

## ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ: ТОМУ ЛИ МЫ УЧИМ?

А. В. Кравченко<sup>1, @</sup><sup>1</sup> Байкальский государственный университет  
@ sashakr@hotmail.com

**Аннотация:** Ставится под сомнение эффективность школьного лингвистического образования, основанного на кодовой модели языка. Взгляд на письменный язык как репрезентацию речи игнорирует важное экспериментальное различие между когнитивными областями речи и письма, определяющими когнитивное развитие человека. Как следствие этого, растет вызывающий тревогу уровень функциональной неграмотности в обществе с развитой письменной культурой.

**Ключевые слова:** кодовая модель языка, речь, письмо, функциональная неграмотность.

**Для цитирования:** Кравченко А. В. Лингвистическое образование в школе: тому ли мы учим? // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 3. С. 143 – 149.

### 1. Странная метаморфоза

Когда ребенок идет в школу в первый раз, он полон больших ожиданий и нетерпения войти в новый для него мир – мир учебы, который откроет дорогу к знаниям. Однако нередко уже после первого года обучения многие дети начинают проявлять признаки скуки, сопровождающейся чувством растерянности и недоумения. Оказывается, что учеба вовсе не всегда приносит удовольствие, а иногда и просто ставит ребенка в тупик: он не может найти применения своим новым знаниям, а ведь дети – большие прагматики. В результате, к концу начальной школы со многими детьми происходит метаморфоза: маленькое любопытное существо с широко раскрытыми глазами, очарованное чудесами из мира взрослых и готовое творить свои собственные чудеса с помощью вновь «приобретенных» знаний, постепенно превращается в унылого равнодушного человечка, пытающегося выжить в мире, который парадоксальным образом превратился в недружелюбный мир тяжелого труда и эмоционального напряжения, зачастую лишенный – по крайней мере на взгляд ребенка – какого-либо смысла. Многим родителям знакома эта внезапная потеря их чадами мотивации к учебе, и это заставляет задаться вопросом: «Что происходит в мире школьного образования?» Чтобы ответить на этот вопрос, посмотрим поближе на идеологию и методологию образования как общественного института.

### 2. Объективация знания и ее последствия

Согласно словарям (напр., [14; 16]), образование как процесс – это «получение систематизированных знаний и навыков», а как результат – «совокупность полученных знаний». Ключевые слова здесь – «получение» и «совокупность», которые четко указывают на то, как концептуализируется знание и в чем состоит процесс образования. В нашей картине мира знание – это вещь, своеобразный товар или приз, который можно приобретать и, соответственно, передавать, а образование – процесс такого обмена, происходящий на специальных «товарных биржах», каковыми и являются образовательные учреждения.

Но что представляют из себя предметы такого обмена (т. е. знания) и где они хранятся? Неспециалист, конечно же, ответит: в книгах (учебниках), которые содержат обширные знания, накопленные че-

ловечеством. Мы читаем книги, чтобы узнать о чем-то, и просто невозможно представить школу без учебников и учителей, чья работа состоит как раз в том, чтобы давать учащимся знания и следить за тем, чтобы оно было усвоено и расширено путем чтения дополнительной литературы по заданной теме. Другими словами, процесс образования состоит, по большей части, в «извлечении» знаний из книг (ср. обычный вопрос: «Что ты извлек из прочитанного?»); «извлеченное» знание становится предметом нашего «обладания», который мы можем, если захотим, передать кому-то еще.

Как передается знание? Посредством слов: либо устно, либо через написанный для определенной аудитории текст. В общем и целом, ортодоксальный взгляд на функцию языка как средства для выражения и передачи значений, мыслей, информации и т. п. проистекает из нашей объективации знания как чего-то внешнего по отношению к нашему организму, находящегося «где-то там». Знание ценно, потому что оно помогает (во всяком случае, так мы думаем) лучше понять мир вокруг нас и является надежным проводником в нашей повседневной жизни. Всегда хорошо быть *высокообразованным* или *начитанным*, т. е. *знающим*. Но неприятная правда состоит в том, что количество образования, полученного человеком, необязательно соотносится с его способностью осмысленно взаимодействовать с миром, а для человека этот мир, прежде всего – мир социальных взаимодействий. Так называемое знание, «переданное» учащемуся, нередко продолжает оставаться для него чем-то внешним и не востребуемым, сродни собранию потенциально полезных вещей, хранящихся на чердаке на всякий случай – хотя этот случай, как правило, так и не наступает.

