

Предисловие

Курс методики преподавания русского языка в средней школе является наряду с курсом методики преподавания литературы главным звеном в ряду дисциплин педагогического цикла, преподаваемых студентам отделения русского языка и литературы на филологическом факультете МГУ им. М. В. Ломоносова. Целью этого курса является подготовка студентов к педагогической деятельности. Завершается курс методики прохождением студентами педагогической практики в школах г. Москвы, где студенты применяют полученные теоретические знания.

Предлагаемое учебное пособие составлено преподавателями кафедры русского языка филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова в соответствии с читаемым с 1991 года курсом для студентов 4 курса дневного отделения «Русский язык и литература» и включает материал как лекционных, так и семинарских занятий. Пособие составлено в соответствии с программой «Методика преподавания русского языка в средней школе» 2005 года (авторы В. А. Багрянцева, Е. И. Литневская).

Пособие состоит из двух разделов: «Общие вопросы методики преподавания русского языка в школе» и «Методика изучения разделов науки о языке и развития речи». Разделы разбиты на главы, в конце каждой главы помещен список литературы. Обязательным является знакомство студентов с учебными программами и учебниками трех основных учебных комплексов; остальная литература является дополнительной и предназначена в помощь учащимся при составлении докладов, написании планов-конспектов уроков и прохождении педагогической практики.

Авторы учебного пособия — Е. И. Литневская и В. А. Багрянцева.

Е. И. Литневской написаны главы 1–8, 11–16, 19, В. А. Багрянцевой — главы 10, 18, совместно написаны главы 9, 17.



ОБЩИЕ ВОПРОСЫ
МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА



ГЛАВА 1. Методика преподавания русского языка как научная дисциплина

§ 1. Предмет и задачи методики преподавания русского языка

Методика — это междисциплинарная дисциплина, находящаяся на стыке педагогики, психологии, философии и специальной дисциплины; для методики преподавания русского языка это лингвистика.

Предметом методики является процесс обучения. Поскольку предмет методики совпадает с предметом других педагогических дисциплин, методику обычно относят к разряду педагогических наук.

Задачи методики преподавания русского языка состоят в определении целей, содержания и методов процесса обучения русскому языку как учебному предмету.

Цели обучения — это определение воспитательной, познавательной и практической цели учебного предмета, то есть его места в системе образования (на сегодняшний день с учетом разных типов учебных заведений).

В понятие **содержания обучения** входят

— выбор определенной научной концепции,

— отбор необходимого и достаточного понятийного и терминологического аппарата,

— определение тех знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть учащийся при изучении учебного предмета.

Методы обучения включают помимо собственно методов обучения разработку и изучение организационных форм и средств обучения.

Таким образом, методика призвана ответить на вопросы, **зачем, чему и как** учить. При ответе на последний вопрос встает дополнительно проблема того, как контролировать результаты обучения.

Методика преподавания русского языка связана с философией, психологией, педагогикой, лингвистикой.

Связь методики с философией состоит в том, что методика опирается на выводы философии о связи языка и мышления, взаимосвязи общества и отдельного человека, сущности человеческой деятельности. Эти положения лежат в основе разработки таких методических выводов, как целесообразность коллективных форм обучения, обучение речи как деятельности.

Связь методики с психологией состоит в использовании в методике выводов, касающихся психологии восприятия: анализ и синтез, абстра-

гирование и конкретизация и др. Методика учитывает выводы социальной психологии о целях обучения, формах работы, дифференцированном подходе к учащимся, использует психологические исследования об этапах учебных действий, возрастных возможностях усвоения знаний учащимися, пиках и спадах концентрации внимания.

Связь методики с педагогикой и ее прикладным аспектом — дидактикой (общей теорией обучения) особенно тесна: в методике используются общедидактические принципы преподавания, разработанные педагогикой методы обучения и контроля, формы обучения, критерии оценки знаний, умений и навыков.

Связь методики с лингвистикой заключается в определении конкретно-дидактических принципов обучения и содержания обучения русскому языку как учебному предмету.

§ 2. Методы исследования в методике преподавания русского языка

У методики, как и у любой дисциплины, есть определенные **методы исследования**. Методы исследования в методике — это способы выявления актуальных вопросов методики, поиски средств их решения и проверка эффективности. Выделяют следующие методы:

1. **Метод наблюдения** — целенаправленное наблюдение за работой учащихся на уроках и анализ домашней работы учеников, выявление тенденций в усвоении знаний и приобретении умений и навыков при изучении различного материала.

2. **Эксперимент:**

1) *поисковый (ориентирующий) эксперимент* — выявление проблемных зон в процессе обучения определенному предмету, разделу, теме;

2) *констатирующий эксперимент* — экспериментальный срез, проводящийся для подтверждения определенной гипотезы посредством тестирования и анкетирования;

3) *обучающий эксперимент* — процесс обучения определенной группы учащихся по какой-либо новой методике, программе, учебному пособию и т. д.;

4) *корректирующий эксперимент* — устранение недостатков, выявленных в процессе обучающего эксперимента;

5) *контрольный эксперимент* — констатация результатов обучения посредством вторичного тестирования и анкетирования (часто с использованием тех же вопросов) для выявления эффективности обучающего эксперимента.

3. Изучение методического наследия.

§ 3. История методики преподавания русского языка

Возникновение методики преподавания русского языка датируют 1844 годом — годом выхода в свет книги **Федора Ивановича Буслаева** «О преподавании отечественного языка», но еще задолго до этого исследования появлялись работы, которые сейчас мы могли бы называть методическими пособиями. К ним относится, например, «Руководство учителям 1 и 2 разряда народных училищ Российской Империи» (1783) **Т. Янковича де Мириево (Мириевского)**. Это был известный педагог, серб по национальности, с 1782 г. живший в России и участвовавший в разработке плана школьных реформ 1782–1786 гг. В 1783 г. Янкович-Мириевский становится членом Российской Академии Наук. Ему принадлежит несколько учебников и дидактических руководств для народных училищ.

Янкович-Мириевский был последователем **Яна Амоса Коменского** (1592–1670), чешского мыслителя, педагога, философа, лингвиста, историка, которого справедливо считают основоположником педагогики как целостной теории воспитания и обучения. Я. Коменский в своем капитальном труде «Великая дидактика» выдвинул и обосновал многие положения современной педагогики: идею всеобщего образования, единой школьной системы, идею преимущества обучения на родном языке, метод наглядного обучения и многое другое, что сегодня является «азбукой» педагогической деятельности.

