

Г. В. Писарук, Л. А. Годуйко –
доценты кафедры общего и русского языкознания
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Методическая терминология современного урока

*Первоочередная задача методики –
точно выяснить и определить
основные понятия и термины,
которыми оперирует
методическая литература.*

С. Г. Бархударов

Сегодня любому, кто имеет отношение к образовательному пространству, невооружённым взглядом заметна его подвижность. Идёт активный поиск методов и приёмов, соответствующих современной образовательной парадигме – формированию не столько «человека образованного», сколько «человека культуры», умеющего ориентироваться в современной информационной среде.

В этом неустанном поиске методов и приёмов обучения учащихся исследователи в области теории методики и педагоги-практики используют традиционную и предлагают свои собственные методические термины (в широком понимании номинации *термин*), и они по-разному воспринимаются коллегами. Нам показалось интересным проанализировать номенклатуру, которая используется в методической литературе, отраслевой периодике последних лет и описывает организацию урока русского языка XXI в. Наши размышления об актуальной терминологии урока носят субъективный характер; они, мы полагаем, внесут небольшой вклад в достижение единства в понимании, употреблении современных методических терминов (к чему, безусловно, стремится любая наука). Слова известного советского лингвиста и методиста С. Г. Бархударова, вынесенные в эпиграф, тому подтверждение.

Прежде чем приступить к анализу терминологии современного урока, сделаем выборку терминов, зафиксированных в основных современных методических словарях и учебных пособиях.

Впервые в истории методики русского языка как науки важнейшие понятия и термины были представлены в «Словаре-справочнике по методике преподавания русского языка» М. Р. Львова [1, с. 4], который появился в 1988 г. С точки зрения источников возникновения все понятия и их словесные обозначения разделены автором на три группы: дидактико-методические (общепедагогические), методико-лингвистические (лингвометодические) и собственно методические. К первой группе, по данным анализируемого издания, принадлежит более 100 понятий и терминов. Среди них есть и интересующее нас – *цель урока русского языка* [1, с. 232]. Терминов, касающихся структурирования урока, в «Словаре...» не отмечено.

Между тем в вышедшую уже спустя два года, в 1990 г., «Методику преподавания русского языка» М. Т. Баранова [2] включен «Алфавитный

указатель методических понятий», в котором более 400 словарных статей. Методическая терминология, описывающая организацию урока, такова: *специальные и общепредметные цели урока* [2, с. 111], *план урока русского языка* [2, с. 100], *структурные элементы урока* [2, с. 111].

В 1999 г. появился «Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практики обучения языкам)» Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина [3], который был исправлен и дополнен спустя десятилетие, в 2009 г. В предисловии отмечается: «К сожалению, в методике преподавания языков, являющейся частной дидактикой по отношению к педагогической науке, остро ощущается отсутствие единых общепринятых подходов как к отбору важнейших понятий, так и к их определению» [3, с. 3]. Поэтому главная цель словаря, по утверждению авторов, – «систематизация терминологических единиц методики обучения языкам через определение понятий, которые они отражают. Важной целью является также упорядочение терминосистемы методики, которая реализуется через призму основной цели с описанием этой терминосистемы в состоянии, сложившемся к настоящему времени» [3, с. 3]. В этом научно-методическом издании, содержащем более 2 500 словарных статей, есть всего два интересующих нас понятия (и термина) – *поурочное планирование* [3, с. 206] и *этап урока* [3, с. 357].

В 2015 г. студенты-филологи нашей страны получили в качестве учебника «Методику преподавания русского языка» Ф. М. Литвинко [4], в которой репрезентирован раздел «Современный урок русского языка» [4, с. 110–139]. В нём используются следующие термины: *структура и макроструктура урока* [4, с. 113], *этапы макроструктуры урока русского языка* [4, с. 114–138], *цель урока* [4, с. 116], *проектирование урока* [4, с. 137].

В основных нормативных документах, регулирующих процесс обучения русскому языку в Республике Беларусь: Концепции учебного предмета «Русский язык» (2009) и Образовательном стандарте (2009), – терминов, касающихся организации урока, не отмечено.

