выраженного в устной речи. Таким образом, формировалась важная составляющая воспитания речевой культуры — достижение гармонии между словом и смыслом, что, в свою очередь, выводит к гармонии человека с окружающим миром.

В дворянской России эта особенность получила свое продолжение и развитие как в культурно-бытовом, общественном, так и в просветительском контексте. Ярким примером в воспитании общения, которое связывали с умственным развитием, являлось использование в укладе дворян такой формы народной культуры, как рассказывание сказок. Многочисленные документальные материалы, которыми располагают ученые, свидетельствуют о том, что умение рассказывать сказки было весьма распространенным явлением в различных социальных слоях России, как в дворянских семьях, так и в крестьянской среде. Известным примером в этом смысле является рассказывание сказок няней А.С.Пушкина — Ариной Родионовной, воспитавшей в будущем великом русском поэте любовь и интерес к народному слову, его выразительным возможностям.

Л.Н.Толстой, в семье которого тоже наблюдался живой интерес к рассказы-

ванию и сочинительству сказок, вспоминал, что их прослушивание, вызывая в нем непомерный интерес к чтению и трепетное отношение к слову, способствовало его нравственному и умственному развитию. Этот опыт позже он использовал в организации занятий с крестьянскими детьми в Яснополянской школе, в которой среди обширной дидактической литературы для учеников, созданной писателем, немалое место отводилось сказкам. В новаторской практике Яснополянской школы ярко и своеобразно проявилась традиция воспитания и образования словом, способным обогатить внутренний мир ребенка богатством содержания языка и речи, выступить средством раскрытия задатков его творческого потенциала.

Главной целью чтения Л.Н.Толстым литературных произведений в школе было наполнить через духовное и нравственное содержание слова общение педагога и учащегося глубоким воспитательным и педагогическим смыслом. Это побуждало ребенка под влиянием прочитанного и услышанного к сотворчеству с учителем и самостоятельной деятельности. «Единственное средство умственного общения людей есть слово, — подчеркивал Л.Н.Толстой, — и для того, чтобы общение это было возможным, нужно употреблять слова так, чтобы при каждом слове, несомненно, вызывались у всех соответствующие и точные понятия» [4, с. 319]. Толстой особенно ценил образность и самобытность языка, потому что обучение на родном языке развивает в детях врожденную способность к общению, вводит их в сознательное обладание его сокровищами. Он бережно относился к родному языку, постоянно подчеркивал его неисчерпаемые возможности. Именно поэтому писатель, придавая большое значение содержанию школьной учебной литературы, пришел к необходимости создания собственных учебных книг, которые

бы позволяли детям сознательно и творчески усваивать знания.

«Азбука», на которую Л.Н.Толстой потратил 14 лет упорного труда, явилась оригинальным учебником, существенно отличавшимся от официально признанных в то время учебных пособий для начальной школы. Он писал: «... рассказать, что такое для меня этот труд многих лет ... очень трудно...гордые мечты мои об этой Азбуке вот какие: по этой Азбуке только будут учиться два поколения русских всех детей от царских до мужицких и первые впечатления поэтические получают из нее, и что, написав эту Азбуку, мне можно будет спокойно умереть» [5, с. 89].

Для «Азбуки» Толстой написал 629 рассказов, ставших классикой детской читательской и познавательной литературы. Рассказы, насыщенные материалами из русской истории, народного быта, баснями, пословицами и поговорками, Толстой любил читать вместе с детьми, попутно рассуждая и задавая им вопросы. Он был глубоко убежден, что подобная форма общения с детьми должна не просто расширять лексический запас ученика, а выводить его на уровень формирования понятий, имеющих нравственную и эстетическую направленность, и, таким образом, способствовать чуткому отношению к родному слову. «Азбука» Толстого, по которой училось не одно поколение детей и взрослых, — уникальный образец учебной и педагогической литературы, соединивший в своем содержании и методических подходах важнейшую составляющую развития речевой культуры школьника — воспитание в процессе приобщения к увлекательному, динамичному материалу для чтения, способному вызвать большой интерес к познанию окружающего мира, доступных ребенку представлений о культуре речи как части духовной культуры народа.