Для общества такая ситуация имеет самые серьезные последствия, часто влияя на само качество нашей жизни по простой причине: «Всякое действие есть познание, всякое познание есть действие» [13, с. 23]. Знать что-то не означает «владеть знанием» как некой приобретенной ценностью; «знать» – это *быть в состоянии*, которое позволяет организму осмысленно взаимодействовать с миром. А каждое текущее состояние организма определяется структурой организма как результатом истории тонких структурных сопряжений организма со средой. Это означает, что

«знание как переживание – это нечто личное и частное, что не может быть передано другому» [12, с. 95].

Несомненно, язык материален, поскольку он включает в себя различные наблюдаемые проявления, сопровождающие языковое поведение (вокализации, жесты, культурные артефакты и т. п.). Тем не менее, как вид адаптивного поведения, язык *не передает* информацию: с его помощью устанавливается реляционная область координированных взаимодействий, которые, с одной стороны, определяют состояния взаимодействующих организмов, а с другой стороны, сами определяются этими состояниями. Знание как состояние живой системы формируется «по ходу», оно имеет *эмерджентную* природу. Но если это так, и знание действительно нельзя передать (в частности, посредством языка как инструмента для такой передачи), то что же представляет собой образовательный процесс на самом деле? В поисках ответа на этот вопрос, рассмотрим общепринятый взгляд на язык как средство коммуникации.

### 3. Кодовая модель языка

Распространение в XX в. взглядов Соссюра на язык и семиотику, закрепившихся в лингвистике как «научном изучении языка», было едва ли не финальным мазком в создании языкового мифа [21], т. е. веры в то, что язык – это конечный набор правил, порождающих бесконечный набор пар, в которых материальные формы соединяются со значениями; он используется для обмена мыслями в соответствии с неким планом, определяемым этими правилами. Этот взгляд наглядно представлен в схеме (рис. 1), которую второклассник находит в своем учебнике русского языка [15]: кирпичики слов складываются в предложения, которые (в виде колец разного размера и цвета) нанизываются на «главную мысль» пирамиды текста.

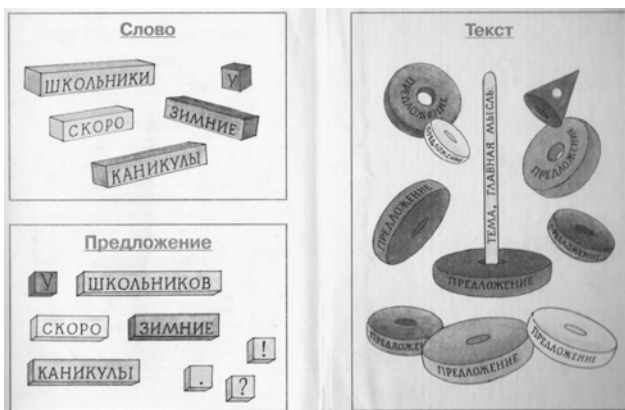


Рис. 1. Слова, предложения и тексты как предметы (взято из [15])

Fig. 1. Words, sentences and texts as objects (taken from [15])

Языковой миф – следствие двух взаимосвязанных заблуждений, лежащих в основании веры в то, что язык есть фиксированный код: одно состоит в убеждении, что язык используется для обмена мыслями, а другое – в том, что такой обмен осуществляется в соответствии с заданным планом, определяемым конечным набором правил. Это приводит к тому, что язык и мысль оказываются чем-то, что существует независи-

мо одно от другого. Однако эта кажущаяся независимость – всего лишь следствие «эпистемического разделения» наблюдаемого (язык как вид человеческого социально обусловленного поведения) и наблюдателя (человек, описывающий язык, будучи погруженным в языковую деятельность).

Язык, на котором мы говорим, играет над нами злую шутку, загоняя нас в эпистемическую ловушку языка. Для нас язык буквально создает мир, который мы пытаемся понять и описать, как если бы язык не был неотъемлемой частью этого мира [5]. Как подчеркивает Дамасио [20], хотя объективная реальность существует, и мы ее переживаем в действительности, все равно это *наша* реальность; можно сказать, что понятие «наша реальность» как нечто, имеющее доступный для других смысл, есть *реальность языковой деятельности*. Однако в философии объективного реализма [29], в противоположность прозорливым мыслям Выготского [1], язык и мышление превращаются в манипулируемые, онтологически независимые друг от друга вещи. Выготский считал, что мышление и язык нераздельны; биология же познания предлагает более сильный тезис: человеческий мозг мыслит языком, который суть способ организуемой им жизни [26; 23].

Не понимая этого, лингвистическое образование продолжает пребывать в состоянии застоя. Используемые учителями методы основаны на ошибочной кодовой модели языка, поддерживаемой языковым мифом, и часто превращают жизнь учеников в муку.

