

ЭТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ В ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ОДИН ИЗ МЕХАНИЗМОВ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Цыбулько Ирина Петровна,

*кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «ФИПИ»,
руководитель Федеральной комиссии по разработке КИМ для ГИА по русскому языку,
e-mail: kim@fipi.ru*

• целеполагание • концептоцентрический свертхтекст • нравственные ценности • научно-методические подходы • государственная итоговая аттестация • критерии оценивания

Виктор. Мысль приписывать все изобретения древним очень стара, о ней написаны сотни книг.

Фауст. Стало быть, в ней есть нечто справедливое; вам известно моё убеждение: я не могу поверить, чтобы наука могла продвинуться далеко, когда учёные её тянут в разные стороны! В этом путешествии они могут наткнуться на новое, но только наткнуться...

Виктор и Вячеслав. Доказательства! Доказательства!

Фауст. Вы знаете книгу, над которой я теперь тружусь; её цель — напомнить о забытых знаниях.

В.Ф.Одоевский. Русские ночи (эпизод)

Известно, что становление языкознания как науки происходило путём превращения его из вспомогательной текстологической дисциплины в самостоятельную область знания, для которой язык становился прямым объектом изучения. Параллельно с этим явлением происходило осознание языка как учебного предмета, определение его целеполагания.

Вопрос целеполагания в принципе сводился к двум совершенно различным подхо-

дам, которые описал В. Гумбольдт: «одном, частном, — для навыков понимания, речи и письма, другом — всеобщем, — для проникновения в суть языков, в их взаимосвязи и их влияния на человеческий дух вообще. <...> Не нужно думать, что последнее могут предпринимать лишь те, кто исключительно или главным образом посвятил себя языкознанию <...> Предлагаемое изучение допускает некоторые градации, следовательно, от каждого зависит, насколько он сам желает входить в подробности. Наконец, при этом гарантируется и то преимущество, что благодаря такому изучению самые поверхностные сведения о языке оказываются интереснее, нежели при другой системе даже довольно беглое владение...» [1].

Первый, практический подход А.А.Потебня назвал «житейским» и говорил об обеднённом практическом применении языка, писал о том, что «вопросы, не имеющие непосредственного так называемого житейского значения (каков исчерпывающий всё языковедение вопрос об отношении мысли к слову) не объясняются школою» [2]. А изучение отечественного языка должно не только развивать « в ученике умение говорить на родном языке и стремится не только к развитию этого умения (цель практическая), но и к тому, чтобы довести до сознания ученика тот путь, по которому принуждена направляться его мысль именно в силу того, что он говорит и думает

на отечественном языке» [3]. На связь родного языка с личностью ребёнка указывал и Ф.И. Буслаев, считая, что именно эта связь является основой преподавания отечественного языка.

В современной педагогике цели изучения русского языка в школе определяются Федеральным государственным образовательным стандартом [4]. И в этой связи очень важно выявить и включить механизмы перехода одной методической сущности в другую: целей обучения в его конкретное содержание. Конечно, это очень сложный вопрос, хотя бы ещё и потому, что социокультурный опыт, который преобразован в некий дидактический продукт, представленный в стандарте, — это многоуровневая, сложная система, в которой различные компоненты образуют в реальности неустойчивые динамические образования. Однако решать эту проблему придётся, так как стандарты, не подкреплённые содержанием, не вытекающие непосредственно из него, вряд ли смогут реализовать стоящие перед ними весьма сложные задачи. Принципиально важно понимание того, что эти «механизмы» по большому счёту определяют «наполнение» содержанием целей изучения русского языка: или это будет «житейский» подход, или же это будет изучение языка через влияние «на человеческий дух вообще».

