Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 3 (312). С. 158–162.
Izvestia Voronezh State Pedagogical University. 2026. (3), 158–162.

Научная статья
УДК 37.013
DOI 10.47438/2309-7078_2026_3_158.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ «ОБЩЕЙ ТЕОРИИ ЖИВОГО СЛОВА»: РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ А. И. ЛАЗАРЕВА

Елена Владимировна Кривотулова[1]

Воронежский государственный университет[1]
Воронеж, Россия

[1]*Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, ORCID ID: 0000-0002-8183-9144, e-mail: krivotulova61@bk.ru*

Аннотация. Представлена рецензия-статья на монографию А. И. Лазарева «Общая теория живого слова» (Воронеж, 2026). Педагогическое содержание исследования рассматривается через призму историко-педагогического анализа. Оцениваются историко-педагогические основания концепции, трактовка живого слова как категории, средства и механизма образовательного процесса, значение теории для анализа взаимодействия учителя и ученика, перспективы применения в цифровой среде. Обозначены дискуссионные вопросы: операционализация понятия, соотношение свободы и культурного содержания, возрастная и предметная конкретизация, эмпирическая проверка. Рецензия адресована исследователям педагогической коммуникации, преподавателям педагогических дисциплин и учителям.

Ключевые слова: живое слово; педагогическое взаимодействие; смыслообразование; теория воспитания; образовательный диалог; свободное воспитание; искусственный интеллект.

Для цитирования: *Кривотулова Е.В.* Педагогическое измерение «Общей теории живого слова»: рецензия на монографию А. И. Лазарева // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 3. С. 158–162. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_3_158.

Введение

Рецензируемая монография А. И. Лазарева «Общая теория живого слова» (Воронеж: Цифровая полиграфия, 2026. 360 с.) представляет собой итог многолетнего исследовательского цикла, посвящённого феномену живого слова в его междисциплинарном измерении. Работа продолжает линию, начатую в книгах «По следам живого слова» и «Формула консента», и предлагает целостную концепцию – Общую теорию живого слова (ОТЖС), синтезирующую богословские, философские, филологические, педагогические, биологические и кибернетические подходы.

Для педагогической науки принципиальное значение имеет то обстоятельство, что живое слово рассматривается в монографии не только как объект теоретической рефлексии, но и как фундаментальная категория. Автор выводит это понятие за пределы характеристики выразительной речи учителя и предлагает видеть в нём *организующий принцип образовательного взаимодействия*. Именно этот аспект составляет предмет настоящей рецензии.

Актуальность исследования определяется противоречием между расширением технических средств передачи информации и трудностью превращения полученной информации в собственное понимание обучающегося. Учителю сегодня доступны электронные ресурсы и генеративные системы, однако их использование само по себе не обеспечивает ни самостоятельной постановки вопроса, ни нравственной оценки, ни способности вести содержательный диалог. Автор связывает качество образования с характером слова, обращённого к другому человеку: способно ли оно вызвать осмысленный ответ, поддержать самостоятельность ученика и включить содержание культуры в его личный опыт. Такая постановка значима и для очного обучения, и для цифровой образовательной среды.

Результаты

Содержательная особенность монографии – стремление соединить историю педагогической мысли с систематическим описанием современного образовательного процесса. Исследование обращается к наследию «Филологических записок» А. А. Хованского, традиции преподавания родного языка, эвристической беседе и свободному воспитанию.

Историко-педагогический анализ получает в монографии предметную опору в эвристической

© Кривотулова Е.В., 2026

методике «Живое слово», сложившейся в кругу «Филологических записок» и представленной в учебнике, составленном А. В. Барсовым. Её основой служило *объяснительное чтение*: работа с литературным текстом строилась через беседу, последовательность наводящих вопросов и самостоятельное открытие учеником смысла прочитанного. Существенно, что методика соединяла развитие речи и мышления с нравственным воспитанием.

Показательно её сопоставление с «Родным словом» К. Д. Ушинского, предназначавшимся прежде всего для первоначального обучения чтению и введения ребёнка в родной язык. «Живое слово», в свою очередь, разрабатывало организацию *воспитывающего объяснительного чтения,* при котором текст становился поводом для рассуждения и нравственной оценки. Различие учебных задач и характера изданий позволяет точнее увидеть особенности вклада коллективной журнальной традиции, не умаляя воспитательного значения труда К. Д. Ушинского.

При этом сопоставление с трудом К. Д. Ушинского выявляет ещё одно существенное различие – способ разработки педагогической системы. Речь идёт о методической системе преподавания родного языка, сложившейся в кругу «Филологических записок» и получившей в исследовательской литературе название Школы живого слова. Эта система включала три взаимосвязанных компонента: теоретическую программу соединения сравнительно-исторического языкознания с учебным направлением в теории родного языка; дидактическое ядро – эвристическую методику «Живое слово», основанную на объяснительном чтении и системе наводящих вопросов; и корпус учебных пособий, публиковавшихся на страницах журнала.