### 4. Что изучают на уроках русского языка?

Став второклассником, мой старший сын вдруг стал часто обращаться ко мне за помощью в выполнении домашних заданий по русскому языку. Он знал, что его отец – лингвист и должен понимать то, чего не может понять восьмилетний ребенок. Самое интересное, что я этих заданий тоже не мог понять. Во-первых, они очень редко имели отношение к естественному языку, которым мы пользуемся для живого общения: учащимся давались задания, связанные с выполнением различных операций над *текстами*, специально подготовленными таким образом, чтобы заставить ученика прибегать к металингвистическим знаниям, до этого полученным от учителя в классе и/или «извлеченным» из соответствующего раздела учебника. Во-вторых, если некоторые из заданий и имели какое-то отношение к речи, то лишь постольку поскольку отсылка к некоторым акустическим явлениям – таким, как звуки или слоги – была необходима для того, чтобы пояснить значения, закодированные в специальных значках: эти значки использовались в учебнике для схематической записи фрагментов письменных слов. По существу, ученику предлагалось заняться самой настоящей криптографией, когда с помощью маленьких геометрических фигурок нужно было «перевести» некоторые характеристики живого слова в последовательность абстрактных символов с целью избежать орфографических ошибок при письме (рис. 2).

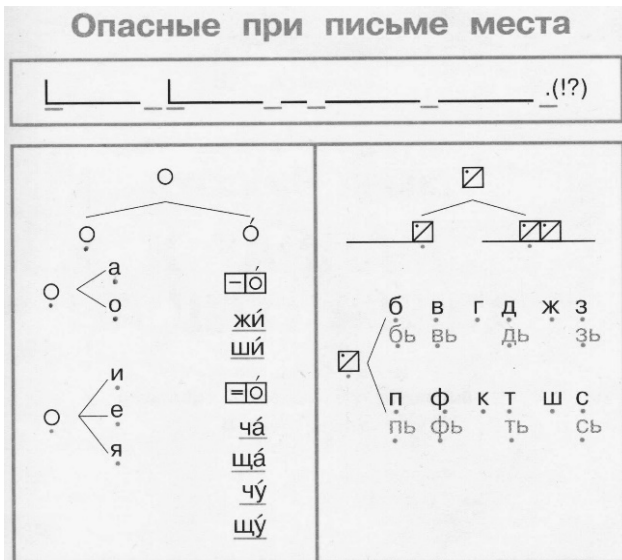


Рис. 2. Шифрограмма “Опасные места при письме”  
Fig. 2. Cryptogram “Dangerous spots in writing”

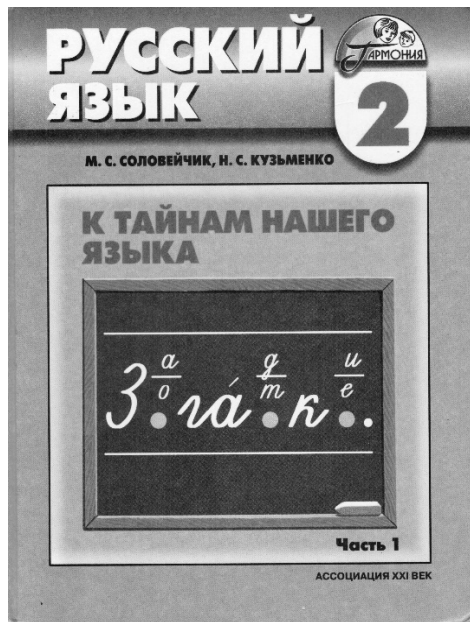


Рис. 3. Обложка учебника  
Fig. 3. Textbook cover

Более того, учебники русского языка из упомянутого учебно-методического комплекса для 2 – 4 классов имеют подзаголовок «К тайнам нашего языка», а, чтобы подчеркнуть, что изучение русского языка – это расшифровка определенного кода, на обложке учебника для второго класса, изданного в 2008 г., приведена своеобразная криптограмма слова «загадка» (рис. 3) (в последних изданиях этого учебника картинка на обложке поменялась, но смысл ее остался прежним).