Феномен Яснополянской школы стал отражением озабоченности педагогической общественности России судьбами национального начала в русской культуре и просвещении, усилившейся на волне общественного движения в последней трети XIX в. Вопросы языка стали предметом обсуждения на страницах литературных журналов. Этой проблеме были посвящены не только публикации в многочисленных российских изданиях того времени («Русский филологический вестник», «Народная школа» и др.), но и деятельность объединений и союзов. Так, известный русский педагог Л.Н.Модзалевский инициировал создание в 1895 г. Союза ревнителей русского слова, который призван был «принести существенную пользу для России» [6, с. 458]. Главная цель Союза — «пробуждать в русском Обществе уважение к самобытности и коренным свойствам русской речи, поддерживать и развивать любовь к ней, способствовать сближению книжного языка с народным и тем содействовать выработке общепонятного русского языка, как "главнейшего орудия просвещения"» [6, с. 461]. В связи с этим Л.Н.Модзалевский намечал создание специального журнала «Вестник русского слова», в котором находили бы отражение актуальные вопросы «содействия соблюдению чистоты русского языка в народных книгах и учебниках». Мысль об образовании такого объединения возникла еще в период его совместной работы с К.Д.Ушинским, с которым его связывала многолетняя дружба. В беседах с Ушинским неоднократно обсуждался вопрос о чистоте русского языка в связи с преподаванием его в школах. Позже Л.Н.Модзалевский в таких статьях по этому поводу, как «Надо поддержать русский язык!» (Открытое письмо к начальным учителям), «О восстановлении чистоты русского языка» и др., а также в выступлениях на заседаниях Союза ревнителей русского

слова сообщал: «За последнее полу столетие наш тысячелетний русский язык видимо тает на устах и под пером нашей “интеллигенции”, которая, присвоив себе эту иностранную кличку, выдвинула себя из среды нашего русского народа, создавшего один из лучших в мире языков, а по признанию некоторых иностранных писателей, даже положительно лучший по своим коренным свойствам и великой мировой будущности» [6, с. 458].

К работе в журнале Л.Н.Модзалевский стремился привлечь известных педагогов и специалистов в области словесности. В их числе был крупнейший ученый-лингвист и историк А.А.Шахматов, который так же, как и многие представители общественно-педагогического движения тех лет, высказывался против бездумного и чрезмерного наполнения иностранными словами русской речи и выступал за развитие языка на основе использования его широких национально-культурных возможностей. В своей переписке с Модзалевским он писал о необходимости создания «Словаря иностранных слов», важность которого связывал с развитием разговорной и письменной речи [6, с. 465].

Примечательно, что защита русского языка в годы подъема общественно-педагогического движения связывалась исключительно с гражданскими и патриотическими устремлениями российской общественности, что придавало этим процессам особую значимость. В то же время на страницах отечественной педагогической публицистики тех лет вопросы русской словесности и речевой культуры все чаще стали рассматриваться сквозь призму неразрывной связи языка и мышления, становления мировоззрения и нравственности, приобщения к культурно-нравственному опыту поколений. Родной язык виделся как основа интеллектуального и нравственного развития личности.

А.Н.Толстой говорил по этому поводу: «Обращаться с языком кое-как — значит и мыслить кое-как» [7, с. 357]. Все это способствовало формированию представлений о языке как базовом механизме воспитания и важнейшей составляющей культуры. Таким образом, в культурном пространстве России получила развитие традиция воспитания речевой культуры посредством формирования у ребенка чувства глубокого уважения к родному языку и культурным традициям.