В отличие от «Родного слова» К. Д. Ушинского, созданного усилиями одного автора, Школа живого слова формировалась как результат коллективной работы. «Филологические записки» объединили исследователей языка, методистов и практикующих учителей; их совместная деятельность позволяла соотносить научное знание о слове с задачами преподавания и воспитания. А. А. Хованский подчёркивал, что столь сложную задачу не могут исчерпать усилия одного автора, каким бы выдающимся он ни был. В этом смысле «Живое слово» представляет интерес не только как педагогическое издание, но и как результат совместного научного и учительского поиска когорты выдающихся педагогов XIX в., среди которых академики Ф. И. Буслаев (основоположник теории и практики объяснительного чтения) и И. И. Срезневский, а также К. Г. Говоров, В. П. Шереметевский, И. М. Белоруссов, А. Н. Острогорский, Н. Ф. Бунаков, С. Н. Брайловский, В. Н. Куницкий, А. П. Флёров, К. В. Ельницкий, П. А. Адамов, В. Е. Романовский, А. Н. Чудинов и др.

Однако, обращение к этому коллективному опыту не означает прямого переноса исторических решений в современную теорию. Автор не доказывает непрерывного существования единой педагогической школы, а предлагает проблемно-методологическую преемственность, при которой сходные вопросы получают новое теоретическое решение в иной образовательной ситуации.

Центральное положение педагогического раздела монографии – описание живого слова в трёх взаимосвязанных статусах, образующих иерархию уровней педагогического анализа. На сущностном уровне живое слово выступает как педагогическое понятие, обозначающее такое понимание образования, при котором ученик является участником смыслообразования. На инструментальном уровне оно конкретизируется как средство обучения и воспитания, реализуемое в объяснении, вопросе, чтении, обсуждении и примере. На процессуальном уровне оно раскрывается как механизм педагогического взаимодействия, связывающий внешне предъявленное содержание с внутренними процессами интериоризации, смыслообразования и рефлексии, результатом которых становится собственное обоснованное суждение ученика и его ответственное действие.

Достоинство этой конструкции заключается в том, что она задаёт предмет анализа: можно обсуждать не только эмоциональную убедительность речи, но и то, что происходит с познавательной и личностной активностью ученика в ходе взаимодействия. Автор разворачивает эту конструкцию применительно к основным компонентам педагогического процесса: целям и задачам, принципам, содержанию, методам, средствам, формам, механизмам и результатам.

Цель не исчерпывается усвоением сообщения; в неё включены развитие речи, мышления, способности различать смыслы и готовности к конструктивному взаимодействию. В содержание входят текст, жизненная ситуация, нравственная проблема и личный опыт. Среди методов рассмотрены эвристическая беседа, интерпретация, обсуждение и рефлексия. Такая последовательность придаёт понятию живого слова педагогическую определённость и позволяет соотнести его с проектированием урока или воспитательной ситуации.

Тезис о живом слове как *форме педагогического процесса* заслуживает более подробного рассмотрения. Обычно слово учителя описывается среди средств обучения: посредством речи педагог объясняет, спрашивает, оценивает и организует работу. А. И. Лазарев предлагает изменить масштаб анализа. Педагогически значимо не высказывание само по себе, а *разворачивающееся вокруг него взаимодействие*, в котором учебное содержание предъявляется, становится предметом вопроса, обсуждается, осмысляется учеником и получает выражение в его собственном ответе. Именно эта последовательность позволяет говорить о процессуальной форме.

Такое понимание позволяет уточнить *целостность педагогического процесса*. Его цель, содержание, метод и результат существуют не только в плане занятия или в описании образовательной программы. Они обнаруживаются в конкретном ходе работы: вопрос учителя определяет, какая сторона содержания станет проблемой; ответ ученика показывает, как он её понял; последующая реплика педагога может открыть новое затруднение либо преждевременно завершить поиск. Поэтому одно и то же предметное содержание способно включаться в разные педагогические процессы.