В старших классах продолжается «изучение» русского языка, которому в школьной программе отводится значительное место, и, хотя разработчики школьных программ по русскому языку ничего об этом не говорят, из приведенных рисунков хорошо видно, что в роли настоящего объекта изучения выступает отнюдь не язык как интерактивное человеческое поведение (коммуникация). Вместо того, чтобы учиться эффективному диалогическому взаимодей-

ствию с другими, учащимся приходится анализировать тексты с опорой на знание, которое им «передали» учителя, делая особый упор на правила орфографии (отметим, что на сомнительность подобной образовательной цели указывалось неоднократно, см., напр. [1; 10] и др.). По мнению педагогов, умение проводить такой анализ помогает учащимся создавать свои собственные тексты, отвечающие определенным требованиям, и, если ученик может написать хороший текст, считается, что он овладел хорошими коммуникативными навыками. Однако коллеги с соответствующим опытом в этой сфере наверняка согласятся, что это вовсе не так: выпускники школ зачастую не обладают адекватными навыками написания того, что можно было бы назвать хорошим текстом. Вместе с тем их навыки диалогических взаимодействий по степени развитости часто ничем не отличаются от тех навыков, с которыми они пришли в первый раз в первый класс. Причина этого проста: речь и письмо представляют собой *разные когнитивные области* [8], и рассмотрение их как двух версий какого-то единого кода, между которыми имеется однозначное соответствие (а именно такая практика принята в системе образования) имеет серьезные последствия для когнитивного развития как индивида, так и общества.

### 5. Области языковых взаимодействий

В основе нашего познания мира лежат наши взаимодействия со средой, которая психологически структурируется следующим образом: (а) личное пространство, (б) домашняя территория и (в) общественная территория [25; 31]. Как социально структурированная область взаимодействий, общественная территория делится на три подобласти: образовательную, внутрикультурную и межкультурную [4]. Самые первые и важнейшие шаги к тому, чтобы мозг ребенка начал мыслить на языке, который суть способ организуемой мозгом действительности, делаются в личном и домашнем пространствах как главных областях языковых взаимодействий. Феноменологический опыт именно в этих областях формирует исходные личностные стандарты языкового поведения, адекватность которого непрерывно проверяется через прямое или опосредованное обращение к авторитету родителей и членов семьи. Адекватность языкового поведения ребенка оценивается через его соотнесение с личностными ценностями, приоритетами и чертами характера членов семьи. Важно отметить, что при этом слова и высказывания не становятся абстрактными символами; они образуют систему перцептуально контекстуализированных сигналов (индексов), которые помогают ребенку «подстраивать» свое поведение в адаптивных взаимодействиях с социальной средой.

По мере взросления ребенка его область взаимодействий расширяется до уровня социальных отношений, и прежде чем произойдет его функциональная интеграция в социум и культуру в качестве относительно самостоятельного субъекта, длительный период в его развитии приходится на образовательные взаимодействия. В образовательной среде, когда уже сложились стандарты языкового поведения, контекстуализированные консенсуальной областью домашних взаимодействий (т. е. в семье), адаптивные усилия ребенка направлены на то, чтобы вызвать поощрение и одобрение со стороны педагогов, у которых своя соб-

ственная система ценностей и приоритетов. Ребенок испытывает постоянную потребность в одобрении своего интеракционного поведения в классе главным авторитетом – учителем. А одобрения со стороны учителя заслуживает не когнитивно-прагматическая эффективность диалогических взаимодействий учащегося с другими, а «правильные» манипуляции с чем-то написанным (морфемами, словами, фразами, предложениями, текстами) как результат применения правил письма. Таким образом, правила письма приобретают наивысшую важность, становясь своеобразной точкой отсчета в лингвистическом образовании: если учащийся знает правила, он будет писать хорошие тексты и получать хорошие оценки.

Однако тексты не репрезентируют речь. Письмо как своеобразный код, принятый обществом, позволяет, после специального обучения, соотносить последовательности графических образов с элементами возможных речевых событий, такими, как слова и цепочки слов (словосочетания, высказывания). Озвучивание всякого текста (его прочтение вслух) есть реконструкция звуковой стороны возможного речевого события; оно не является реконструкцией естественно-языкового события как такового. Аналогичным образом, написать текст не значит вступить в коммуникативное взаимодействие с другими; в лучшем случае, пишущий взаимодействует со своим собственным когнитивным «Я», опираясь на имеющийся у него опыт языковых взаимодействий (который может быть самым разным) и создавая, как результат интерпретации этого опыта, некий возможный (т. е. не контекстуализированный личным феноменологическим опытом) мир для читателя. Именно потому, что тексты не репрезентируют речь, а когнитивная динамика речи существенным образом отлична от когнитивной динамики письма, между этими двумя областями нет прямой корреляции: речь прекрасного писателя может быть тусклой и бедной выразительными средствами, а блестящий оратор может испытывать затруднения при написании связного текста [9]. Речь и письмо представляют собой когнитивные области различной опытной природы, и мера опыта, приобретенного в одной области, не является показателем опыта, приобретенного в другой.