В конце XVI — начале XVII веков появляются первые грамматики церковнославянского языка: «Грамматика словенская» Лаврентия Зизания (1596), «Грамматика словенского языка» **Мелетия Смотрицкого** (1619), в 1694 г. выходит в свет «Букварь» **Кариона Истомина**. Эти учебники были основными вплоть до середины XVIII века, когда в 1757 г. появилась «Российская грамматика» **М. В. Ломоносова**, по которой учились в гимназиях еще сто лет.

Наконец, в 1844 г. **Ф. И. Буслаев** (1818–1897) пишет свою известную работу «О преподавании отечественного языка», в которой впервые в истории русской педагогики дает научно обоснованную методическую систему. «Надобно отличать ученую методу от учебной, — пишет Ф. И. Буслаев. — Ученый, излагая науку, увлекается только ею одной, не обращая никакого внимания на личность читателя или слушателя: он предлагает свою науку единственно тому, кто поймет его. Напротив того, педагог должен развивать, образовывать и упражнять способности

учащихся: наука его тогда имеет свою цену, когда прилична тем лицам, коим преподается». На первый план Ф. И. Буслаев ставит осознанное усвоение учащимися материала, умение учащихся правильно использовать полученные знания в собственной речи, соединение «знаний и умений, учения и упражнения». Ф. И. Буслаев обращает особое внимание на роль изучения языка в развитии мышления учащихся, важное место отводя упражнениям. Говоря о методах обучения, он выделяет два способа преподавания: ученик с помощью учителя сам доискивается до истины (эвристический метод) или же получает сведения о языке в готовом виде (догматический метод); при этом первому методу отдается предпочтение. Большое место Ф. И. Буслаев отводит развитию речи учащихся, чтобы ученики научались «выражаться легко, благозвучно, ясно, определенно, с толком и со смыслом».

В 1860-е годы XIX века появляется целый ряд педагогов, которые подробно разрабатывают намеченные им вопросы — объяснительное чтение, метод грамматического обучения, введение письменных упражнений, преподавание орфографии на начальном периоде обучения и др.

Среди последователей Ф. И. Буслаева наиболее известным является **К. Д. Ушинский** (1824–1870). К. Д. Ушинский исследовал психофизиологическую природу обучения, много писал о воспитательных задачах педагогики, поставил перед учителем задачу научить учеников учиться: «... следует передать ученику не только те или иные познания, но и развить в нем желание и способность самостоятельно, без учителя приобретать новые познания». Основные его труды — учебники «Детский мир» и «Родное слово» — обращены к начальной школе. К. Д. Ушинский пишет о том, что на начальном этапе обучения русский язык является главным предметом; его преподавание преследует три цели: «во-первых, развить в детях ту врожденную душевную способность, которую называют даром слова; во-вторых, ввести детей в сознательное обладание сокровищами родного языка и, в-третьих, усвоить детям логику этого языка, то есть грамматические его законы в их логической системе». К. Д. Ушинский выступал за систематическое изучение грамматики как базы для развития логического мышления детей и как основу для развития речи учащихся. Он же предложил систему изложений и сочинений, значение которых в развитии речи оценивал очень высоко.

К этому же периоду относится деятельность **И. И. Срезневского** (1812–1870), больше известного как автора словаря древнерусского языка, но ему принадлежат и методические работы: «Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте» (1860), «Замечания об изучении русского языка и словесности в средних учебных заведениях» (1871) и др.

Конец XIX — начало XX века — период особенного расцвета методики. В это время работают **В. И. Водовозов**, **С. Я. Стоюнин**, **Л. И. Поливанов**, **Н. Ф. Бунаков** и многие другие. Этот период завершает обобщающий труд **А. Д. Алферова** (1862–1919) «Родной язык в средней школе. Опыт методики» (1911). Автор рекомендует не ограничиваться в школе изучением литературного языка, а изучать язык народа, фольклор и диалекты. Особое внимание А. Д. Алферов уделил развитию «личного языка» учащегося, сочинению, творчеству — как и Ушинский.

В начале XX века усилилась научно-лингвистическая направленность в методике русского языка. К этому времени относится деятельность **Ф. Ф. Фортунатова**, выступившего в 1903 году перед работниками народного образования с докладом «О преподавании грамматики русского языка в средней школе»; **А. А. Шахматова**, принявшего участие в организации съездов преподавателей русского языка в 1904–1917 гг.; **Д. Н. Овсяннико-Куликовского**, автора учебников русского языка в 1907–1917 гг.

В это же время, а также после революции, активно занимается методикой **А. М. Пешковский** (1878–1933). Его крупнейший лингвистический труд «Русский синтаксис в научном освещении» был задуман как учебник для средней школы. В работе «Школьная и научная грамматика» (1914) А. М. Пешковский писал о разрыве между наукой о языке и его школьным изучением, критиковал сложившееся в школе положение, при котором грамматика стала «служанкой орфографии». Изучение грамматики имеет, по мнению А. М. Пешковского, особую ценность потому, что «основным отличием литературного говорения от естественного является <...> сознательное пользование языковыми средствами <...> Грамматика же (в своей описательной части) как раз и занимается переводом подсознательных языковых явлений в сознательные». А. М. Пешковский боролся за эксперимент в школе, против консерватизма и шаблона в преподавании. В 1922–1925 годах А. М. Пешковский пишет интереснейший учебник в 3-х томах «Наш язык».

Вопросами школьного преподавания русского языка занимался и **Л. В. Щерба** (1880–1944). Важнейшими направлениями работы по обучению русскому языку Л. В. Щерба считал обучение владению письменным и устным литературным языком, что достигается изучением грамматики, чтением образцов литературной речи, систематических упражнений в продуцировании устных текстов. Большое внимание Л. В. Щерба отводит обучению орфографии, в основу которого должен быть положен принцип сознательности усвоения в связи с изучением грамматики, а не простое зазубривание. В статье «Безграмотность и ее причины» он пишет: «...Хотя идеалом и является механизация процесса

письма, однако лишь до известного предела, за которым процесс письма все же должен быть осознанным».

Большую роль при обучении русскому языку Л. В. Щерба отводил грамматике. Так, в статье «Новейшие течения в методике преподавания родного языка» он пишет, что изучение грамматики должно, во-первых, дать ученику навыки устной речи, «ибо речь строится на основе грамматического материала», во-вторых, привить ученику сознательное отношение к слову, «чтобы он мог ощутить стилистическую палитру русского языка», и, в-третьих, представить язык как выразитель мысли, показать богатство синонимических средств языка для выражения одного и того же содержания.