Наши размышления о методической терминологии основаны также на наблюдениях за употреблением её методистами и учителями-практиками в периодической печати, в частности в журналах «Русский язык и литература» и «Народная асвета» в последние годы.

В настоящей статье проанализируем только терминологию, обозначающую подготовку к уроку и его структурирование.

1. Долгое время (ещё со времён А. В. Текучёва, а это вторая половина XX в.) методистами-теоретиками и учителями-практиками использовались термины *план* и *план-конспект* урока, однако в современной методической литературе чаще говорится не о планировании урока, а о его проектировании.

План (от лат. *planus* ‘плоский, ровный’) – это предположение, замысел, предусматривающие ход, развитие чего-либо [5, т. 3, с. 132]. Иными словами, это намечаемая (ориентировочная, предвидимая) последовательность реализации какой-либо идеи. М. Т. Баранов в своей «Методике...» использует именно данный термин [2, с. 100], Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин рекомендуют термин *поурочное планирование* [3, с. 206]. Проект же (от лат. *projectus*

‘выступающий, выдающийся вперёд, торчащий’) [5, т. 3, с. 483] – это представление автором идеи итогового продукта в завершённом виде, другими словами, это эскиз будущей, но уже будто бы реализованной идеи. Следовательно, составляя *план* или *план-конспект* урока, учитель предусматривает последовательность воплощения своего замысла; а разрабатывая *проект* урока, его автор видит его целиком, включая и предполагаемые результаты каждого этапа.

Современная идея проектирования урока воплощается в двух вариантах: в *проектно-технологической карте* и *дидактическом сценарии* урока; и называющие их термины достаточно известны в среде учителей-практиков.

Карта – это ‘определённым образом разграфлённый лист бумаги, подлежащий заполнению какими-либо сведениями’ [5, т. 3, с. 34]. В *проектно-технологической* (или просто *технологической*) *карте* фиксируются дидактические основы создаваемого урока: цели, задачи, основные методические принципы, методы его организации, последовательность видов работы, прогнозируемые результаты и др. Эта форма планирования, на наш взгляд, может быть востребована и эффективна в отдельных случаях, например, при проведении открытого урока; в ежедневной же практике она громоздка, неудобна.

Слово *конспект* (*план-конспект*) и для теоретиков методики, и для учителей-практиков намного привычнее, поскольку оно используется десятилетиями. В данной форме планирования ход будущего урока представлен через вербальное поведение учителя и учащихся. Термин *конспект* есть в «Словаре...» Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина [3, с. 206] как форма поурочного планирования. Между тем *конспект* (от лат. *conspectum* ‘обзор’ [5, т. 2, с. 91]) онтологически предполагает ‘краткое письменное изложение или краткую запись содержания чего-либо’ уже имеющегося, а не планируемого.

В последние годы появился ещё один термин – *сценарий* урока (*дидактический сценарий*). Сценарий – это ‘сюжетная схема; произведение, содержащее подробное описание действий и текст речей персонажей’ [5, т. 4, с. 318]. Создаваемый учителем сценарий намечает развитие действий будущего урока. Учитывая, что даже дидакты сегодня всё чаще называют урок речевым произведением, думаем, термины *проектирование урока* (этот термин есть в «Методике...» Ф. М. Литвинко [4, с. 116]) в форме *дидактического сценария* наиболее близки к реальности.

Нельзя не сказать, что в авторитетной методической литературе встречается термин *матрица урока* (см. *матрица урока* и *матрица творческих работ* в пособии Е. В. Архиповой «Основы методики развития речи учащихся» [М., 2004]). Матрица (от лат. *matrix* ‘первопричина, матка’) – это ‘образец, модель, штамп, шаблон, форма, инструмент в серийном производстве объектов искусства и техники’ [5, т. 2, с. 237]. Вероятно, введение подобного термина в область методики скорее дань моде: после нашумевшего в 2000-е гг. американско-австралийского научно-фантастического блокбастера, снятого братьями Вачовски, слово *матрица* стало широко известно и проникло в образовательную среду, однако, как нам кажется, не прижилось.