### 6. Истоки функциональной неграмотности

Диалогические взаимодействия происходят в пространстве-времени, и в процессе таких взаимодействий стороны следят за тем, что происходит, и реагируют на происходящее [24]. Напротив, тексты, как правило, не прочитываются читателем по ходу их создания пишущим, и, поскольку для читателя процесс создания текста не является частью его пространства-времени, анализ письменного языка с необходимостью сосредоточивается на текстах и его составных частях. Буквы, слова, предложения, абзацы и т. д. предстают как объекты, которыми можно манипулировать – особенно при работе с компьютерным текстовым редактором. Поэтому важно понимать – особенно школьным педагогам – что письмо представляет собой семиотическую систему, существенно отличную от речи [6].

Однако вся идеология (и, соответственно, методология) лингвистического образования строится на отождествлении этих разных семиотических систем,

со всеми вытекающими негативными последствиями. Сосредоточившись на текстах как материальных объектах, состоящих из слов и предложений, лингвисты неизбежно приходят к выводу, что всякий текст является результатом комбинирования и перекомбинирования слов в предложениях, организованных в соответствии с набором правил. Отсюда – устоявшийся взгляд на язык как некий набор слов (лексикон) и правил их сочетания (грамматика). Соответственно, лингвистика – это изучение «слов» как самостоятельных сущностей, которые обладают значением и сочетаются в «предложениях», предназначенные для выражения мыслей. Таким образом, цель педагога-лингвиста – помочь учащемуся расширить свой словарный запас и овладеть правилами грамматики, необходимыми для порождения связного текста. Если ученик этого добился – значит, он приобрел необходимую языковую компетенцию и может не только читать и понимать тексты, но и порождать свои собственные культурные артефакты с помощью письма.

Однако в терминах функциональной грамотности [7] умение читать и писать не сводится к умению озвучивать написанное или записывать услышанное (стандартное значение слова «грамотный»): быть грамотным в этом смысле еще не значит быть зрелым членом социума. Как когнитивные процессы [3], чтение и письмо по своей динамике отличаются от диалогических взаимодействий. Поскольку операции над письменными знаками составляют часть нашей когнитивной обработки переживаемого опыта, письмо преобразует наши когнитивные способности, становясь способом мышления [27]. Письмо становится новым средством активного конструирования наших мыслей [18], предоставляя новые формы концентрации внимания и рассуждений, ведущих к новым прозрениям [17]. Другими словами, письмо и письменные артефакты, вместе с естественноязыковыми взаимодействиями, становятся частью «биокультурной ниши» человека [30].

Эффективность живой, диалогической коммуникации не зависит от грамотности как таковой. Сама по себе грамотность не обеспечивает когнитивного развития индивида, она – всего лишь необходимое условие для приобретения нового вида опыта, существенно отличного от опыта диалогических взаимодействий. В письменных культурах «мир на бумаге» [28] становится важнейшей частью когнитивной ниши человека, которую мы активно создаем и к которой мы должны адаптироваться – так же, как мы должны адаптироваться к системе естественных диалогических взаимодействий. Письменноязыковая предвзятость лингвистики [11] ведет к тому, что изучение естественноязыковых взаимодействий подменяется изучением структурных особенностей текстов как культурных артефактов, что имеет серьезные идеологические и методологические последствия для лингвистического образования:

1) упускается из виду серьезное различие между речью и письмом как видами когнитивной деятельности разной опытной природы;

2) педагоги формируют у учащихся дуалистическое мировоззрение, в котором мышление и язык взаимоположны друг другу;

3) недооценивается роль языка в формировании человеческих когнитивных способностей.

В результате, в современном обществе с развитой письменной культурой растет уровень функциональной неграмотности – неспособность индивидов осмысленно модифицировать свое поведение в социуме при взаимодействии с текстами, играющими важнейшую роль в когнитивном развитии человека [19].

### 7. Новая повестка дня для лингвистического образования

Педагоги должны понимать: мы – то, что мы делаем, а большая часть того, что мы делаем, опосредована языком. Речь и письмо образуют основу биокультурной ниши человека, но, как семиотические процессы разной динамики, они по-разному влияют на когнитивное развитие ребенка. Индексальная природа языковых взаимодействий, протекающих для говорящего ‘здесь-и-сейчас’, превращает их в ориентирующий механизм, с помощью которого выстраивается система ценностей как результат непрерывного процесса смыслопорождения в реляционной области языка. Эта система ценностей направляет социально адаптивное поведение; в школе дети научаются ориентировать свое поведение относительно ценностных систем своих педагогов, усваивая модели языкового поведения, которые они перенесут во взрослую жизнь.