Рассматривая влияние «на человеческий дух вообще» следует говорить в первую очередь о формировании мировоззренческих установок учеников. Понятно, что нельзя всё мировоззрение сводить к «научному и систематическому», поскольку мировоззрение редко бывает только научным, а чаще каким-то образом объединяет разные мировоззрения — научное, религиозное, философское и т.д. Целостное мировоззрение, включающее такие функциональные его формы, как мироощущение и мироосмысление (два разных уровня познания), мироустройство (уровень практического, деятельностного отношения к миру) и мирооценивание (уровень собственной шкалы ценностных предпочтений и ориентаций), строит концепт, существующий в разных типах сознания и в разных дискурсах.

Известно, что концепты культуры как культурно-семиотические феномены (включа-

ющие архетипические и мифопоэтические параметры значения, религиозно-философское и культурно-историческое знание о мире и др.) обладают мощным текстообразующим потенциалом. Поэтому основное назначение предъявленного ученикам дидактического или контрольного материала состоит в смысловом развёртывании «свёрнутого текста» (в терминологии Л.Н. Мурзина) лингвокультурного концепта, что сопряжено с использованием разных источников текста.

В этой связи уместно вспомнить слова Ю.М. Лотмана, который отмечал, что при усвоении языка ребёнком в его сознание вводятся не правила, а тексты, которые он запоминает и на основании которых учится самостоятельно их порождать [5]. Фактически текст становится чем-то первичным, даётся до языка и несёт функцию обеспечения «общей памяти коллектива», а сам язык вычисляется из текстов и становится как бы вторичной абстракцией» [6]. Поэтому тексты, входящие в лингвоментальный комплекс одновременно с усвоением естественного языка, влияют на способ мышления, формируют характерную для той или иной лингвокультурной общности систему ценностей и норм, управляют интерпретацией внешнего мира и определяют поведение.

Не отказываясь от термина «сверхтекст» как более общего, имеющего расширительное толкование, мы тем не менее в рамках методической лингвоконцептологии используем термин «*концептоцентрический сверхтекст*» как совокупность особого типа учебных текстов, связанных с описанием и раскрытием (интерпретацией) понятийного, образного и ценностного содержания изучаемых мировоззренческих или нравственно-эмоциональных лингвоконцептов [7, С. 74].

Понятие *сверхтекста* разработано А.Д. Дейкиной и методически осмыслено ею как перспективный способ обеспечить лингвокультурологическую компетенцию учащихся [8]. Учёный связывает эффективность *сверхтекста* с возможностью моделирования ряда концептов, раскрывающих связи и отношения внеязыковой действительности средствами языка, помогающих учащимся сформировать позицию, выработать ценностный взгляд на русский язык, языковую картину

мира, русскую культуру. Важным представляется и рассмотрение категории связности применительно к свертхтексту: смысловая и композиционная связность текстов, представляющих собой свертхтекст, может быть обеспечена метатекстовыми средствами связи, действующими на уровне заданий к тексту, справок, комментариев, ссылок и т.п. и обслуживающими задачи интеграции текстов.

Сегодня уже очевидно, что использование дидактического материала не только на уроках русского языка, но и на государственной итоговой аттестации [9] по русскому языку как свертхтекста является актуальным требованием методики преподавания русского языка, одним из инструментов, позволяющим «включить» механизмы перехода целеполагания в конкретное содержание предмета и контроль.

При этом лингвоконцептоцентрический свертхтекст выступает

- как транслятор и генератор смыслов для моделирования словесного портрета концепта русской (и мировой) культуры;
- как «модератор» ситуации «проживания» (осмысления и переживания) ценностной составляющей изучаемого концепта;
- как открытый в пространстве и времени диалогический контекст [7, С. 87.].

Все перечисленные особенности актуальны для лингвоконцептоцентрического свертхтекста, данного в рамках государственной итоговой аттестации, и можно говорить о том, что этот свертхтекст открыт в пространстве и времени государственной итоговой аттестации: устное собеседование, основной государственный экзамен (ОГЭ), единый государственный экзамен (ЕГЭ).