Появление в дореволюционный период исследований разных научных направлений, раскрывающих богатства и неисчерпаемые возможности родного языка, было свидетельством формирования научных школ и языкознания. Пропаганде и защите живого русского слова — и диалектного, и просторечного, и литературного — способствовали труды В.В.Виноградова, Д.Н.Ушакова, Ф.Ф.Фортунатова, А.А.Шахматова, Л.В.Щербы и др., которые стали продолжением традиции фундаментального подхода к изучению возможностей русского языка, заложенной еще М.В.Ломоносовым, В.К.Тредиаковским и другими представителями русской прогрессивной педагогической мысли, выступавшими за то, чтобы родной язык был основным предметом школьного обучения. Так, В.Г.Белинский в своем известном труде «Основания русской грамматики» писал о том, что родной язык должен стать «краеугольным камнем всякого образования, всякой учености».

Большие теоретические проблемы, стоявшие в центре исследовательских интересов ученых-языковедов в те годы, актуализировали важность изучения практических вопросов, что, так или иначе, связывалось с задачами школы по обучению родному языку. Известные педагоги-методисты В.И.Водовозов, А.Н.Острогорский, В.Я.Стоюнин высту-

пали против формализма в школьном обучении, включая и преподавание словесности, и тем самым обращали особое внимание на тесную взаимосвязь последней с историей и искусством, несущими в себе мощное этическое и эстетическое начало, что в конечном итоге усиливает воспитательное воздействие на ребенка, формирует его культуру, «сближение с живым языком» [8, с. 344]. Многие методические рекомендации педагогов о роли учебного материала в нравственном и умственном воспитании учащихся через овладение ими устной и письменной речевой культурой не утратили своего значения и для современной школьной практики. «У нас любят *учить делать сочинения*, придумывая разные схоластические правила, — писал по этому поводу В.Я.Стоюнин, — а подготовить ум так, чтобы у него вызывались свободно мысли, — об этом мало еще как-то думают... отсюда бедность мысли, скудость суждений, крайняя односторонность выводов, если только они есть, а между тем сочинения пишутся по правилам, даже речью периодической» [8, с. 344].

Интерес к глубокому функциональному осмыслению слова и речевого общения («речевой коммуникации»), проявившийся в те годы со стороны научной и педагогической общественности, способствовал в дальнейшем развитию целых направлений в языкознании, включая теоретическую разработку актуальных проблем культуры речи. В этих исканиях особую роль сыграли труды и деятельность известного ученого-лингвиста и педагога Л.В.Щербы, в которых нашли отражение его взгляды на язык как систему, составляющую «величайшее культурное достояние народа». В период строительства советской школы, когда происходила реформа русского языка, он редактировал и принимал участие в разработке стабильных учебников, много работал над школьни-

ми планами и программами. В первые послереволюционные годы Л.В.Щерба на страницах основанного им органа ленинградских языковедов «Русская речь» писал: «...[настоящий сборник] ставит своей задачей исследование русского литературного языка во всем разнообразии его форм, а также в его основных источниках. В связи с этим главный интерес сборника направлен на семантику, словоупотребление, синтаксис, эстетику языка — вообще на все то, что делает наш язык выразителем и властителем наших дум. А поэтому он адресуется не только к лингвистам, но и ко всем тем читателям из широких слоев образованного общества, в которых жива любовь к слову как к выразительному средству» [9, с. 7–8].

В дальнейшем, благодаря исследованиям другого известного русиста-филолога С.И.Ожегова, который проявлял особый интерес к речевой коммуникации, культура речи обрела контуры самостоятельной лингвистической дисциплины, и сам термин *культура речи* получил необходимую для научной номинации определенность. С.И.Ожегов одним из первых составил целостное представление о культуре речи, базовой категорией которой является норма. Лингвистическое воспитание как важнейшую задачу в подготовке учителей-словесников он связывал с пропагандой знаний о русском языке, которую возлагал, в первую очередь, на школьное обучение. В программной статье 1955 г. «Очередные вопросы культуры речи» были сформулированы основные положения концепции культуры речи, где на первое место С.И.Ожегов выдвинул проблему «нормализации литературной речи», разработка которой в силу ее всеобъемлющего характера рассматривалась им исключительно в культурно-историческом и аксиологическом понимании. Он обращал внимание на то, что понятие речевой культуры необходимо

рассматривать как «систему ценностей, определяющую отношение людей к родному языку, его нормам, образцам и проявляющуюся в процессе повседневного общения». По мысли ученого, лексикографическая грамотность может выступать только тогда условием формирования речевой культуры школьников, если процесс усвоения речевых норм и правил ориентирован на способность воспринимать язык как национальную и общечеловеческую ценность [2, с. 6–7].

