Г. В. Писарук, Л. А. Годуйко –

доценты кафедры общего и русского языкознания

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

**ПОСЛЕ УРОКА: АНАЛИЗ? РЕФЛЕКСИЯ? РЕКОНСТРУКЦИЯ?**

Лингвометодическая терминология находится в постоянном движении. Она отражает динамику процессов, происходящих и в социуме в целом, и в языке, современной коммуникации, и в языкознании, и в методике преподавания лингвистических дисциплин. Состояние данной терминосистемы выступает индикатором уровня развития теории и практики соответствующей отрасли знания. А владение языком для специальных целей, в частности лингвометодической терминологией, – одно из требований, предъявляемых к современному учителю русского языка, показатель его квалификации.

Мы хотим продолжить разговор о терминологии, описывающей организацию современного урока русского языка. Обзор методической литературы и отраслевой периодики последних лет, начатый в [1], позволил сделать вывод, что теоретики и практики школьного образования в области русского языка ориентированы на более точное, однозначное, меткое обозначение важных методических категорий урока.

В настоящей статье поставлена задача проанализировать методическую терминологию, касающуюся «послеурочных» действий –действий или самого учителя, проводившего урок, или действий коллег, представителей администрации, присутствовавших на уроке, чем и объясняется название нашего небольшого исследования.

Действия учителя или присутствующих на уроке после урока в настоящее время называются длинным рядом слов как устоявшихся, общепринятых, так и новых (свежие образовательные идеи фиксируются в новых номинациях), которые не всегда уверенно можно назвать терминами: *анализ*, *самоанализ*, *SWOT-анализ*, *рефлексия*, *реконструкция* *урока*, *отзыв*, *оценка*, *критика*, *рецензия* и др.

Вначале рассмотрим обозначающие «послеурочные» действия термины, которые зафиксированы в основных современных методических словарях и учебных пособиях.

В «Методике преподавания русского языка» М. Т. Баранова 1980 г. издания (данный учебник сменил учебник А. В. Текучева, изданный впервые в 1956 г.) термина *анализ урока* нет, не упоминается этот вид методических действий и в разделе «Урок русского языка»[2, с. 110–129].

В «Словаре-справочнике по методике преподавания русского языка» М. Р. Львова (появился в 1988 г. в качестве «пионера» лингвометодической справочной литературы) *анализ урока* русского языка входит в группу собственно методических понятий [3, с. 5] и представлен автором как «сравнение конкретного, проведенного учителем урока с теоретической моделью урока, составленной в соответствии с современными дидактическими и методическими требованиями, с передовым опытом и здравым смыслом: определение его места в ряду уроков по данному разделу; выявление и оценка целей данного урока; оценка внутренней цельности урока; оценка его темы, привлеченного на урок материала и правильности его использования; оценка соотношения теоретического и практического на уроке; соответствие методов и приемов, видов упражнений целям урока и содержанию материала; соответствие возрастным возможностям учащихся и соблюдение необходимого научного уровня; оценка воспитательной, обучающей и развивающей эффективности урока; оценка действий, поведения учителя на уроке» [3, с. 18].

Мы не ставим перед собой цель анализировать параметры анализа урока русского языка, которые перечисляет М. Р. Львов. Приведя столь пространную цитату, хотим лишь показать, что данная дефиниция термина, полагаем, вполне коррелирует с определением термина *анализ* (от греч. analysis ‘разложение, расчленение’; ‘метод научного исследования, состоящий в расчленении целого на составные элементы; противоп. синтез; разбор, рассмотрение чего-либо’ [4, т. 1, с. 36]); а последний выступает как родовое понятие (гипероним) к видовому термину (гипониму) *анализ урока*.

В таком же значении использован термин *анализ урока* в новейшем издании для студентов Республики Беларусь – учебнике Ф. М. Литвинко «Методика преподавания русского языка в школе» (2015 г.). В разделе «Анализ урока русского языка» автор предлагает план детального рассмотрения урока с пометкой «сформулирован с опорой на план, данный О. С. Гребенюком и Т. Б. Гребенюк (Теория обучения. – М., 2003)» [5, с. 138].

Термин *анализ урока* в аналогичном понимании включен и в «Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практики обучения языкам)» Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина (1999 г.; был исправлен и дополнен спустя десятилетие – в 2009 г.): «Анализ урока – разбор учебного занятия в целом и отдельных его сторон» [6, с. 15].