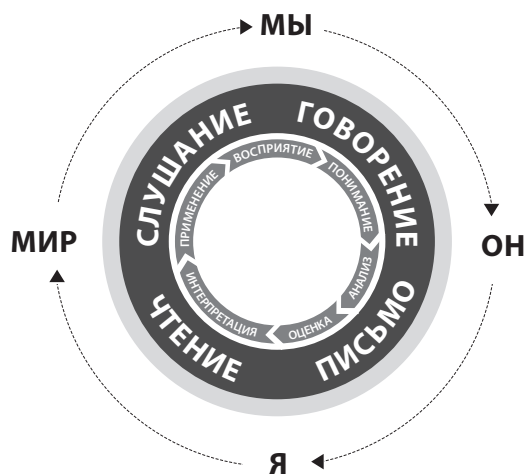
К особенностям свертхтекста, предъявляемого на государственной итоговой аттестации, следует отнести следующие:

- моделируется на основе базовых концептов русской культуры;
- существует в единстве двух своих составляющих: собственно *содержательной* (представляющий собой более или менее полный словесный портрет концепта или описание одного из его компонентов) и *методического инструментария*, позво-

ляющего ученику через чётко продуманную систему вопросов и заданий, освоить (и присвоить) концептуальное содержание текста;

- «смысловой доминантой» является «Человек внутренний»;
- представлен во всех видах речевой деятельности: чтении, письме, слушании, говорении;
- актуализируется в следующей модели: восприятие — понимание — анализ — оценка — интерпретация — применение;
- направлен на формирование представления о своём «я», «мы», «он» в мире.

Вышеизложенные особенности лингвоконцептоцентрического свертхтекста на уровне государственной итоговой аттестации представлены на рисунке:



Считаем целесообразным объяснить последнюю из перечисленных особенностей лингвоконцептоцентрического свертхтекста, данного в рамках государственной итоговой аттестации. Моделирование смысловых концептов, которые строят мировоззрение личности, её «практическую философию», невозможно без диалога с миром, культурой и самим собою. В процессе диалога ученик и учитель выходят на уровень контекстного мышления как полифонического мышления XXI, поскольку современное мышление, по В.М. Розину, — это много разных мышлений, находящихся между собой в различных отношениях (дополнения, противостояния, независимости, родства и т.д.). Контекстное мышление — это способ интерпретации действительности в условиях быстрого и плохо предсказуемого мирового развития [10].

В начале XX в. А. Швейцер сформулировал универсальный принцип культуры — принцип благоговения перед жизнью, требующий безграничной ответственности перед всем, что живёт. Реализация принципа невозможна без нравственного совершенствования как человека, так и общества. Исследователи, развивая идеи А. Швейцера, говорят о новой стадии развития биосферы Земли, так называемой этосфере как более высокой по отношению к ноосфере разума (в понимании В.И. Вернадского). Этосфера — это область мира, основанного на принципах нравственного отношения к природе, ко всему живому на планете. Её носителем должен стать этически разумный человек, действующий не только в своих интересах, но и в интересах Жизни на Земле.

По мнению выдающегося когнитивного психолога Говарда Гарднера, будущее за людьми, сумевшими развить *пять видов мышления* и научившимися их применять (при этом речь идёт не об отдельных мыслительных способностях, а об умениях). «Великолепную пятёрку» (метафора Гарднера) составили взаимосвязанные, существующие одновременно и актуализирующиеся в определённые периоды развития человека *дисциплинарный* (освоение способа восприятия, необходимого в рамках конкретной учебной дисциплины), *синтезирующий* (способность интегрировать идеи из разных дисциплин и областей знания в единое целое), *креативный* (способность генерировать новые идеи и концепции, находить нетривиальные решения актуальных проблем), *респектологический* (умение принимать различные культуры и готовность взаимодействовать с самыми разными типами индивидуумов и социальных структур) и *этический* типы мышления. Поскольку работа с концептоцентрическим сверхтекстом актуализирует и развивает наряду с другими этический тип мышления, то за его основу принимается нами определение Г. Гарднера: «осознание необходимости выполнять человеческий, гражданский и профессиональный долг и нести ответственность за собственные действия» [11]. В этом контексте сверхтекст рассматривается как ряд «этических задач».