Задача школы как социального института – способствовать когнитивному развитию ребенка, чтобы он смог стать функционально интегрированным членом социума. Такая интеграция невозможна без спо-

собности использовать письмо как особый способ функционирования человеческого мышления» [22, р. xi], который повышает адаптивную способность в реляционной области социальных взаимодействий. Руководствуясь кодовой моделью языка, лингвисты-педагоги неспособны увидеть нечто очень важное: если развитие ребенка сопровождается недостаточным опытом в области письменно-языковых взаимодействий как способа формирования особого вида мышления (а не как способа репрезентации речи в соответствии с принятыми правилами орфографии), это зачастую приводит к функциональной неграмотности и, что неудивительно, к недостаточной включенности в культурную жизнь общества. Письменная культура – это часть языковой среды человека, а чтение и письмо – это виды когнитивной деятельности, имеющие важнейшее значение для развития детского интеллекта, потому что они позволяют ему выйти за узкие рамки переживаемого опыта здесь-и-сейчас и порождать множественные возможные миры, в которых фантазии часто становятся реальностью. Созданные и интерпретация таких возможных миров – а не правила письма сами по себе – должны стать целью обучения грамотности качественно иного уровня. Необходимо найти взвешенный подход к тому, чему и как учить школьников на уроках родного языка, понимая важность привития школьникам навыков эффективных взаимодействий в когнитивных областях речи и письма, но не забывая при этом, насколько эти области разные.

### Литература

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999 (5 испр. изд.). 352 с.
2. Голев Н. Д. О содержании школьного курса "Русский язык" и тестовом способе его представления на экзаменах // Известия Алтайского государственного университета. 1998. Вып. 3(8). С. 96 – 102.
3. Коули С. Дж., Кравченко А. В. Динамика когнитивных процессов и науки о языке // Вопросы языкознания. 2006. № 6. С. 133 – 141.
4. Кравченко А. В. Вопросы теории указательности: Эгоцентричность. Дейктичность. Индексальность. Иркутск: Изд. Ирк. ун-та, 1992. 212 с.
5. Кравченко А. В. Гипотеза Сепира-Уорфа в контексте биологии познания // Вопросы когнитивной лингвистики. 2007. № 1. С. 5 – 14.
6. Кравченко А. В. Грамматика в когнитивно-семиотическом аспекте // А. А. Кибрик, А. Д. Кошелев (сост.). Язык и мысль: современная когнитивная лингвистика. М.: Языки славянской культуры, 2015. С. 574 – 594.
7. Кравченко А. В. К определению понятия функциональной неграмотности // Лингвистические парадигмы и лингводидактика: мат. VIII Междун. науч.-пр. конф. 19 – 20 июня 2003. Иркутск, 2003. С. 7 – 17.
8. Кравченко А. В. Речь и письмо как разные когнитивные области // Общетеоретические и типологические проблемы языкознания: мат. III Междун. науч.-пр. конф. 14 – 15 октября 2008. Бийск: БПГУ им. В. М. Шукшина. С. 133 – 139.
9. Кравченко А. В. "Язык писателя" как семиотический конструкт // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2014. Вып. 16. С. 21 – 29.
10. Крейдлин Г. Е., Кронгауз М. А. Интеграционный курс русского языка // Русский язык. 1999. № 28. Режим доступа: <http://rus.lseptember.ru/article.php?ID=199902801>
11. Линелл П. Письменная языковая предвзятость лингвистики как научной отрасли // Наука о языке в изменяющейся парадигме знания / под ред. А. В. Кравченко. Иркутск: Изд. БГУЭП, 2009. С. 153 – 191.
12. Матурана У. Р. Биология познания // Язык и интеллект / сост. В. В. Петров. М.: Прогресс, 1996. С. 95 – 142.
13. Матурана У. Р., Варела Ф. Х. Дерево познания: Биологические корни человеческого понимания. М.: Прогресс-Традиция, 2001. 224 с.
14. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Русский язык, 1990. 917 с.
15. Соловейчик М. С., Кузьменко Н. С. Русский язык: к тайнам нашего языка: учебник для 2 класса общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 1. 6-е исправл. изд. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2008. 160 с.
16. Ушаков Д. Н. (ред.). Толковый словарь русского языка: в 4-х т. М.: ИДЦК, 2004.
17. Bradshaw T., Nichols B. Reading at risk: A survey of literary reading in America // National Endowment for the Arts: Research Division Report 46. Washington, DC. 2004. 60 p.
18. Clark A. A sense of presence // Pragmatics & Cognition. Vol. 15. № 3. 2007. P. 413 – 433.