Идея С.И.Ожегова актуальна и сегодня как методическая и общепедагогическая установка, поскольку преобладающий в российской школе «знанийный» подход к развитию языкового сознания школьников зачастую ограничивается привитием правил языка. В современных учебных комплектах для школы, несмотря на обозначенные в них широкие цели и задачи и несомненные достоинства, приоритет все же отдается технологической составляющей: анализу, конструированию, написанию, построению речевых высказываний. Однако они не объединены главным — изучением и усвоением учениками орфографических, пунктуационных, активных и устойчивых норм литературного языка на основе воспитания у них убежденности в ценности русского языка как культурного достояния России.

На важность формирования уважительного отношения к языку как высшей культурной ценности народа в 1950–60-е гг. указывал В.А.Сухомлинский, подчеркивая неразрывную связь осознанного отношения к родному языку и общей культуры. В его идеях отчетливо прослеживается отечественная традиция отношения к слову, чтению, книге, которые он называл «путешествием к живому источнику мысли». Именно оно, по мнению педагога, является основой развития речи и мышления. «Уметь читать, — писал педагог, — это означает быть чутким к

смыслу и красоте слова, к его тончайшим оттенкам... Чтение — это окошко, через которое дети видят мир и познают себя» [10, с.192]. При этом, подчеркивал В.А.Сухомлинский, в процессе чтения необходимо учить детей «кропотливой работе над словом, которая должна охватывать все сферы активной деятельности, духовной жизни ребенка: труд, игру, общение с природой, музыку, творчество» [11, с.192].

В.А.Сухомлинским разработана целостная концепция овладения устной и письменной речью, раскрывающая ее значение для духовного и интеллектуального развития личности, приобщения через родной язык к истории народа, его традициям и культуре. Вслед за своими великими предшественниками — учеными и педагогами, В.А.Сухомлинский большое значение придавал народному творчеству, особое место в котором отводил сказке, не только ее прочтению и слушанию, но и сочинению. Он подчеркивал, что сказка, если в ней выражена глубокая мысль, может не только открыть детские сердца, развить индивидуальное мышление ребенка, сформировать тонкие интеллектуальные взаимоотношения в детском коллективе, но и зажечь огонек собственной мысли, выраженной в слове. Радость словотворчества, по Сухомлинскому, и есть основа воспитания речевой культуры школьника, которая является зеркалом его духовной культуры [11, с.199]. Даже сегодня, в эпоху интернета и электронных книг, удивительного и порой чрезмерного увлечения поиском «инноватики» в образовании, особенно школьном, не снижается актуальность форм работы В.А.Сухомлинского с учащимися начальной школы. «Словесная шкатулка», куда записывались непонятные детям слова, обороты, фразы, предложения, понравившиеся ученику, «Классная библиотека», «Праздник книги», «Моя сказка» (сочинительство сказок), кру-

жок любителей и почитателей родного слова и др. — весь этот опыт известного педагога в силу своей всеохватности и глубины предоставляет современному учителю неоценимый методический материал и его интерпретацию по воспитанию у школьников «чувствительности к слову и его оттенкам», что открывает для них путь к гармонии знаний и нравственности.