Для решения этических задач нужны тексты (сам концепт являет собою «свёрнутый текст»), которые, по Г.Г. Шпету, мало пере-

жить, нужно передумать их так, чтобы появилась «страсть мыслить» [12].

В современной педагогической литературе прослеживаются максимумы значимости отдельных ценностных категорий для учащихся конкретных возрастных групп. Так, для детей младшего школьного возраста в основном представляется ценным следование установленным законам и правилам. Учащиеся подросткового возраста особенно обращают внимание на проявление личностных качеств человека. Для учащихся юношеского возраста важным моментом в их жизни является выражение и активное формирование жизненной позиции [13]. Эти исследования должны быть учтены на уровне контроля и оценки учебных достижений учащихся. Проявление личных качеств человека стало основой разработки содержательного аспекта сверхтекста.

Так, например, к IX классу актуальным становится рассмотрение базового концепта *добро* не столько как характеристики, оценки нравственного поведения человека (бинарная оппозиция «добрый — злой»), сколько деятельностного аспекта добра. Во главу угла ставится доброта как способность не только давать безвозмездно, но и умение проявлять жалость. Именно в такой парадигме представлены тексты в государственной итоговой аттестации по русскому языку.

Тексты, представленные в устном собеседовании, основном государственном экзамене, едином государственном экзамене различны по содержанию, к ним применяется различный методический инструментарий, однако они относятся к одной культурной теме — «Добро» и входят в один концептоцентрический сверхтекст.

Рассмотрим более подробно специфику текстов, входящих в данный сверхтекст, и методический инструментарий, применяемый к ним в рамках государственной итоговой аттестации.

Устное собеседование

Каждый вариант КИМ состоит из четырёх заданий базового уровня сложности, различающихся формой заданий.

Задание 1 — выразительное чтение вслух текста научно-публицистического стиля.

Задание 2 — пересказ текста с привлечением дополнительной информации.

Задание 3 — тематическое монологическое высказывание.

Задание 4 — участие в диалоге.

Все задания представляют собой задания открытого типа с развёрнутым ответом.

В свёртхтекст «Добро» в случае устного собеседования может входить текст для чтения и пересказа (задания 1 и 2), а также монолог и диалог на заданную тему (задания 3 и 4). Так, например, для выполнения 1 и 2 заданий был дан текст о докторе Лизе:

«Елизавета Петровна Глинка, известная как Доктор Лиза, — врач, общественный деятель, правозащитник, которую огромное множество людей воспринимали не иначе как ангела милосердия. И действительно, вся биография Доктора Лизы — это история спасения жизней. Она организовала благотворительный фонд для оказания паллиативной помощи, то есть помощи безнадежно больным.

Фонд устраивал раздачу бесплатного питания и пункты обогрева для бездомных, предоставлял медицинскую помощь малоимущим, проводил акции по сбору средств для пострадавших от природных катаклизмов. Доктор Лиза чётко сформулировала свою позицию: помогать тем, кто в этом нуждается.

В 2014 году её фонд принял активное участие в оказании гуманитарной помощи на Востоке Украины. Доктор Лиза помогла спасти более 100 ребятишек.

Во время войны в Сирии Елизавета Глинка занималась организацией оказания медицинской помощи гражданскому населению Сирии.

Елизавета Петровна Глинка погибла трагически: самолёт, направлявшийся в Сирию, потерпел крушение. Доктор Лиза везла туда партию лекарств.