2. Проблемным, на наш взгляд, сегодня является отношение к понятию *цель урока*. Проблемным не в плане «ставить или не ставить цель урока», а в том, какие цели и как необходимо формулировать, поскольку именно они определяют содержание и форму учебных занятий. Наше понимание этого вопроса изложено в [6]. Здесь ограничимся только выводами.

Цель – это планка, которую нужно достигнуть. Общеизвестно, что в языковом образовании она задана основными нормативными документами: Концепцией учебного предмета «Русский язык» (2009 г.), Образовательным стандартом учебного предмета «Русский язык» (2009 г.), «Нормами оценки результатов учебной деятельности учащихся по русскому языку» (2009 г.) и др. Прочитываем только один из них – Концепцию учебного предмета «Русский язык»: «Главная цель обучения русскому языку, единая для всех ступеней языкового образования, – свободное владение русским языком во всех видах речевой деятельности в различных сферах и ситуациях общения» [7, с. 5]. И если цель уже задана «сверху», если она уже сформулирована, то на уроке она должна достигаться через прогнозирование и решение конкретных задач. Из этого следует, как нам кажется, что надо ставить не цель, а *задачу* для каждого урока, используя для её формулирования процессуальные глаголы. Например, для урока по теме «Имя существительное как часть речи» в 6-м классе задача может звучать так: формирование у учащихся представления об имени существительном – его значении, морфологических признаках, синтаксической роли в предложении и тексте.

Предлагаемый подход к столь важной педагогической категории позволил бы избежать разного понимания сути целеполагания на уроке, многовариантности формулировок при прогнозировании результативности урока русского языка, исключил бы взаимозаменяемость, подмену понятий *цель* и *задача*.

В «Методике...» М. Т. Баранова используются термины *специальная цель*, которую определяет тема урока, и *общепредметная цель*, которая зависит от содержания дидактического материала [2, с. 111]. Эти термины заменены в обиходе школьной практики на *обучающую (познавательную)*, *развивающую* и *воспитательную (воспитывающую)* цели. Именно так они и представлены в «Методике...» Ф. М. Литвинко [4, с. 116].

Однако задачи (или задачу) урока логичнее было бы называть *образовательными*, а не *обучающими* (познавательными), поскольку в Кодексе об образовании в Республике Беларусь (в Статье 1, п. 1. б) констатируется, что образование – это «обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства, направленные на усвоение знаний, умений, навыков, формирование гармоничной, разносторонне развитой личности обучающегося» [8]. Обучение же (см. Статью 1, п. 12) дефинируется как «целенаправленный процесс организации и стимулирования учебной деятельности обучающихся по овладению ими знаниями, умениями и навыками, развитию их творческих способностей» [8]. Как видим, понятие *образовательная цель* – шире, чем *обучающая (познавательная)*, первая также включает в себя и воспитательную цель. Вспомним слова Л. Н. Толстого: «И образование, и воспитание

нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно». Кроме того, при грамотной формулировке образовательных задач урока будет идти, что не требует доказательств, и процесс развития личности учащегося, даже если эта задача – развивающая – не будет сформулирована.

3. Термин *структура* (от лат. *structura* ‘строение, устройство’) *урока* встречается в методической литературе в значении ‘строение, взаиморасположение и связь составных частей чего-либо’ [5, т. 4, с. 293]. В «Методике...» Ф. М. Литвинко [4, с. 113] фиксируем термины:

а) *макроструктура* (от греч. *macros* ‘длинный, большой’), которую образует психолого-педагогическая структура урока и которая отражает характер взаимодействия учителя и учащихся;

б) *методическая подструктура*, отражающая логику усвоения учащимися знаний, становление на основе последних навыков и умений.

При этом термин *макроструктура* урока Ф. М. Литвинко относит к уроку вообще, независимо от его типа, в то время как термин *структура урока определённого типа* обозначает организацию деятельности учащихся на конкретном этапе работы с учебным материалом [4, с. 114].

При назывании структурных составляющих урока в современной методической литературе используются несколько терминов: *этапы урока, блоки урока, структурные элементы урока, части урока*.