Важная сторона авторской позиции состоит в том, что такая форма объединяет *обучение и воспитание* без их механического сложения. Разбирая текст или решая учебную проблему, ученик одновременно осваивает способы обращения с чужой мыслью:

учится слушать, аргументировать несогласие, признавать ошибку, учитывать последствия сказанного. Воспитательный результат возникает здесь не как дополнительное нравоучение после объяснения материала, а в самом способе познания и общения. При этом живое слово нельзя отождествлять с любой беседой. Разговор приобретает педагогическое содержание тогда, когда он сохраняет связь с изучаемым предметом, требует интеллектуального усилия и даёт ученику возможность сформировать собственное обоснованное суждение. Форма живого слова не предписывает неизменной пропорции учительской и ученической речи. В начале изучения сложной темы необходимым может оказаться развёрнутое объяснение педагога; позднее — самостоятельная постановка вопросов учащимися. Решающим остаётся не объём реплик каждой стороны, а возможность перехода от предъявленного знания к его осмыслению и самостоятельному применению.

Особую глубину анализу результатов педагогического процесса придаёт обращение к разработанному Л. И. Божович представлению о «ненасыщаемых высших потребностях». Опираясь на него, А. И. Лазарев рассматривает ненасыщаемую потребность в саморазвитии как возможный внутренний результат действия живого слова. Достигнутое понимание в таком случае не завершает познавательную деятельность ученика, а побуждает его ставить новые вопросы и продолжать поиск. При этом автор подчёркивает, что устойчивость побуждения сама по себе ещё не определяет его педагогической ценности: потребность должна получить содержательную, нравственную и созидательную направленность. Так педагогический результат описывается как постепенный переход от внешнего вопроса учителя к самостоятельной инициативе ученика.

Предпосылки такого длительного результата формируются в конкретных ситуациях диалога. В монографии слово учителя не мыслится как одностороннее воздействие: ответ ученика меняет ход беседы и требует от педагога уточнения вопроса, темпа и способа объяснения. Отсюда следует содержательный критерий: живое слово проявляется в организации встречной мыслительной работы, а не в одной лишь яркости высказывания.

Не менее важен второй шаг монографии: автор предлагает сделать живое слово предметом педагогического анализа. Это означает переход от общей положительной оценки «хорошей речи учителя» к исследованию условий, хода и последствий речевого взаимодействия. Предметом рассмотрения становится не красота объяснения и не число заданных вопросов, а связь между педагогическим намерением, действиями участников и изменениями в понимании ученика.

В этой перспективе особую ценность приобретает анализ ответности. Ученическая реплика может обозначать согласие, скрывать непонимание, воспроизводить готовую формулу либо открывать новый ход мысли. Для педагога важно различать эти случаи и менять дальнейшее действие соответственно. Если неожиданный вопрос учащегося лишь формально выслушан, но никак не влияет на ход занятия, наличие диалога остаётся внешним. Если же педагог использует этот вопрос для уточнения общей задачи, ответ ученика действительно становится частью процесса.

Такой анализ требует различать несколько уровней результата. Первый – *ситуативный:* ученик включился в обсуждение и сформулировал ответ. Второй – *содержательный:* он может объяснить основания ответа, увидеть его ограничения и применить освоенное к другому материалу. Третий – *личностный:* у него укрепляется способность самому ставить вопросы, проверять суждения и возвращаться к поиску. Эти уровни нельзя выводить один из другого автоматически. Активная беседа ещё не доказывает устойчивого изменения, а верно выполненное задание не всегда показывает, каким путём ученик пришёл к решению.

Отдельного внимания заслуживает интерпретация *теории свободного воспитания*. В изложении автора свобода ученика не означает устранения учителя из процесса: педагогическое руководство сохраняется, но его задача состоит в поддержке способности ребёнка к самоуправлению и осмысленному выбору. Понятие психагогики, взятое из классической античной философии, используется здесь для описания воздействия слова на становление личности без подавления её самостоятельности.

Более определённой эта позиция становится при соотнесении свободного воспитания с интегрально-дифференцированным подходом Н. И. Вьюновой. Автор рассматривает воспитанника как целостную личность, чьи стремления и мотивы могут быть разнонаправленными. В такой постановке педагогическая свобода означает не только освобождение от внешнего принуждения, но и развитие способности различать собственные побуждения и направлять их к созидательному действию.

Существенное уточнение теории свободного воспитания автор находит в сопоставлении педагогики с биологическим разделом монографии. Представление основоположников свободного воспитания о «внутреннем творческом Я» ребёнка подчёркивало источник его самостоятельной активности, но оставляло открытым вопрос о том, при каких условиях эта активность становится созидательной. Симбиогенез даёт ОТЖС пример генеративного взаимодействия в природе: соединение различающихся участников при определённых условиях приводит к возникновению нового качества организации. В отношении человека эта параллель приобретает педагогический смысл через воспитание: задача состоит не просто в освобождении внутренних сил ребёнка, а в развитии его способности направлять их на понимание, сотрудничество и создание нового.