За свою благотворительную и общественную деятельность Елизавета Глинка, доктор Лиза, не раз была удостоена престижных премий. Уже после гибели, посмертно, ей вручили медаль «За чистоту помыслов и благородство дел» с формулировкой «За бесценный вклад в торжество Добра и мира на Земле».

Учащиеся работают с текстом, содержание которого даёт образец подлинного служения человека добру, добру действенному.

При этом задание требовало пересказа текста с привлечением дополнительной информации. Известный российский филолог М.Л. Гаспаров полагал, что «понять текст — это значит быть в состоянии пересказать текст своими словами». И далее: «Восприятие и понимание — разные вещи: мы воспринимаем в тексте больше, чем можем пересказать, но понимаем только то, что можем пересказать. Пересказ — это экзамен на наше понимание ...» [14].

Основной государственный экзамен

На государственной итоговой аттестации за курс основной школы выпускник работает с тремя текстами, которые тоже могут входить в концептоцентрический свёртхтекст «Добро».

Первая часть работы — это написание сжатого изложения по прослушанному тексту. Текст для аудирования носит философский характер, и главное при передаче смысла подобного текста — понять главную мысль (идею) текста, а, следовательно, определить основные понятия в их взаимосвязи и обусловленности выйти на понимание концепта, который объединяет все три части работы.

Для успешного выполнения первой части работы необходимо полное понимание исходного текста, включая систему концептов, представленных в нём, а также владение навыками сокращения текста. Причём, эти два умения тесно взаимосвязаны и взаимобусловлены. Если текст не понят на уровне идеи и понятий, не определено, что в нём главное, а что второстепенное, в таком случае работа представляет собой случайное, хаотичное удаление из исходного текста тех

или иных элементов, тогда как этот вид работы предполагает сокращение второстепенной информации.

Так, критерии оценивания первой части работы, предполагающие формулировку информации о тексте для сжатого изложения, на основании которой эксперты могут оценить сочинение ученика, предполагают работу прежде всего с понятийной составляющей концепта «Добро».

Вторая и третья части работы выполняются на основе одного прочитанного текста, который тематически связан с прослушанным, но представляет общую тему более конкретно. Если первый текст (для сжатого изложения) носит философский характер, то второй раскрывает тему на частном материале; если первый текст — рассуждение, то во втором могут быть представлены разные функционально-смысловые типы речи и их сочетания. Иными словами, тексты подобраны так, чтобы соблюдался принцип «от общего к частному, от отвлечённого к конкретному», т.е. происходит моделирование ценностной составляющей концепта (в данном случае концепта «Добро») в конкретной ситуации и образах.

Третья часть работы содержит альтернативные творческие задания, которые проверяют коммуникативную компетенцию школьников, в частности умение строить собственное высказывание в соответствии с заданным типом речи. Важное значение имеет то, что учащемуся предлагаются три варианта сочинения. В каждом варианте может быть реализована разная установка (исследовательская, аналитическая, ценностная), которая соответствует как разным видам восприятия текста, так и разным формам личностной направленности учащегося. Наличие разных вариантов сочинения способствует развитию компетенции ответственного выбора учащегося, позволяет учителю при подготовке к экзамену реализовать всё многообразие учебных средств, направленных на развитие речи. При этом неслучайно особое внимание уделяется умению аргументировать положение своей работы, используя прочитанный текст: воспитание культуры доказательного аргументированного рассуждения выступает важнейшей задачей современ-

ной школы. Важно отметить и то, что аргументация является интегрированным показателем глубины и точности понимания исходного текста и умения функционально использовать извлеченную информацию для решения тех и или иных коммуникативных целей.

Соотношение трёх частей работы по анализу концепта представлено ниже в таблице 1.