Помимо этого, в деле воспитания культуры слова как части общей культуры человека школа может сделать многое благодаря ставшим уже обязательными аудиовизуальным средствам обучения. Прежде всего, речь идет об использовании их в плане знакомства учащихся с «золотым фондом» отечественной культуры — выступлениями мастеров художественного слова, известных артистов В.Яхонтова, Д.Журавлева, В.Ланового, М.Козакова и др. и, конечно же, искусствоведа и писателя, непревзойденного рассказчика И.Л.Андроникова. В их искусстве школьники могут видеть высокие образцы живого языка, отражающего все его грани: глубину, многообразие, образцовое словоупотребление, эстетику, народное творчество, социальный опыт. Все это может служить в реальной школьной практике, по выражению Л.В.Щербы, «организующим языковым материалом речевого общения». Дать учащимся представление о хорошей речи на основе богатейшего потенциала отечественного культурного наследия — значит пробудить у них желание совершенствовать свою речь и, следовательно, овладеть языком полноценного речевого общения во всех сферах жизнедеятельности человека. Эта целевая установка в программном материале по русскому языку федерального базового компонента, определяемая понятием «компетенция» в ее трехмерном измерении — лингвистическом, языковом, коммуникативном, требует от педагога создания открытого языкового

пространства, условий, приближенных к естественному общению, перехода в преподавании с предметного уровня на обучение языку как средству общения.

Однако привитие школьникам социокультурных ценностей, закрепленных, прежде всего, в языке, невозможно без формирования у них особого отношения к литературе, в первую очередь к русской классике, в которой, по меткому выражению Н.С.Михалкова, можно найти ответ на любой вопрос, интересующий подростков и юношество. Ее ведущая роль в усвоении моральных ценностей русской культуры является основным средством и источником речевого воспитания, благоприятной речевой среды, окружающей ребенка.

Вместе с тем положение, которое сегодня сложилось с изучением родного языка и литературы в школах, вызывает беспокойство в российском обществе. На государственном уровне поставлен вопрос о консолидации усилий ученых, педагогов, деятелей культуры, широкой общественности в целях сохранения ведущей роли русского языка и литературы в воспитании подрастающего поколения. Президент РФ в своем выступлении на российском литературном собрании в ноябре 2013 г. и ежегодном Послании Федеральному Собранию в декабре того года специально указал на пренебрежение правилами родного языка, которое становится нормой. Это ставит перед необходимостью пересмотра программ преподавания русского языка и литературы в российской школе и возвращения итогового сочинения наряду с выпускным экзаменом по русскому языку. Разрабатываемая сегодня концепция преподавания русского языка и литературы в школе, ее активное обсуждение в средствах массовой информации и научно-педагогических собраниях разного уровня дает надежду на то, что ситуация в ближайшей перспективе будет меняться к лучшему.

В то же время нельзя забывать о том, что без совершенствования профессионально-педагогической подготовки специалиста решение данных вопросов вряд ли может быть успешным. На эту особенность постоянно обращалось внимание учеными, известными представителями педагогической мысли, чьи идеи и практика способствовали созданию фундамента отечественных традиций подготовки учителя, его богатого профессионального облика, характерной составляющей которого является речевая культура. Так, известный педагог и психолог прошлого века М.М.Рубинштейн, называя речь «одежкой мысли», придавал правильной, выразительной речи, в которой должны отражаться искренность и убежденность педагога в смысле и ценности обращенного к ученику слова, особое значение. Он писал: «Мы должны постоянно помнить, что и речь должна делать то же дело: быть не столько готовым завершением, сколько широко раскрывающимися воротами для собственной работы юной мысли» [12, с.102].

А.И.Пискунов считал, что к речи учителя, являющейся важнейшим инструментом педагогического воздействия и обеспечивающей успешность педагогического общения, должны предъявляться «особые требования: она должна быть логичной по форме, правильной с точки зрения фонетики и грамматики, эмоционально выразительной, богатой словарным запасом и т.п.» [13, с. 60]. Это позволяет ребенку понять и принять его установки, стать, таким образом, полноправным участником диалога «учитель—ученик». Высоко оценивая значение формирования педагогической культуры у студентов – будущих педагогов в системе профессиональной подготовки учителя, А.И.Пискунов говорил о том, что оно должно начинаться с культуры общения педагогов со студентами, в первую очередь в лекторской практи-

ке, и что здесь не может быть никаких мелочей.