19. Cunningham A. E., Stanovich K. E. What reading does for the mind // *Journal of Direct Instruction*. Vol. 1. № 2. 2001. P. 137 – 149.
20. Damasio A. R. *Descartes' Error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: G. P. Putnam's Sons, 1994. 331 p.
21. Harris R. *The Language Myth*. London: Duckworth, 1981. 212 p.
22. Harris R. *Rethinking Writing*. London: Athlone Press, 2000. XVI. 254 p.
23. Kravchenko A. V. Whence the autonomy? A reply to Harnad and Dror // *Pragmatics & Cognition*. Vol.5. № 3. 2007. P. 587 – 597.
24. Linell P. *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2009. 482 p.
25. Lyman S. M., Scott M. B. Territoriality: a neglected social dimension // *Social Problems*. Vol. 15. 1966. P. 236 – 249.
26. Maturana H., Mpodozis J., Letelier J. C. Brain, language, and the origin of human mental functions // *Biological Research*. Vol. 28. 1995. P. 15 – 26.
27. Menary R. Writing as thinking // *Language Sciences*. Vol. 29. № 5. 2007. P. 621 – 632.
28. Olson D. R. *The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 318 p.
29. Searle J. *Mind, Language and Society: Philosophy in the real world*. New York: Basic Books, 1998. 175 p.
30. Sinha C. Niche construction and semiosis: biocultural and social dynamics // D. Dor, C. Knight, J. Lewis (eds.), *The Social Origins of Language*. Oxford: Oxford University Press, 2014. P. 31 – 46.
31. Sommer R. *Personal Space: The behavioral basis of design*. Englewood Cliffs N. J.: Prentice-Hall, 1969. XI. 177 p.

**Информация об авторе:**

**Кравченко Александр Владимирович** – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков Байкальского государственного университета, sashakr@hotmail.com.

*Статья поступила в редколлегию 01.02.2016 г., принята к печати 07.06.2016 г.*

**LINGUISTIC EDUCATION IN SCHOOL: ARE WE TEACHING THE RIGHT THING?**

*Kravchenko Alexander V.<sup>1, @</sup>*

<sup>1</sup> *Baikal National University*  
@ *sashakr@hotmail.com*

**Abstract:** The efficiency of linguistic education based on the code model of language is questioned. The view of written language as a representation of speech ignores the important difference between the experientially different cognitive domains of speech and writing, which affect human cognitive development. As a consequence, the growth of functional illiteracy in societies with established literate cultures becomes an alarming tendency.

**Keywords:** code model of language, speech, writing, functional illiteracy.

**For citation:** Kravchenko A. V. Linguistic education in school: are we teaching the right thing? *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Kemerovo State University*, no. 3 (2016): 143 – 149.

**References**

1. Vygotskii L. S. *Myshlenie i rech'* [Thought and Speech]. 5th ed. Moscow: Labirint, 1999, 352.
2. Golev N. D. O soderzhanii shkol'nogo kursa "Russkii iazyk" i testovom sposobe ego predstavleniia na ekzamenakh [About school course content "Russian language" and a test method of its presentation at the exams]. *Izvestiia Altaiskogo gosudarstvennogo universiteta – News of Altai State University*, no. 3(8) (1998): 96 – 102.
3. Coy S. D., Kravchenko A. V. Dinamika kognitivnykh protsessov i nauki o iazyke [Dynamics of cognitive processes and the science of language]. *Voprosy iazykoznaniiia – Questions of linguistics*, no. 6 (2006): 133 – 141.
4. Kravchenko A. V. *Voprosy teorii ukazatel'nosti: Egotsentrichnost'. Deiktichnost'. Indeksal'nost'* [Ukazatel'nosti theory Questions: Egotsentrichnost. Deyktichnost. Indeksalnost]. Irkutsk: Izd. Irk. un-ta, 1992, 212.
5. Kravchenko A. V. Gipoteza Sepira-Uorfa v kontekste biologii poznaniia [Hypothesis Sapir-Whorf hypothesis in the context of the biology of cognition]. *Voprosy kognitivnoi lingvistiki – Issues of cognitive linguistics*, no. 1 (2007): 5 – 14.
6. Kravchenko A. V. Grammatika v kognitivno-semioticheskom aspekte [Grammar in cognitive-semiotic aspect]. *Iazyk i mysl': sovremennaia kognitivnaia lingvistika* [Language and thought: the modern cognitive linguistics]. Comp. Kibrik A. A., Koshelev A. D. Moscow: Iazyki slavianskoi kul'tury, 2015, 574 – 594.
7. Kravchenko A. V. K opredeleniiu poniatiia funktsional'noi negramotnosti [To the definition of functional illiteracy]. *Lingvisticheskie paradigmy i lingvodidaktika: Mat-ly 8-i mezhdun. nauch.-pr. konf. 19 – 20 iunია 2003* [Linguistic paradigms and didactics: Proc. 8th Intern. Sc.-prac. Conf. 19 – 20 June 2003]. Irkutsk, 2003, 7 – 17.
8. Kravchenko A. V. Rech' i pis'mo kak raznye kognitivnye oblasti [Speech and writing as different cognitive domains]. *Obshcheteoreticheskie i tipologicheskie problemy iazykoznaniiia: Mat-ly 3 mezhdun. nauch.-pr. konf. 14 – 15 oktiabria 2008* [General theoretical and typological problems of linguistics: Proc. 3th Intern. Sc.-Prac. Conf. 14 – 15 October 2008]. Biisk: BPGU im. V. M. Shukshina, 133 – 139.