В данном случае «текст существует как источник возбуждения в нашем сознании многочисленных ассоциаций и когнитивных структур (от простых фреймов до гораздо более сложных ментальных пространств и возможных миров). Текст в силу этого свойства, как отмечает Е.С. Кубрякова [15], показателен именно в том, что из него можно вывести, заключить, извлечь. Он является собой поэтому «образец такой сложной языковой формы, такого семиотического образования, которое побуждает нас к творческому процессу его понимания, его восприятия, его интерпретации, его додумывания — к такого рода когнитивной деятельности, которая имеет дело с осмыслением человеческого опыта, запечатленного в описаниях мира и служащего сотворению новых ступеней познания этого мира» [15].

Необходимым условием проверки системы ценностных ориентаций, идеалов и, в конечном счёте, мировоззрения личности является опыт человека, включая его оценочные отношения к миру. Эмоции и чувства всегда содержательны и являются особой формой отражения действительности. Поэтому важнейшей составляющей государственной итоговой аттестации является опора на (пусть и небольшой) жизненный опыт экзаменуемого. Показательно, что умения, проверяемые на ОГЭ, проверяются и на едином государственном экзамене, но на другом тексте и на другом уровне.

Единый государственный экзамен

На основном государственном экзамене ученик пишет сочинение-монолог на одну из заданных трёх тем. При написании сочинения ЕГЭ по прочитанному тексту экзаменуемый вступает в диалог с автором прочитанного текста и пишет сочинение по про-

Таблица 1

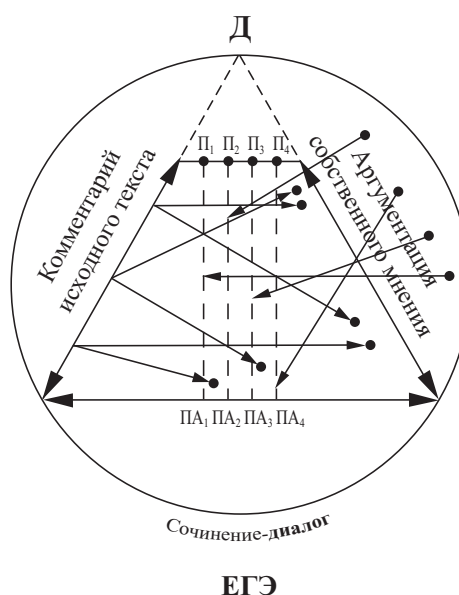
I часть работы	II часть работы	III часть работы
аудирование	чтение	письмо
Понимание абстрактной идеи, реализованной в тексте философской направленности	Понимание абстрактной идеи в конкретном проявлении (жизненная ситуация)	Понимание лингвокультурных проявлений концепта в речи
Моделирование понятийной составляющей концепта	Моделирование ценностной составляющей концепта	Моделирование (поиск) лингвистической (речевой) составляющей концепта
Проверка отношения понятийных смыслов концепта и средств их выражения	Проверка отношения ценностных смыслов концепта и средств их выражения	Проверка отношения лингвокультурных смыслов и речевых средств их выражения
Для раскрытия содержания текста и его сжато установить признаки, которые необходимы и достаточны для выделения данного понятия и выяснения его отношения к другим понятиям. Передать основное содержание текста сжато, сохраняя авторский замысел	Оценить события объективной реальности, заявленной в тексте для чтения, по аксиологической шкале. Выполнение заданий, нацеленных на проверку понимания конкретной реализации понятия, данного в тексте для аудирования	Выявление в тексте разнообразных актуализированных в языке (речи) способов выражения концепта. Языковой материал детерминирован не только прагматическими целями, но и представлением автора текста о важнейших способах проявления соотношения между речевой характеристикой героя и его поступками. Выявление в социокультурном опыте примеров, подтверждающих точку зрения ученика в раскрытии концепта «добро»

читанному тексту, в котором через понимание исходного текста, аргументацию своей позиции выходит в социокультурный опыт.