В России университетская традиция академического красноречия получила свое развитие во второй половине XIX в., когда университетские кафедры становились центрами передовой научно-педагогической мысли. Такие ученые, как Т.Н.Грановский, С.М.Соловьев, И.М.Сеченов, Д.И.Менделеев, А.Г.Столетов, К.А.Тимирязев, И.П.Павлов, В.И.Вернадский, А.Е.Ферсман, Н.И.Вавилов, В.О.Ключевский, воспитанные на прогрессивных европейских и лучших отечественных идеях, являются ярким примером безупречного владения словом, образцом высочайшей речевой культуры. По воспоминаниям современников, их лекции, на которые всегда собиралось много слушателей, буквально завораживали аудиторию. Так, коллеги и ученики И.П.Павлова вспоминали, что его речь отличалась одновременно и удивительной простотой, и яркостью, образностью с эмоционально-экспрессивной окраской. Академик В.О.Ключевский, блестящий и остроумнейший лектор, в полной мере обладал искусством слова. А.Ф.Кони, блестящий судебный оратор, говорил о «чудесном русском языке» Ключевского, «тайной которого он владел в совершенстве» [14, с. 145–163].

На сохранение и обогащение этой традиции, особенно в образовании, указывал в первые послеоктябрьские годы А.В.Луначарский, который был сам прекрасным оратором. «Человек, который умеет говорить, — подчеркивал он, — то есть который умеет в максимальной степени передать свои переживания ближнему, убедить его, если нужно, выдвинуть аргументы или рассеять его предрассудки и заблуждения, наконец, повлиять непосредственно на весь его организм путем возбуждения в нем соответственных чувств, этот человек обладает в полной мере речью» [15, с. 454–455].

На эту профессионально необходимую характеристику педагога указывал А.С.Макаренко, будучи убежден в том, «что в будущем в вузах обязательно будет преподаваться и постановка голоса, и поза, и владение своим организмом. ... Через это воспитанник видит перед собой такой же организм, но не играющий, а воспитывающий... Воспитанник воспринимает вашу душу и ваши мысли не потому, что знает, что у вас на душе происходит, а потому, что видит вас, слушает вас» [16, с. 179].

Однако после 1917 г., в период становления новой системы педагогического образования, ввиду нехватки квалифицированных преподавателей традиция овладения речевой культурой будущих педагогов сохранялась лишь благодаря старой университетской школе, поскольку постепенно содержание и характер педагогического образования стали тесно увязываться со сферой производства и идеологической подготовкой учителя — «отечественного местного работника, хорошо знающего условия труда и жизни людей своего района». Эти и другие изменения породили ряд таких существенных недостатков подготовки учителей, как многопредметность и громоздкость учебных планов, недостаточное внимание к научно-педагогической подготовке, ее слабая связь с освоением методики преподавания учебных предметов и педагогической практикой, которые в том или ином проявлении сохранились и в наши дни.

Постепенно вопросы культуры речи стали направляться в русло узкопрофильной предметной подготовки и в целом обретать вид обезличенных знаний, предлагаемых педагогом. Фактически и сегодня, в контексте реализации новых Федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования, развитие речевой культуры будущих педагогов, научно-педагогических работников, специалистов высшей

квалификации фактически ограничивается общеобразовательным курсом «Русский язык и культура речи», на который отводится неоправданно мало времени — всего один семестр! Вчерашние выпускники школ, поступающие в высшие учебные заведения, не отличаются грамотностью, не знают многих заимствованных слов, устоявшихся в русском языке. Ученые отмечают, что неоправданное пополнение речи заимствованными и часто ненужными словами, которое наблюдается в последнее время, вызывает у подростков и молодежи отторжение «неродного», непривычного, в результате чего ограничивается их словарный запас. Высшей школе приходится сталкиваться с этой проблемой, что, безусловно, ставит перед необходимостью организации целенаправленного и целостного процесса развития речевой культуры как составной части профессионально-педагогической подготовки, более продуктивного использования потенциала дисциплин гуманитарного и психолого-педагогического циклов.