В «Тезисах к докладу «Системы учебников и учебных пособий по русскому языку в средней школе» Л. В. Щерба очертил объем знаний, необходимых, по его мнению, ученику средней школы. Среди прочего он отметил «осознание правил, регулирующих нашу речь, и историческое объяснение исключений из них».

В 1952 г. Л. В. Щерба создает учебник «Русский язык» в 2 томах и кладет в основу своей методической системы различие языковой системы и речевой деятельности, которую следует развивать особыми приемами говорения, аудирования, чтения, письма.

Р. И. Аванесов и **А. Н. Сидоров** также не обошли своим вниманием школу: в 1933 г. они приняли участие в конкурсе учебников для школы, введя в свой учебник основы фонологии.

В конце 60-х годов группа ученых-лингвистов (**И. С. Ильинская**, **М. В. Панов**, **Н. Е. Ильина**, **Е. В. Красильникова**, **Л. Н. Булатова** и другие) выступила с инициативой создания новой программы и нового учебника по русскому языку, поддержанной В. В. Виноградовым. К 1972 году появилась программа и рукопись учебника, в 1979–1980 гг. — первое издание учебника, в середине 80-х — второе издание, исправленное и дополненное, с 1994 года начато третье издание, в котором вышли учебники 5, 6 и 7 класса.

Большой вклад в развитие методики преподавания русского языка в школе внес **А. В. Текучев** (1903–1987). Им написано более 200 научно-методических работ, в том числе неоднократно переизданная «Методика грамматического разбора», монографии об особенностях изучения орфографии с учетом особенностей местного диалекта, статьи о выдающихся лингвистах и методистах, «Очерки по методике обучения русскому языку», учебник и хрестоматия по методике преподавания русского языка.

Выходит ряд базовых методических трудов — учебников по методике преподавания русского языка в школе. Это, в частности, учебники и учебные пособия К. Б. Бархина и Е. С. Истриной (1934), П. О. Афа-

насьева (1944), А. В. Текучева (1958), Л. А. Чешко (1977), учебник коллектива авторов «Методика преподавания русского языка в школе» под редакцией М. Т. Баранова (1991), учебное пособие для студентов педагогических вузов «Обучение русскому языку в школе» (2004).

Последние десятилетия ознаменованы как обобщающими, так и конкретными разработками по методике преподавания русского языка, связанными, в первую очередь, с диверсификацией образования, появлением альтернативных программ, учебных комплексов и пособий, разработкой нового стандарта образования.

Литература

- Текучев А. В.* Методика русского языка в средней школе. М., 1980.
- Методика преподавания русского языка / Ред. М. Т. Баранов. М., 1990.
- Методика преподавания русского языка / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, Н. А. Ипполитова, П. Ф. Ивченков. М., 2001.
- Обучение русскому языку в школе: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др. М., 2004.
- Донская Т. К.* Краткие очерки по истории методики русского языка. СПб., 2003.
- Методика преподавания русского языка: Руководство к самостоятельной работе над курсом / Ред. М. С. Соловейчик. М., 1988.
- Львов М. Р.* Словарь-справочник по методике русского языка: Пособие для учителей, студентов пед. вузов и колледжей. М., 1997.
- Львов М. Р.* Общие вопросы методики русского языка: Учебное пособие. М., 1983.
- Хрестоматия по методике русского языка: Русский язык как предмет преподавания: Пособие для учителей / Сост. А. В. Текучев. М., 1982.
- Чешко Л. А.* Методика преподавания русского языка: Методические указания для студентов-заочников филологических факультетов государственных университетов. М., 1977.
- Хуторской А. В.* Современная дидактика. СПб., 2001.
- Маркова А. К.* Психология усвоения языка как средства общения. М., 1974.

ГЛАВА 2. Система среднего образования в России и место русского языка как учебного предмета

§ 4. Разные периоды становления школы и изменение понимания места русского языка

Русский язык как самостоятельный учебный предмет был введен в Устав школ сравнительно недавно — в **1828** году, но программа была

разработана недостаточно полно и конкретно, в результате чего разные гимназии давали знания по русскому языку в разном объеме. И в 1835 году Московский университет был вынужден сам сформулировать требования по русскому языку к поступающим. Требования эти вышли в виде особой программы и просуществовали до 60-х годов XIX века. До этого времени учителя гимназий ориентировались на данную программу. Лишь в 1872 году появилась обстоятельная программа именно для школы.

К началу XX века содержание курса русского языка определилось следующим образом. Начальная школа обучала грамоте, чтению и письму с элементами грамматики; гимназия давала серьезный курс русского языка: в 1–3 классах изучался систематический элементарный курс грамматики, орфографии, пунктуации, развития речи, на 4–7 классы приходилось изучение церковнославянского языка, теории словесности, дальнейшее углубление сведений по современному русскому языку. Задачей ставилось сознательное отношение, глубокое понимание особенностей как синхронного состояния языка, так и его истории. Курс русского языка предполагал большое количество часов для самостоятельной работы, ставил целью не только усвоение знаний, но и развитие логического мышления. Русский язык считался главным предметом как средством общения, развития логического мышления, как предмет, который имеет большие познавательные и воспитательные возможности. Такое содержание обучения нашло отражение в программе 1915 года, в составлении которой участвовали крупнейшие лингвисты и педагоги того времени.

После 1917 года вопрос о задачах школьного образования вообще и преподавании русского языка в частности был поставлен совсем по-другому. Советский период средней школы крайне неоднороден: концепция образования, ее структура, понимание места русского языка среди других предметов достаточно существенно изменяются.

В 1917–1922 годах нет единой общегосударственной программы обучения языку, программы местные (губернские). Основная цель этих программ — ликвидация безграмотности. Отсюда их исключительная направленность на практические цели — основы орфографии и развитие речи, ориентированность на народный, а не книжный язык, строгая синхрония (прекращается изучение церковнославянского языка и истории русского языка).

1923–1931 годы становятся временем экспериментов — так называемых комплексных (1923, 1925, 1927 гг.) и проектных (1930, 1931 гг.) программ. Комплексная программа образования отвергает учебный предмет как форму обучения. Материал распределяется по тематическому признаку (труд, природа, общество). Занятия орфографией рекоменду-

ется производить попутно: предполагается, что навыки чтения и письма могут быть усвоены сами собою, одновременно с чтением и работой учеников на заводе, в клубе. Отмена систематических занятий по русскому языку привела к резкому падению грамотности, что заставило в 1927 году включить язык русский в план семилетней школы, однако отсутствие предметной формы обучения делало проблему практически неразрешимой.