Для успешного выполнения задания 26 единого государственного экзамена наибольшее значение приобретают художественные образы в художественно-публицистических жанрах, где они появляются не случайно и составляют необходимую часть произведений. В художественно-публицистических произведениях ведущая роль принадлежит автору, который рассказывает, рассуждает, ведёт читателя от одного факта к другому, знакомит с явлениями, анализирует и разъясняет явления или проблемы. Важно понять, о чём текст и с какой целью автор использует тот или иной приём. Уход от основной мысли текста, внимание к второстепенным деталям в рассуждениях автора исходного текста приводит к неправильной формулировке проблемы, которая в данном случае является доминантой и выявляет понимание концепта, предьявленного в тексте для чтения. Сочинение указывает на систему ценностных ориентаций пишущего, на внимание к языковой форме выражения происходящего (см. рисунок).

Содержательной доминантой в этом случае является словесный портрет концепта или описание одного из его компонентов, а сочинение позволяет выявить эту доминанту с помощью основных вопросов, на которые

- Д — содержательная доминанта
- П — проблема исходного текста
- ПА — авторская позиция
- — общее тематическое поле



должен в сочинении опосредованно ответить ученик: каким является концепт (или его компонент) в тексте данного автора? Как это выражается в тексте (с помощью каких языковых средств)? Составленный мною «портрет» этого концепта совпадает с авторским? Какие аргументы в пользу своего видения я могу привести, опираясь на свой социокультурный опыт?

Таким образом, современные подходы к анализу текста, система оценки сочинения ученика при выполнении экзаменационной работы дают возможность понять качество освоения концептов русской культуры на уровне государственной итоговой аттестации. В то же время интеллектуальная практика медленного, внимательного чтения мысли, заданной многослойным продолжительным контекстом, предъявленным на государственной итоговой аттестации по русскому языку, позволяет ученикам осваивать базовые концепты русской культуры непосредственно в практике преподавания русского языка.

В рамках сверткста в практике преподавания можно предложить систему методического инструментария. Одним из вариантов подобного инструментария, является инструментарий, основанный на созданной американским учёным Б. Блумом таксономии учебных целей по уровням познавательной деятельности: *знание* (выдели, покажи, расскажи), *понимание* (опиши, объясни, интерпретируй), *применение* (примени, используй, проиллюстрируй), *анализ* (вычлени части целого, выяви их взаимосвязь, определи принципы организации целого), *синтез* (обсуди, соотнеси, поэкспериментируй) и *оценка* (выбери, оцени, предскажи).

Таким образом, концепты в пространстве *концептоцентрического сверткста* на государственной итоговой аттестации по русскому языку позволяют ученикам накапливать «культурный капитал», что способствует интеллектуальному и эстетическому освоению речи, формированию лингвокультурологической компетенции учащихся как одного из показателей развития сознания «человека культуры» (В. Библер), обладающего системным экологическим и аксиологическим мышлением, для которого «слово — не воздушное ничто» (П. Флоренский). □

Литература

1. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. — М., 1985. — с.367.
2. Потебня А.А. Автобиографическое письмо // Потебня А.А. Слово и миф. — М., 1989. — С. 12.
3. Потебня А.А. Психология поэтического и прозаического мышления // Потебня А.А. Слово и миф. — М., 1989. — С. 204.
4. Цыбулько И.П. Содержание экзамена определяется спецификой предмета: русский язык: алгоритм подготовки к ЕГЭ / Ирина Цыбулько // Народное образование. — 2005. — N 5. — С. 120–126.
5. Лотман Ю.М. Проблема «обучения культуре» как типологическая характеристика. // Лотман Ю.М. Семиосфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. — СПб.: Искусство, 2000. — С. 417–425.
6. Лотман Ю.М. Об искусстве. — СПб.: Искусство, 1998. — С. 424–425.
7. Мишатина Н.Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход. Монография. — СПб.: «Сага» — «Наука», 2009.
8. Дейкина А.Д. Русский язык как учебный предмет в общеобразовательном пространстве родной культуры. // «Культуроведческий подход: его реализация в школьном и вузовском курсах русского языка». Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения академика А.В. Текучева (11–12 марта 2003 года). — М.: МГПУ, 2003. — С.10–15.
9. Цыбулько И.П. Итоговый контроль достижений учащихся основной школы по русскому языку: антропологический подход // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2014. — № 2. — С. 261–273.
10. Розин В.М. Контекстное, полифоническое мышление — перспектива XXI века. Режим доступа: http://ecsocman.hse.ru/data/088/690/1216/ons5-96-_0120-129.pdf.
11. Гарднер Г. Великолепная пятерка. Мыслительные стратегии, ведущие к успеху. — М.: Альпина Паблишер, 2011. — 155 с.
12. Шпет Г.Г. Мудрость или разум? // Шпет Г.Г. Философские этюды. — М., 1994. — С. 229.