Наиболее традиционный термин – *этап урока*. Этап (от фр. *etape*) – ‘отдельный момент, стадия в развитии чего-либо, в какой-либо деятельности’ [5, т. 4, с. 769]. В качестве примера приведем дефиницию Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина: «Этап урока – относительно самостоятельная часть урока, имеющая промежуточную по отношению к общей цели занятия цель» [3, с. 357]. В качестве этапов урока обозначены опрос, контроль, усвоение нового материала, тренировочные и речевые упражнения и др. Аналогичные структурные составляющие урока М. Т. Баранов называет *структурными элементами урока*: оргмомент, проверка домашнего задания, объяснение нового материала, формирование умений и навыков, подведение итогов урока, задание работы на дом [2, с. 111–122], где *элемент* – ‘составная часть какого-либо целого; деталь какого-либо сооружения, устройства, механизма’ [5, т. 4, с. 758].

Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин отмечают, что «в последние годы этапы урока стали объединять, не отделяя искусственно один этап от другого. Нет деления урока на крупные части» [3, с. 357]. С этим утверждением уважаемых авторов «Словаря новых методических терминов...» нельзя согласиться, поскольку, по нашим наблюдениям, в настоящее время как раз-таки есть тенденция разбивать урок на крупные составляющие, а затем уже в них выделять более мелкие по времени и функциям действия учителя и учащихся или виды работы на уроке.

Так, Ф. М. Литвинко в своей «Методике...» разграничивает четыре крупных *этапа урока*, которые соответствуют дидактической структуре обучения: мотивационно-организационный этап, познавательного-операционный

этап, диагностическо-коррекционный этап, завершающий этап [4, с. 114–115]. При этом методист никак не называет то, из чего состоят *этапы урока* (у М. Т. Баранова это *структурные элементы*), в отдельных случаях использует термины *часть урока* и *стадии процесса учебного познания*.

Если принять деление урока на крупные структурные части, которые могут быть разбиты на более мелкие структурные единицы, то нам представляется логичным использовать в отношении структуры урока термины *блок* и *учебный элемент*. Блок (от фр. *bloc*) – это ‘часть какого-либо сооружения, состоящая в свою очередь из ряда элементов или деталей’ [5, т. 1, с. 99], а *элемент* (от лат. *elementum* ‘стихия, первоначальное вещество’) – ‘составная часть какого-либо целого’ [5, т. 4, с. 758].

Таким образом, развитие, обновление, расширение терминологии, вербализующей организацию уроков русского языка, обусловлено причинами разного характера. Во-первых, очевидно стремление «осовременить» специальную лексику (важно, чтобы при этом отвечали духу времени и стоящие за ней реалии), отреагировать на тенденции современной коммуникации, в том числе профессиональной. Во-вторых, на терминологию оказывают влияние языковая мода, языковое вкус, языковое чутье специалистов, которые работают в данном научно-практическом направлении, которые вводят в научный оборот новые понятия и термины. В-третьих (и это самое важное), терминология реагирует на развитие предметного знания, понятия которого интерпретируются как термины. И мы наблюдаем стремление теоретиков и практиков школьного образования в области русского языка более точно, однозначно, метко обозначить важные методические категории. Поэтому продолжают оставаться актуальными слова, которые более 30 лет назад в предисловии к своему «Словарю-справочнику...» написал М. Р. Львов: «В методике русского языка система терминов и определений ещё нуждается в уточнениях, отработке» [1, с. 210].

Список использованной литературы

1. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.
2. Методика преподавания русского языка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов и др.; Под ред. М. Т. Баранова. – М. : Просвещение, 1990. – 368 с.
3. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практики обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Икар, 2009. – 448 с.
4. Литвинко, Ф. М. Методика преподавания русского языка в школе : учеб. пособие / Ф. М. Литвинко. – Минск : Вышэйшая школа, 2015. – 448 с.
5. Словарь русского языка в 4-х т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд. – М. : Изд-во «Русский язык». – 1981–84 гг.

6. Писарук, Г. В. Как сформулировать цели урока? Размышления методиста-практика / Г. В. Писарук // Народная асвета. – 2015. – № 6. – С. 10–13.

7. Концепция учебного предмета «Русский язык» // Рус. яз. и лит. – 2009. – № 9. – С. 3–10.

8. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 13 янв. 2011 г. № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 // Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243>.