В конце **1931** года комплексные программы были отменены и принята первая стабильная программа. Она часто уточнялась и переделывалась (в 1933, 1936, 1938 годах). До **1936** г. материал во всех классах средней школы (а среднее звено средней школы включало в то время 5, 6 и 7 классы) преподавался концентрически: каждый год изучались морфология, орфография, синтаксис, пунктуация. В 1936 была устранена чересполосица в расположении материала по морфологии и синтаксису и предложена программа изучения русского языка в 8–10 классах. Программа **1938** года многими считается очень удачной: в ней был дан в достаточном, но не чрезмерном объеме материал по истории русского языка, хорошо продуман теоретический материал по современному русскому литературному языку, разработан орфографический курс. В это же время появляются первые единые стабильные учебники.

Период **40-х** годов ознаменован учением Н. Я. Марра — автора «яфетической теории» и осмысления филологии с позиций марксизма. Концепция «Нового учения о языке» состояла в том, что вначале был не один праязык, а множество языков, являющихся орудием классовой борьбы и стремящихся к слиянию после мировой революции. Все эти языки произошли, по Марру, из четырех первоэлементов — *сал, бер, ион* и *рош*. Эта теория, получившая поддержку И. В. Сталина, стала господствующей как в языкознании, так и в преподавании языка.

50-е годы — период преодоления марризма и серьезного развития методической мысли. Центральное место занимает программа 1956 г., которая явилась итогом почти двадцатилетней работы Академии педагогических наук и методистов. Программа 1960 г. перерассчитала курс на 4 года в связи с введением всеобщего 8-летнего образования.

Период **60–70-х** годов ознаменован поисками новых программ. Необходимость этого была вызвана принятием закона о всеобщем среднем образовании. Русский язык становился предметом, изучаемым с 1 по 10 класс, в связи с чем увеличивается объем теоретического материала.

В **1979** г. принято решение изучать русский язык с 1 по 8 класс. Программа сильно сокращается, причем за счет сокращения теоретического материала в пользу увеличения удельного веса орфографии и пунктуации.

Серьезные изменения в системе образования начались после **1986** года, а в **2000** году начался период «новейшей» истории образования в России. Эти периоды мы рассмотрим подробно с точки зрения понимания целей обучения, содержания и методов обучения, то есть того, что и составляет предмет методики как дисциплины.

§ 5. Постсоветская система среднего образования

Реформы в сфере среднего образования — явление редкое: сфера среднего образования обладает значительно большей инертностью, чем многие другие сферы жизни общества. Хотя видимые изменения среднего образования претерпело лишь в начале 90-х годов, начало реформы приходится на более ранние годы — 1985–1987.

80-е годы были отмечены кризисом средней школы, который был связан, в первую очередь, с общим кризисом тоталитарного режима: школа как государственное учреждение работала на государство, обслуживая идеологию единомыслия и единоначалия; учитель был практически лишен прав на педагогическое творчество, школа была заидеологизирована в большей степени, чем другие учреждения, и отчуждение учеников от школы и учителя с каждым годом становилось все очевиднее. Видимость реформирования осуществлялась через многочисленные реорганизации школы: введение всеобщей обязательной профессиональной подготовки через учебно-производственные комплексы (УПК), введение всеобщего среднего образования и многие другие, но эти реорганизации не были подкреплены научными обоснованиями и ресурсами, поэтому не только не принесли видимых позитивных изменений, но и внесли дисбаланс в систему среднего образования.

Нынешняя реформа среднего образования началась «снизу», с подъема общественно-педагогического движения, разбуженного общим движением к гласности и демократизации. На проходившем в июне 1987 года Всероссийском съезде учителей было отмечено, что чрезмерная стабильность содержания образования, переходящая в консерватизм, излишняя централизация подготовки программ и учебников, фактическое отстранения учителей и методистов от их создания привели к застою явлениям в учебно-воспитательном процессе, массовому повторению однотипных подходов, одинаковости решений, распространению рецептурных пособий. Министерство просвещения РСФСР быстро и чутко отреагировало на обстановку: в августе того же года появилась «Программа углубленного теоретического и практического изучения русского языка в 7–10 классах» (в стабильной школьной программе русский язык изучался до 8 класса).

В феврале 1988 года состоялся Пленум ЦК КПСС, принявший Постановление «О ходе перестройки средней и высшей школы и задачах партии по ее осуществлению», основную идею которого в отношении средней школы можно сформулировать в тезисе «Единство школы не означает ее единообразия», поэтому в Постановлении было декларировано «широкое развертывание самоуправленческих начал, предоставление учебным заведениям самостоятельности, необходимых для этого полномочий».

В декабре 1988 года прошел Всесоюзный съезд работников образования, который сформулировал 10 принципов предстоящей реформы среднего образования:

- 1) демократизация образования, состоящая в
 - ликвидации монополии государства,
 - децентрализации управления образованием,
 - юридической, финансовой, экономической самостоятельности учебных заведений,
 - их самостоятельности в стратегии и тактике педагогической работы;
- 2) многообразие форм образовательных учреждений и форм собственности на них;
- 3) регионализация образования;
- 4) национальное самоопределение школы;
- 5) открытость образования, то есть его деполитизация и департизация;
- 6) гуманизация образования — поворот школы к личности ребенка;
- 7) гуманитаризация образования — обновление и повышение статуса гуманитарных дисциплин как средства восполнения духовного вакуума;
- 8) дифференциация и мобильность образования на фундаменте государственных образовательных стандартов;
- 9) развивающий характер образования через использование продуктивных, а не исключительно репродуктивных методик;
- 10) непрерывность образования как преемственность, но и возможность прервать образование или сменить его тип.

Эти радикальные предложения по реформе средней школы столкнулись с множеством препятствий, сначала идеологических, потом социально-политических, а потом и экономических, поэтому 1988, 1989 и 1990 годы стали годами «зависания» реформы, и лишь начало 90-х годов ознаменовалось реальными переменами в системе среднего образования. 18 июля 1989 года Государственным комитетом СССР по народному образованию был издан Приказ «Об открытии в Москве общеобразовательных школ нового типа (лицеев, гимназий)», а в 1990 году — Примерное положение о гимназии и Примерное положение о лицее,

узаконившие появление средних общеобразовательных заведений нового типа. В январе 1991 года было принято решение коллегии Министерства образования о деполитизации и департизации школы, а в марте — «Программа стабилизации и развития российского образования в переходный период», разработанная Министерством образования и одобренная Всероссийским совещанием работников образования.