13. Яковлев С.В. Ценностные критерии нормирования Федерального государственного образовательного стандарта / С.В. Яковлев // Известия Уральского государственного университета. — 2010. — № 6. — С. 85.
14. Гаспаров М.Л., Подгаецкая Ю.И. Пастернак в пересказе: сверка понимания // Русский язык. — 2013. — № 3
15. Кубрякова Е.С. О тексте и критериях его определения: Текст. Структура и семантика. Т. 1. — М., 2001. — С. 72–81.
10. Rosin V.M. Contextual, polyphonic thinking-perspective of the XXI century. Access mode: http://ecsocman.hse.ru/data/088/690/1216/ons5-96_-_0120-129.
11. Gardner G. Great five. Thought strategies leading to success. — М., Al'pina Pablisher, 2011. — 155 p.
12. Spett G.G. Wisdom or reason? // G.G. Shpet's Philosophical studies. — М., 1994. — P. 229.
13. Yakovlev S.V. Value criteria of rationing of the Federal state educational standard / S.V. Yakovlev // proceedings of the Ural state University. — 2010. — № 6. — P. 85.

References

1. Humboldt V. Language and philosophy of culture. — М., 1985, — P. 367.
2. Potebnya A.A. Autobiographical letter // Potebnya A.A. Word and myth. — М., 1989. — P. 12.
3. Potebnya A.A. The Psychology of poetic and prose thinking. The word and the myth. — М., 1989. — P. 204.
4. Tsybulko I.P. The content of the exam is determined by the specifics of the subject: Russian language: algorithm of preparation for the exam / Irina Tsybulko // Public education. — 2005. — N 5. — P. 120–126.
5. Lotman Y.M. The Problem of «learning culture» as a typological feature // Lotman, Y.M. universe of the mind. Culture and explosion. Inside thinking worlds. — SPb.: Art, 2000. — S. 417–425.
6. Lotman Y.M. art. — SPb.: The arts, 1998. — S. 424–425.
7. Michalina N.L. Method and practice of speech development students: linguistic-conceptionense approach. Monograph. — SPb.: «Saga» — «Science», 2009.
8. Dakin A.D. Russian language as a subject in secondary space of native culture // «Cultural approach: its implementation in school and University courses of the Russian language». Proceedings of the all-Russian scientific-practical conference dedicated to the 100th anniversary of the birth of academician V. tekuchev (11–12 March 2003). — М.: Moscow state pedagogical University, 2003. — P. 10–15.
9. Tsybulko I.P. Final control of achievements of pupils of the basic school in Russian: anthropological approach // Bulletin of Chelyabinsk state pedagogical University. — 2014. — № 2. — P. 261–273.
14. Gasparov M.L., Podgaetsky Y.I. Pasternak in the retelling: a reconciliation of understanding Russian language. — 2013. — № 3.
15. Kubryakova E.S. About the text and criteria of its definition: Text. Structure and semantics. Vol.1. — М., 2001. — P. 72–81.