В текущей методической периодике и в живой практике фиксируется термин *самоанализ урока*. Если М. Р. Львов отмечает, что анализ урока «проводится директором, завучем, инспектором в порядке контроля, методистами и коллегами-учителями как средство изучения опыта, а также преподавателями педвуза во время педагогической практики студентов» [2, с. 18], то самоанализ урока, вероятно, по мнению тех, кто употребляет данную номинацию, используется в значении ‘анализ урока учителем, который его проводил’.

Рассмотрим целесообразность этого словосочетания. С одной стороны, в многочисленных оборотах типа *анализ крови, потребностей, графиков, статистики, целей, истории, поведения, результатов, чувств, эффективности, состояния, ситуации, документов, ситуации* главное слово управляет существительным в родительном падеже, называющим объект действия (*анализа*). С другой стороны, в конструкциях типа *самохарактеристика Иванова* дополнение имеет не объектное, а субъектное значение, т. е. ‘Иванов характеризует себя’ (аналогично *самодисциплина Петрова* ‘дисциплина Петровым самого себя’). И вполне логично, что в выражении *самоанализ урока* зависимое слово воспринимается как наименование субъекта, т. е. как будто ‘урок анализирует себя’. По нашему мнению, это, по меньшей мере, неграмотное для носителей русского языка выражение, которое не может иметь статус термина. В то же время напомним, что в педагогической науке используется термин *самоанализ* (синонимы *– самонаблюдение*, *самоуглубление*, *интроспекция)* в значении ‘анализ индивидом собственных суждений, переживаний, потребностей и поступков’; причем, в отличие от понятия *рефлексия* ‘самонаблюдение, размышление над своими переживаниями и мыслями’, понятие *самоанализ* в большей степени концентрирует внимание на процессуальном аспекте собственной психики, отличается целенаправленностью и произвольностью процесса этого анализа [7, c. 188]. И подобный *самоанализ* является существенной, хотя и скрытой, стороной профессиональной деятельности каждого учителя.

В последнее время – как синоним к термину *самоанализ* – стал употребляться термин *SWOT-анализ урока*. Как известно, SWOT-анализ имеет широкое распространение в бизнесе, предполагает оценивание в комплексе внутренних и внешних факторов, влияющих на развитие компании (первый, англоязычный компонент номинации расшифровывается следующим образом: *strengths* ‘сильные стороны’, *weakness* ‘слабые стороны’, *opportunities* ‘возможности’, *threats* ‘угрозы’). Как видим, аббревиатурой SWOT могут быть заданы интересные параметры анализа урока, однако непонятно, почему такой разбор предлагается проводить только автору урока. Думается, SWOT-анализ урока может осуществить как сам учитель, так и его коллеги, и директор школы, и все присутствующие на уроке.

В живой практике школьной жизни также встречается термин *рефлексия* как ‘послеурочная деятельность’ учителя или присутствующих на уроке. Приведем некоторые дефиниции. Рефлексия (от лат. reflexio ‘отражение’) – это ‘размышление, полное сомнений и колебаний, склонность анализировать свои переживания’ [4, т. 3, с. 711]. В «Методологическом словаре для управленцев» О. С. Анисимова рефлексия понимается как «процесс коррекции способа действия через посредство реконструкции хода действия и причин затруднений» [8]. Если учитель владеет рефлексивной способностью, то, встретив затруднение в своей деятельности, он, во-первых, мысленно восстанавливает эту деятельность, т. е. осмысливает ее этапы, способы работы, средства, которыми он пользовался до момента встречи с препятствием. Во-вторых, он осуществляет критику своей практики; для этого он выявляет, в какой степени деятельность, предшествующая затруднению, соответствовала установленным правилам, алгоритмам. В-третьих, принимает решение о том, как нужно изменить условия, факторы, средства, приемы деятельности. При этом в процессе осуществления критики своей деятельности зачастую приходится обращаться за помощью к коллегам, к специалистам в конкретной области. В таком понимании слово *рефлексия*, обозначающее форму «послеурочной» деятельности учителя, считаем, может иметь статус лингвометодического термина.