Начало 90-х годов, как уже было сказано, ознаменовалось реальными переменами в сфере среднего образования: впервые с 1918 года появились альтернативные формы учебных заведений — гимназии и лицеи, возникли негосударственные учебные заведения, что нашло отражение в «Программе реформирования системы образования РФ в условиях углубления социально-экономических реформ», принятой в 1992 году.

В 1994 году принята Федеральная программа развития образования в России, которая поставила следующие задачи в сфере образования:

- создание условий для исполнения закона «Об образовании»,
- переход к личностно-ориентированной модели образования и технологии развивающего обучения,
- диверсификация (отказ от единообразия) содержания образования (в первую очередь гуманитарного),
- сохранение единого образовательного пространства,
- регионализация образования,
- демократизация образования,
- изменение содержания, организационных форм и методов образования,
- новые подходы к экономическому обеспечению образования.

Рассмотрим эти задачи подробнее.

Создание условий для исполнения закона «Об образовании»

В июле 1992 года выходит основополагающий нормативный документ — Закон РФ «Об образовании» (новая редакция — январь 1996 г., изменения и дополнения — 1997, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004 годы), утвердивший следующие принципы государственной политики в области образования:

- а) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности,
- б) единство федерального культурного и образовательного пространства,
- в) свобода и плюрализм в образовании,
- г) демократический, государственно-общественный характер управления образованием при автономности образовательных учреждений.

Система среднего образования состоит из **3 ступеней**:

- 1) начальное общее образование (1–4 классы),
- 2) основное общее образование (5–9 классы) — обязательное,
- 3) среднее полное общее образование (10–11 классы).

К последней ступени примыкает начальное профессиональное образование.

Все эти три ступени по Закону являются бесплатными и общедоступными: в стране должны быть бесплатные школы; набор в 10 класс должен проходить без конкурса, для зачисления достаточно желания учащегося.

Помимо государственных и муниципальных учебных заведений, которые не могут быть приватизированы, разрешено создание негосударственных (частных) учебных заведений, не получающих бюджетного финансирования.

Для сохранения единства и преемственности образования при таком разнообразии форм обучения принимаются государственные образовательные стандарты, определяющие тот минимум, который должен освоить учащийся любого учебного заведения.

Переход к личностно-ориентированной модели образования и технологии развивающего обучения

Переход к личностно-ориентированной модели образования и технологии развивающего обучения обеспечивается официально узаконенной сетью образовательных учреждений нового типа.

Положения, принятые в Законе об образовании, были зафиксированы в Типовых положениях об общеобразовательном учреждении, подтвердивших разнообразие форм обучения, типов общеобразовательных учреждений и их программ, вариативность которых обеспечивается наличием и соотношением в их структуре трех компонентов: базового федерального, национально-регионального и самостоятельно определяемого.

Рассмотрим систему среднего образования, сложившуюся к 2004 году, на примере Москвы — примере не очень типичном для страны в целом, но отражающем в наибольшей степени те возможности, которые предоставляет реформа среднего образования.

Средние образовательные учреждения делятся на государственные и негосударственные (частные).

Государственные учреждения составляют основную массу средних образовательных заведений и подразделяются следующим образом:

- 1) общеобразовательные школы, осуществляющие преподавание по стабильным образовательным программам,

2) школы с классами углубленного изучения отдельных предметов (одного предмета или цикла дисциплин — так называемые спрофилированные классы),

3) школы с углубленным изучением одного предмета (обычно иностранного языка) во всех классах,

4) школы с классами, спрофилированными на вузы,

5) школы, работающие в экспериментальном режиме,

6) школы с лицейскими классами,

7) лицеи,

8) гимназии,

9) школы с компенсирующими формами обучения (для слабовидящих, слабослышащих, детей с отставанием в развитии и т. д.),

10) школы с экстернатной формой обучения,

11) вечерние школы,

12) учреждения дополнительного образования (дома творчества, художественные и технические студии).

В 2004/2005 учебном году в Москве функционирует более 1500 учебных заведений, среди которых около 100 — лицеи и гимназии, почти в половине школ отдельные предметы преподаются углубленно. Для сравнения: к 1990 году статус гимназий имели лишь три средние школы Москвы, а в 1991/1992 учебном году на 1250 средних учебных заведений Москвы приходилось 25 гимназий и 4 лицея.

Начнем рассмотрение типов учебных заведений с гимназий и лицеев, то есть с принципиально новых по сравнению с предшествующим этапом существования общеобразовательной системы учебных заведений.

1. Гимназия — это государственное общеобразовательное заведение, рассчитанное на обучение детей, способных к интеллектуальному труду и творческой деятельности. Гимназию характеризуют две основные черты:

1) общая *гуманитаризация*, которая заключается в определенном наборе учебных предметов. Обязательными среди них являются русский язык, литература и не менее двух иностранных языков; характерными для гимназических программ являются такие дисциплины, как словесность, риторика, психология, философия, история религии, логика и другие предметы, способствующие общекультурному развитию личности;

2) *повышенный уровень сложности*, предполагающий в старших (8–11) классах углубленное обучение по одному из направлений (гуманитарному, естественнонаучному, физико-математическому, экономическому и т. д.), но при условии широкой гуманитаризации образования.

Обучение в гимназии осуществляется с 5 по 11 классы, набор в 5 класс конкурсный, включающий тесты и задания на функциональную готовность к обучению по программам повышенной сложности. В процессе обучения возможен отсев и дополнительный конкурсный добор. При гимназии возможна прогимназическая начальная школа.

Помимо традиционных форм обучения, в гимназии широко используются вузовские организационные формы работы — лекции, семинары, практикумы, зачетная система.

Обучение, как и во всех государственных образовательных учреждениях, бесплатное, но в соответствии с Законом об образовании возможны платные услуги: чтение курсов, не предусмотренных программой, подготовительные курсы и т. д.

Организация и режим обучения определяется *Уставом гимназии*, утвержденным в Департаменте образования; *план работы и программы курсов*, если они отличаются от рекомендательных, также должны быть утверждены Департаментом, включать обязательные для всех государственных учебных заведений предметы и учитывать базовый компонент — образовательный минимум, утверждение которого находится в компетенции государственных органов, что зафиксировано в законе «Об образовании».