9. Kravchenko A. V. "Iazyk pisatel'ia" kak semioticheskii konstrukt ["Writer Language" as a semiotic construct]. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoi lingvistiki – Actual problems of philology and linguistics teaching*, no. 16 (2014): 21 – 29.
10. Kreidlin G. E., Krongauz M. A. Integratsionnyi kurs russkogo iazyka [Integration course of the Russian language]ю *Russkii iazyk – Russian language*, no. 28 (1999). Available at: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=199902801>
11. Linell P. Pis'mennoiazykovaia predvziatost' lingvistiki kak nauchnoi otrasli [Pismennoyazykovaya bias linguistics as a scientific branch]. *Nauka o iazyke v izmeniaiushcheisia paradigme znaniia* [The science of language in the changing paradigm of knowledge]. Ed. Kravchenko A. V. Irkutsk: Izd. BGUEP, 2009, 153 – 191.
12. Maturana U. R. Biologiia poznaniia [Biology of cognition and intelligence]. *Iazyk i intellekt* [Language and intelligence]. Comp. Petrov V. V. Moscow: Progress, 1996, 95 – 142.
13. Maturana U. R., Varela F. Kh. *Drevo poznaniia: Biologicheskie korni chelovecheskogo ponimaniia* [Tree of knowledge: the biological roots of human understanding]. Moscow: Progress-Traditsiia, 2001, 224.
14. Ozhegov S. I. *Slovar' russkogo iazyka* [Russian dictionary]. Ed. Shvedova N. Iu. Moscow: Russkii iazyk, 1990, 917.
15. Soloveichik M. S., Kuz'menko N. S. *Russkii iazyk: K tainam nashego iazyka* [Russian language: The secrets of our language]. 6th ed. Smolensk: Assotsiatsiia XXI vek, 2008, part 1, 160.
16. Ushakov D. N. (ed.). *Tolkovyi slovar' russkogo iazyka* [Dictionary of Russian language]. Moscow: IDDK, 2004.
17. Bradshaw T., Nichols B. Reading at risk: A survey of literary reading in America. *National Endowment for the Arts: Research Division Report 46*. Washington, DC, 2004, 60.
18. Clark A. A sense of presence. *Pragmatics & Cognition*, 15, no. 3 (2007): 413 – 433.
19. Sunningham A. E., Stanovich K. E. What reading does for the mind. *Journal of Direct Instruction*, 1, no. 2 (2001): 137 – 149.
20. Damasio A. R. *Descartes' Error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: G. P. Putnam's Sons, 1994, 331.
21. Harris R. *The Language Myth*. London: Duckworth, 1981, 212.
22. Harris R. *Rethinking Writing*. London: Athlone Press, 2000, xvi, 254.
23. Kravchenko A. V. Whence the autonomy? A reply to Harnad and Dror. *Pragmatics & Cognition*, 15, no. 3 (2007): 587 – 597.
24. Linell P. *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2009, 482.
25. Lyman S. M., Scott M. B. Territoriality: a neglected social dimension. *Social Problems*, vol. 15 (1966): 236 – 249.
26. Maturana H., Mpodozis J., Letelier J. C. Brain, language, and the origin of human mental functions. *Biological Research*, vol. 28 (1995): 15 – 26.
27. Menary R. Writing as thinking. *Language Sciences*, 29, no. 5 (2007): 621 – 632.
28. Olson D. R. *The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, 318.
29. Searle J. *Mind, Language and Society: Philosophy in the real world*. New York: Basic Books, 1998, 175.
30. Sinha C. Niche construction and semiosis: biocultural and social dynamics. *The Social Origins of Language*. Eds. Dor D., Knight C., Lewis J. Oxford: Oxford University Press, 2014. 31 – 46.
31. Sommer R. *Personal Space: The behavioral basis of design*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1969, xi, 177.

Received 01.02.2016, accepted 07.06.2016.