В методической периодике используется также выражение *реконструкция урока* в значении ‘описание проведенного урока’. Между тем слово *реконструкция* даже в обиходе – это ‘перестройка либо воссоздание чего-либо’. Уточним по словарю: *реконструировать* – ‘1. Коренным образом переустроить (переустраивать) что-л. с целью улучшения, усовершенствования и т.д. *Реконструировать театральное здание*. 2. Воссоздать (воссоздавать) что-л. по сохранившимся остаткам, описаниям. *Реконструировать княжеское захоронение*’ [4, т. 3, с. 703]. Следовательно, *реконструкция урока* в качестве термина, обозначающего «послеурочную» деятельность учителя, уверены, не может иметь «право на жизнь»: вспомнить проведенный урок, не анализируя его, недостаточно, а переделать урок, уже состоявшийся, просто невозможно…

Интересными, но недостаточно емкими для описания столь непростого, многогранного способа/приема/? лингвопедагогической диагностики, несколько односторонними и/или несколько уводящими в сторону от методики, представляются следующие синонимы (или гипонимы?) к термину *анализ урока*: *отзыв* (в нетерминологическом значение слово означает ‘высказанное мнение о ком-, чем-л; оценка кого-л., чего-л.’), *оценка* (‘мнение о ценности, уровне или значении кого-чего-н.’), *критика* (‘1. Обсуждение, разбор чего-л. сцелью оценить достоинства, обнаружить и выправить недостатки’; номинация также может иметь коннотацию, причем негативную (‘2. Разг. Отрицательное суждение о чем-л. *Подвергать всё злой критике*. *Наводить критику* (критиковать)’), *рецензия* (‘официальный письменный отзыв, содержащий анализ и оценку какого-л. научного сочинения, произведения искусства’) [9].

**Вывод.** Таким образом, в поиске методов и приемов обучения русскому языку, иным лингвистическим дисциплинам ученые-методисты и учителя-практики используют традиционную и предлагают собственную методическую терминологию, стремясь «осовременить» язык для специальных целей. При употреблении терминов следует помнить о предъявляемых к последним требованиях, о критериях оценки терминов – а это: однозначность, системность («системность в терминах проявляется дважды: системность понятий должна по возможности найти свою системность в языковой структуре термина», «явления одного порядка в терминологических рядах должны найти аналогичные обозначения»), мотивированность, понятийная ориентация (наряду с правильно ориентирующими терминами, существуют нейтральные и даже неправильно ориентирующие), точность, лингвистическая правильность (точность термина в значительной степени обеспечивается правильным использованием «строительного материала», деривационных средств), внедренность, языковая ориентация (выбор терминов на основе русского/иного языка во многом обусловлен традицией конкретной отрасли знания) [10, c. 129–133]. Рассмотренные выше «кандидаты» в лингвометодические в термины еще раз свидетельствуют о необходимости глубоко вдумываться в значение, которое закреплено в языке за терминологизируемым словом, с определенной долей критицизма относиться к различного рода новшествам, не поддаваться легкомысленно языковой моде, не форсировать использование языковой единицы, предложенной кем бы то ни было, в статусе термина. В то же время терминотворчество (и стоящие за ним лингвометодические традиции и новации) не должно застыть. Как отмечают в предисловии к «Новому словарю методических терминов и понятий (теория и практики обучения языкам)» его авторы. Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, до сих пор «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» [6, с. 3].

**Список использованной литературы**

1. Писарук, Г. В. Методическая терминология современного урока / Г. В. Писарук, Л. А. Годуйко // Народная асвета. – 2021. – № 8. – С. 13– 16.

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. 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.

4. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд. – М. : Русский язык. – 1981–1984 гг.

5. Литвинко, Ф. М. Методика преподавания русского языка в школе : учеб. пособие / Ф. М. Литвинко. – Минск : Вышэйшая школа, 2015. – 448 с.

6. 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.

7. Новикова, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новикова.– М. : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

8. Анисимов, О. С. Методологический словарь для управленцев [Электронный ресурс] / О. С. Анисимов. – М. : Энциклопедия управленческих знаний, 2002. – Режим доступа: <https://1111.slovaronline.com/205/>. – Дата доступа: 13.03.2022.

9. ГРАМОТА.РУ : справочно-информационный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gramota.ru/slovari/>. – Дата доступа: 10.03.2022.

10. Суперанская, А. В. Общая терминология: Вопросы теории / А. В. Суперанская, Н. В. Подольская, Н. В. Васильева ; отв. ред. Т. Л. Канделаки. – Изд. 6. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 248 с.