В основной массе функционирующие в Москве гимназии являются многопрофильными, то есть специализируются по нескольким направлениям; из однопрофильных можно назвать гуманитарные, лингвистические, педагогические, коммерческие, экономические гимназии.

Гимназии сотрудничают с вузами своего профиля: привлекают преподавателей данных вузов к составлению программ и чтению курсов, заключают договоры о досрочных вступительных экзаменах в вуз, иногда совпадающих с выпускными.

По окончании гимназии выдается аттестат о среднем образовании установленного образца с указанием типа учебного заведения.

2. **Лицей** — тип государственного среднего общеобразовательного учебного заведения, ориентированного на воспитание и образование личности со сформированными интересами. Состоит только из старших классов: 8–11 или 10–11. Лицеи создаются при высших учебных заведениях и взаимодействуют с ними, являясь промежуточным звеном в цепочке «школа — вуз». Лицеи призваны привить учащимся навыки научной работы и дать углубленную подготовку по профильным предметам.

Обязательными для лицея являются следующие предметы: русский язык, литература, обществоведение, иностранные языки, математика, информатика, искусство, естествознания, этика, физкультура.

При обучении используются как школьные, так и вузовские формы обучения, в том числе лекции, семинары, практикумы, тренинги, проекты, деловые игры.

При наличии соответствующего договора выпускники лицея могут быть зачислены в профильный вуз без экзаменов (так называемые единые экзамены).

По окончании лицея выдается аттестат о среднем образовании установленного образца с указанием типа учебного заведения.

В Москве существуют физико-математические лицеи при МИФИ, Московском технологическом университете, лингвистические лицеи при ИСАА, Лингвистическом университете, лицеи технического профиля при многих технических вузах.

3. Следующим звеном в системе среднего образования на современном этапе являются **школы с лицейскими классами**, открывающимися в общеобразовательных школах и существующими параллельно с классами, обучающимися по стабильной программе. По своим целям, задачам и принципам функционирования лицейские классы соответствуют лицеям.

4. Следующее звено современной системы среднего образования — **специализированные школы** (то есть школы с углубленным изучением одного предмета или цикла предметов во всех классах). Это звено не является новым для системы среднего образования: специальные школы существовали и прежде. В основном это школы с углубленным преподаванием иностранных языков, математики, физики, биологии, литературы, истории. Из новых надо выделить школы с изучением национальных языков и культур, а также школы экологического, экономического, эстетического профиля.

5. Существуют **школы с классами углубленного изучения тех или иных дисциплин**. Их отличие от школ с лицейскими классами состоит, в первую очередь, в неспрофилированности данных школ на определенный вуз.

6. **Школы, работающие в экспериментальном режиме**, используют нетрадиционные формы и/или нестандартные методики преподавания. Право на исследовательско-экспериментальную деятельность школа получает по заключению экспертной комиссии окружного управления Департамента образования сроком от 1 года до 3 лет в зависимости от проекта. По итогам эксперимента школа может получить статус учебного учреждения нового типа.

К нетрадиционным формам можно отнести такие существующие сегодня виды учебных заведений, как учебно-воспитательный комплекс, комплекс ясли-сад-школа-лицей, лицей-музей, школа-студия, школа-пансион.

7. Закон «Об образовании» узаконил возможность получения среднего образования в форме **семейного образования, самообразования и экстерната** — самостоятельного, в том числе и ускоренного, изучения отдельных предметов или всех предметов.

8. **Вечерние школы** по-прежнему имеют очную и заочную, а также экстернатную формы и обеспечивают основное и полное среднее образование для всех лиц без ограничения возраста.

Принципиально новым в системе среднего образования явилось появление **негосударственных учебных заведений**, которых в Москве насчитывается около 250 (по России — более 500).

Финансирование негосударственных учебных заведений, как уже было сказано при рассмотрении закона «Об образовании», осуществляется или учредителями, или на основе самофинансирования — в этом случае обучение, как правило, является платным. У частных школ есть и плюсы (малое количество учеников в классе, индивидуальный подход, высокая квалификация педагогов и психологов, хороший микроклимат, разнообразные услуги), и минусы (дороговизна, недостаточная требовательность, перегрузка учеников, часто вторая смена).

Негосударственные учебные заведения являются настолько разнообразными, что выделить какие-либо основные принципы их организации и функционирования не представляется возможным.

Такое многообразие в системе среднего образования сегодняшнего дня, безусловно, явление положительное, но очевидно: и его отрицательные стороны: ребенок, начавший обучение в экспериментальной или негосударственной школе, часто не может учиться в школе другого типа, если в этом возникает объективная необходимость. Некоторые негосударственные учебные заведения не имеют лицензий, прекращают свою деятельность или не имеют права выдачи аттестата, позволяющего их выпускникам продолжать образование. Многие авторские программы, используемые в государственных средних учебных заведениях, не имеют достаточной базы и апробации и не выдерживают испытания временем. Но хочется надеяться, что эти трудности носят временный характер.

Диверсификация (отказ от единообразия) содержания образования

Отказ от единообразия состоит в том, что **учащийся** имеет право выбора

- 1) формы получения образования: посещение учебного заведения или семейное образование / самообразование (экстернат);
- 2) типа учреждения;
- 3) профиля образования;

4) некоторых дисциплин итоговой отчетности (помимо обязательных).

Учебное заведение имеет право выбора

- 1) программ;
- 2) учебных материалов;
- 3) организационных форм работы: уроки традиционных видов, лекции, семинары, коллоквиумы и т. д.

Демократизация и диверсификация образования осуществляется за счет монополизации книгоиздания и появления вариативных учебных комплексов по всем предметам. Наряду с этим существует понятие Федерального комплекса — рекомендованного Министерством общего и профессионального образования РФ комплекта или нескольких комплектов по каждому предмету.

Цель диверсификации на современном этапе — движение от отдельных авторских школ к системе вариативных инновационных технологий.

Новое направление диверсификации образования — профилизация старшей школы — рассмотрена нами отдельно.

Сохранение единого образовательного пространства

При таком разнообразии форм обучения неминуемо встает вопрос о единых требованиях к знаниям учеников, способных обеспечить преемственность образования при перемене типа учебного заведения и при поступлении в вуз.