Вместе с тем необходимо отметить, что поток просторечных, жаргонных слов, брани, который буквально заполняет речь нашего современника, свидетельствует об упадке общей культуры, духовности. Если в XIX и в начале XX в. представители российской общественности были озабочены засорением русского языка иностранными словами, связывая это с утратой национального самосознания, то сегодня проблема чистоты языка должна непременно связываться с вопросами воспитания подрастающих поколений, формирования их духовного мира и культуры. Решение этой сложной и важной задачи связано с воспитанием уважительного отношения к нашей истории, традициям, всем достижениям, включая и современность, что в целом отражено в императиве, сформулированном В.А.Сухомлинским: «Школа становится подлинным очагом

культуры лишь тогда, когда в ней царят четыре культа: культ Родины, культ человека, культ книги и культ родного слова» [11, с. 197].

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкая Л.А. Язык и общество. Роль языка в жизни общества // Педагогика. 2015. № 2.
2. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1974. Т.1.
3. Кошелева О.Е. «Душевное строение» в Древней Руси // Свободное воспитание. 1992. Вып. 1.
4. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. Т.26. М., 1936.
5. Ясная Поляна. К 130-летию со дня рождения Л.Н.Толстого. М.: Изд-во «Советская Россия», 1978.
6. Шахматов А.А. (1864–1920): Сб. статей и материалов / Под ред. С.П.Обнорского. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1947.

7. Толстой А.Н. О драматургии // Полн. собр.соч. Т. XII. М.: ГИХЛ,1934.
8. Стоюнин В.Я. Избр. пед.соч. М.: Педагогика, 1991.
9. Щерба Л.В. Русская речь. Пг., 1923. Вып. 1.
10. Ожегов С.И. Очередные вопросы культуры речи. Вып. 1. М., 1955.
11. Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч.: в 3-х т. Т.1. М.: Педагогика, 1979.
12. Степанова Л.А. М.М.Рубинштейн: современные мысли о педагогическом образовании // Педагогика. 2008. № 6.
13. Степанова Л.А. Проблема подготовки учителя в педагогическом творчестве А.И.Пискунова // Педагогика. 2009. № 5.
14. Ключевский В.О. Характеристики и воспоминания. М.: Научное слово, 1912.
15. Луначарский А.В. Собр. соч.: в 8-ми т. Т. 7. М.: Просвещение, 1967.
16. Макаренко А.С. Собр.соч.: в 8-ми т. Т. V. М.: Просвещение, 1988.

Психологические и дидактические термины в отечественных педагогических текстах (начало XVIII–первая половина XX в.)

Н.В.Бордовская, Е.А.Кошкина

Аннотация. В статье раскрыты тенденции, характерные для применения психологической лексики в педагогических текстах в объяснении специфики дидактических процессов, полученные на основе сравнительного анализа психолого-дидактической терминологии двух историко-педагогических этапов (начало XVIII–первая половина XIX в.; вторая половина XIX–первая половина XX в.) в контексте квалиметрического подхода.

The article examines some tendencies specific for use of the psychological vocabulary in pedagogical texts to explain particular aspects of didactic activities. The data given are the result of the comparative analysis of psychological and didactic terminology of two historical and pedagogical stages (the beginning of XVIII–the first half XIX century; the second half XIX–the first half of XX century) as part of qualimetric approach.

Ключевые слова. Педагогическая терминология, историко-квалиметрический под-

ход, тенденции развития психолого-дидактической терминологии в России.

Pedagogical terminology, historical and qualitative approach, development tendencies of psychological and didactic terminology in Russia.

Анализ историко-психологической [1; 2; 3] и историко-педагогической [4; 5; 6; 7; 8] литературы показывает, что основанием для развития психолого-педагогического знания довольно часто выступает *отграничение предметной области исследований с выделением специфического понятийно-категориального аппарата, формирующегося из предметного поля педагогической и психологической науки, и появлением новых терминов.* Этот процесс трудный, противоречивый и порой достаточно продолжитель-