В цифровой образовательной среде различение внешней речевой активности и её действительного педагогического результата приобретает особую остроту. Главным критерием педагогической ценности применения ИИ становится не количество сгенерированных текстов, ответов или идей, а порождающее содержание работы с ним: возникает ли в результате новое продуктивное качество понимания или действия ученика. Оно может проявиться в самостоятельно сформулированной проблеме, более точном различении понятий, обоснованном пересмотре позиции или решении, которое ученик способен объяснить и развить. Новизну здесь следует оценивать относительно прежнего способа мыслить и действовать самого ученика, а не по внешней

оригинальности машинного ответа. Для проверки такого результата необходимы сопоставимые задания и наблюдение за самостоятельной работой учащихся после взаимодействия с ИИ.

Автор монографии предлагает направление *Consento-AI*, ориентированное на создание систем, настроенных на согласованное взаимодействие с человеком. Для педагогики это означает, что ИИ может поддерживать условия живого слова между людьми: подбирать стимулирующие вопросы, фиксировать консентогены, визуализировать параметры диалога. Однако, как справедливо отмечает автор, машинно сгенерированное высказывание становится живым лишь в человечески ответственном контуре употребления — там, где сохраняются субъектность, ответность и ориентация на общее благо.

Научную новизну педагогической части можно определить через вклад А. И. Лазарева в осмысление живого слова как педагогического проявления принципа конструктивного взаимодействия, в описании его тройственного статуса и в соотнесении со структурой педагогического процесса. Убедительность подхода обеспечивается системностью связей между целью, способом взаимодействия и предполагаемым образовательным результатом.

Монография отличается содержательностью педагогической части, и вместе с тем её положения открывают пространство для дальнейшего профессионального диалога. Остановимся на моментах, которые могут стать точками роста исследования.

1. Дальнейшее уточнение критериев различения живого слова и просто хорошей, грамотной, диалогичной речи могло бы сделать теорию ещё более доступной для практикующего учителя.

2. Соотношение свободы и культурного содержания в теории свободного воспитания представляет интерес для дальнейшего осмысления. Остаётся открытым вопрос: как в условиях свободного воспитания обеспечивается *встреча ученика с обязательным культурным содержанием.*

3. Возрастное и предметное измерение концепции видится перспективным направлением для дальнейших исследований.

4. Монография открывает возможность для сопоставления с современными педагогическими теориями: теорией развивающего обучения (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин), педагогикой сотрудничества, теорией учебной деятельности, компетентностным подходом, концепцией личностно ориентированного образования. Было бы продуктивно показать, в каком отношении ОТЖС находится к этим направлениям – дополняет, конкурирует или синтезирует.

Выводы

В целом педагогическая часть монографии представляет собой содержательную попытку описать живое слово как условие перехода от сообщения к пониманию и от педагогического воздействия к совместному смыслообразованию. Работа актуальна для общей педагогики, теории воспитания и обсуждения применения ИИ в образовательной практике.

Книга может быть полезна исследователям педагогической коммуникации, преподавателям педагогических дисциплин и учителям, заинтересованным в осмыслении собственной речевой практики. Она открывает пространство для дальнейшего диалога о том, как сохранить человеческое измерение образования в условиях цифровой трансформации и технологического посредничества.

Поступила в редакцию 30.07.2026
Подписана в печать 30.09.2026

Original article
UDC 378.036
DOI 10.47438/2309-7078_2026_3_158.

PEDAGOGICHESKOE IZMERENIE «OBSHCHEJ TEORII ZHIVOGO SLOVA»: RECENZIYA NA MONOGRAFIYU A. I. LAZAREVA

Elena Vl. Krivotulova[1]

Voronezh State University[1]
Voronezh, Russia

[1]*Associate Professor, Cand. Pedagog. Sci., Associate Professor at the Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, ORCID ID: 0000-0002-8183-9144, e-mail: krivotulova61@bk.ru*

Abstract. A review article is presented on A.I. Lazarev's monograph "General Theory of Living Language" (Voronezh, 2026). The pedagogical content of the study is examined through the lens of historical-pedagogical analysis. The historical-pedagogical foundations of the concept are assessed, as well as the interpretation of living language as a category, a means and a mechanism of the educational process, the significance of the theory for analysing the interaction between teacher and student, and the prospects for its application in the digital environment. The following controversial issues are identified: the operationalisation of the concept, the relationship between freedom and cultural content, age- and subject-specific concretisation, and empirical verification. The review is addressed to researchers in educational communication, teachers of pedagogical disciplines, and educators.

Key words: living word; pedagogical interaction; meaning-making; theory of education; educational dialogue; free upbringing; artificial intelligence.

Cite as: Krivotulova, E.Vl. (2026) Pedagogical measurement of the "General theory of living speech": review of the monograph by A. I. Lazarev. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University.* (3), 158–162. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_3_158.

Received 30.07.2026
Accepted 30.09.2026