В РФ устанавливаются **Государственные образовательные стандарты** (ГОСы), определяющие обязательный минимум содержания основных образовательных программ (подробнее о ГОСе см. § 7).

В то же время актуальность приобретает **регионализация образования**, которая решается за счет создания региональных программ на базе ГОСа с учетом культуры и языка области или автономии.

Сохранению единого образовательного пространства призвано служить и введение **Единого государственного экзамена** (ЕГЭ) по каждому из учебных предметов. Эксперимент по ЕГЭ начался в 2000/2001 учебном году и к 2003/2004 году охватил 65 субъектов РФ, при этом в ЕГЭ участвовало более 900 тысяч выпускников общеобразовательных заведений. В 2005 году в эксперименте по введению ЕГЭ будет участвовать 78 регионов, в 2005/2006 годах предполагается завершить апробацию процедуры и технологии ЕГЭ во всех субъектах РФ, а в 2006-2008 годах осуществить поэтапное введение ЕГЭ в штатный режим на всей территории России.

По учебным предметам учащимся предлагается единый на всей территории РФ **контрольно-измерительный материал** (КИМ), имеющий три компонента: 1 часть (А) включает тестовые задания, 2 часть (В) — письменный ответ на заданные вопросы, 3 часть (С) — задания повышенной сложности. ЕГЭ по каждому предмету оценивается по 100-балльной системе, имеющей эквивалентный перевод в пятибалльную систему. О содержании ЕГЭ по русскому языку см. в § 33.

§ 6. Недостатки современной системы среднего образования и перспективы их преодоления

В последнее время педагоги, психологи, физиологи и другие исследователи учебного процесса, а также учителя-практики в полной мере осознают все **недостатки** современной (в основе своей — традиционной) системы среднего образования. Психологи и физиологи говорят о катастрофической нагрузке, которую испытывает сегодняшний школьник. Перегруженность учебных планов не позволяет варьировать обучение и индивидуализировать его: школа предлагает усредненный темп изучения материала и усредненный объем знаний. Программы ряда предметов не отражают современных требований к подготовке выпускников школы; школу необходимо ориентировать на наукоемкие и высокотехнологические производства. Недостаточное внимание уделяется вопросам социализации учащихся (их коммуникативным и социальным умениям), выработке их компетенций в разных областях человеческой деятельности. Учебный материал непропорционально распределен по ступеням обучения. Недостаточно учитываются выводы психологов и физиологов об особенностях развития детей разного возраста. Активность учащихся недостаточна; обучение в основном репродуктивно, обучение мало затрагивает эмоциональную сферу учеников и тем самым снижает их самостоятельность и активность. Преобладание словесных методов изложения снижает потенциальные возможности усвоения материала. Преемственность в рамках среднего образования и при переходе от среднего к высшему образованию представляет собой серьезную проблему. И наконец, изменились экономические и политические условия в мире и стране (современное общество из индустриального становится информационным). Школа же перестает «успевать» за изменениями в обществе, и необходимость социализации молодых людей-выпускников школы в новых условиях вызывает необходимость качественного изменения содержания школьного обучения в целом.

Следовательно, необходимо принципиальное обновление школьного образования, пересмотр содержания образования.

Под содержанием образования в узком смысле понимают набор знаний, умений и навыков по определенному предмету, но сегодня вопрос ставится шире. Содержание образования в широком смысле обусловлено определением целей образования и путей достижения этих целей.

Выделяют множество целей, которые может преследовать школьное образование. Эти цели рассматривают образование исходя из потребностей развития ребенка (сохранение и поддержка индивидуальности ребенка, формирование ценностной ориентации, развитие интеллектуальных и речевых способностей, эмоциональной сферы, физическое развитие), исходя из социальных ролей взрослого человека (осознание сущности культуры, освоение социальных ролей, выработка навыков социального поведения, развитие навыков самостоятельной познавательной деятельности, определение жизненных и профессиональных планов, подготовка к профессиональной деятельности, получение коммуникативных навыков) или исходя из логики изучения определенной науки (создание системы предметных знаний, умений и навыков). При определении содержания образования соотношение и иерархия этих ценностей может быть различна. Современный этап направлен на разработку единой концепции изменения содержания образования; в настоящее время этих концепций несколько и идет их активное обсуждение.

Рубеж веков, как уже было сказано, ознаменован началом нового этапа в развитии системы среднего образования. В январе 2000 года состоялась Всероссийская педагогическая конференция, в апреле 2000 года была принята Федеральная программа развития образования на 2000–2005 годы, а в декабре 2001 года утверждена **Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года**, в которой намечены следующие основные направления модернизации общего образования:

- переход к 4-летнему начальному образованию;
- введение профильного обучения на старшей ступени школы;
- нормализация учебной нагрузки учащихся; устранение перегрузок, подрывающих их физическое и психическое здоровье;
- соответствие содержания образования возрастным закономерностям развития учащихся, их особенностям и возможностям на каждой ступени образования;
- личностная ориентация содержания образования;
- деятельностный характер образования, направленность содержания образования на формирование общих учебных умений и навыков, обобщенных способов учебной, познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности, на получение учащимися опыта этой деятельности;

- усиление воспитательного потенциала и социально-гуманитарной направленности содержания образования, способствующего утверждению ценностей гражданского общества и правового демократического государства, становлению личности ученика;
- формирование ключевых компетенций — готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач;
- обеспечение вариативности и свободы выбора в образовании для субъектов образовательного процесса (учащихся и их родителей, педагогов и образовательных учреждений);
- усиление роли дисциплин, обеспечивающих успешную социализацию учащихся, — экономики, истории, права, литературы, русского, родного и иностранного языков, улучшение профессиональной ориентации и трудового обучения;
- обеспечение всеобщей компьютерной грамотности;
- повышение удельного веса и качества занятий физической культурой и т. д.

С 2000 года начата работа по изменению содержания образования. Среди уже осуществляемых в этом направлении мероприятий надо отметить работу над созданием нового Государственного образовательного стандарта и его принятие в марте 2004 года, разработку новых типовых программ по всем дисциплинам и базисного учебного плана, поэтапный переход к системе ЕГЭ, планы по реорганизации старшей школы в профильную.

§ 7. Государственный образовательный стандарт

Диверсификация (отказ от единообразия) содержания образования делает необходимым существование документа, определяющего цели обучения учебному предмету и обязательный минимум учебного материала, включаемого в учебную программу. Это необходимо для обеспечения преемственности образования и существования единого образовательного пространства. Закон РФ «Об образовании» предусматривает в качестве такого документа федеральный закон РФ «Государственный образовательный стандарт общего образования», принятый после многолетних обсуждений и альтернативных проектов в марте 2004 года.

Государственный стандарт общего образования определяет обязательный минимум содержания основных образовательных программ общего образования, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, уровень подготовки выпускников образовательных учреждений, а также основные требования к обеспечению образовательного процес-

са (в том числе к его материально-техническому, учебно-лабораторному, информационно-методическому, кадровому обеспечению).

Назначением государственного стандарта общего образования является обеспечение:

- равных возможностей для всех граждан в получении качественного образования;
- единства образовательного пространства в Российской Федерации;
- защиты обучающихся от перегрузок и сохранение их психического и физического здоровья;
- преемственности образовательных программ на разных ступенях общего образования, возможности получения профессионального образования;
- социальной защищенности обучающихся;
- социальной и профессиональной защищенности педагогических работников;
- прав граждан на получение полной и достоверной информации о государственных нормах и требованиях к содержанию общего образования и уровню подготовки выпускников образовательных учреждений;
- основы для расчета федеральных нормативов финансовых затрат на предоставление услуг в области общего образования, а также для разграничения образовательных услуг в сфере общего образования, финансируемых за счет средств бюджета и за счет средств потребителя, и для определения требований к образовательным учреждениям, реализующим государственный стандарт общего образования.

Государство гарантирует общедоступность и бесплатность общего образования в образовательных учреждениях в пределах, определяемых государственным стандартом общего образования.

Государственный стандарт общего образования является основой 1) разработки федерального базисного учебного плана, образовательных программ начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, базисных учебных планов субъектов Российской Федерации, учебных планов образовательных учреждений, примерных программ по учебным предметам; 2) оценки уровня подготовки выпускников образовательных учреждений; 3) оценки деятельности образовательных учреждений; определения объема бюджетного финансирования образовательных услуг, оказание которых гражданам на безвозмездной основе гарантируется государством на всей территории Российской Федерации; 4) установления эквивалентности (нострифика-

ции) документов об общем образовании на территории Российской Федерации; 5) установления федеральных требований к образовательным учреждениям в части оснащённости учебного процесса, оборудования учебных помещений.

Государственный стандарт общего образования включает три компонента:

1) *федеральный компонент* — устанавливается Российской Федерацией и составляет не менее 75% от общего нормативного времени, отводимого на освоение основных образовательных программ;

2) *региональный (национально-региональный) компонент* — устанавливается субъектом Российской Федерации и составляет не менее 10% от общего нормативного времени;

3) *компонент образовательного учреждения* — самостоятельно устанавливается образовательным учреждением и составляет не менее 10% от общего нормативного времени.

Федеральный компонент — основная часть государственного стандарта общего образования, обязательная для всех государственных, муниципальных и негосударственных образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих основные образовательные программы общего образования и имеющих государственную аккредитацию.

Федеральный компонент устанавливает:

- обязательный минимум содержания основных образовательных программ общего образования;
- требования к уровню подготовки выпускников;
- максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, а также нормативы учебного времени.

Федеральный компонент структурирован по ступеням общего образования (начальное общее, основное общее, среднее (полное) общее образование); внутри ступеней — по учебным предметам.

Образовательные стандарты по учебному предмету включают:

- цели изучения учебного предмета;
- обязательный минимум содержания основных образовательных программ по данному учебному предмету;
- требования к уровню подготовки выпускников по данному учебному предмету.

Федеральный компонент государственного стандарта среднего (полного) общего образования представлен на базовом и профильном уровнях.

§ 8. Профильное обучение в старшей школе

В соответствии с Конституцией Российской Федерации основное общее образование является обязательным, и оно должно иметь относительную завершенность. Поэтому федеральный компонент стандарта общего образования выстроен по концентрическому принципу: первый круг — начальное и основное общее образование (1–9 классы), второй — среднее (полное) общее образование (10–11 классы).

Старшая ступень общеобразовательной школы в процессе модернизации образования подвергается самым существенным структурным, организационным и содержательным изменениям. В Государственном образовательном стандарте отмечается, что «социально-педагогическая суть этих изменений — обеспечение наибольшей личностной направленности и вариативности образования, его дифференциации и индивидуализации. Эти изменения являются ответом на требования современного общества максимально раскрыть индивидуальные способности, дарования человека и сформировать на этой основе профессионально и социально компетентную, мобильную личность, умеющую делать профессиональный и социальный выбор и нести за него ответственность, сознающую и способную отстаивать свою гражданскую позицию, гражданские права».

Учебные предметы федерального компонента старшей школы представлены на двух уровнях — базовом и профильном. Оба уровня стандарта имеют общеобразовательный характер, однако они ориентированы на приоритетное решение разных комплексов задач.

Базовый уровень стандарта учебного предмета ориентирован на формирование общей культуры и в большей степени связан с мировоззренческими, воспитательными и развивающими задачами общего образования, задачами социализации.

Профильный уровень стандарта учебного предмета выбирается исходя из личных склонностей, потребностей учащегося и ориентирован на его подготовку к последующему профессиональному образованию или профессиональной деятельности.

Общеобразовательные учреждения исходя из своих возможностей и образовательных запросов обучающихся и их родителей (законных представителей) самостоятельно формируют профили обучения (определенный набор предметов, изучаемых на базовом или профильном уровнях).

Для всех профилей обязательными для изучения на базовом уровне являются следующие учебные предметы: русский язык, литература, иностранный язык, математика, история, физическая культура (если какие-либо из этих учебных предметов не выбраны для изучения на

профильном уровне), а также интегрированные курсы обществознания (включая экономику и право) и естествознания. Остальные учебные предметы на базовом уровне изучаются по выбору.

Нормативный документ «Федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования» предлагает, например, следующие профили старшей школы: физико-математический, физико-химический, химико-биологический, биолого-географический, социально-экономический, социально-гуманитарный, филологический, информационно-технологический, агротехнический, индустриально-технологический, художественно-эстетический, оборонно-спортивный.

На 2004/2005 и 2005/2006 учебный годы рассчитан эксперимент по введению профильного обучения, в котором на 2004/2005 учебный год участвуют школы 10 субъектов РФ.

Предлагаются следующие модели профилизации старшей школы.

1. Модель внутришкольной профилизации.

Общеобразовательное учреждение может быть *однопрофильным* (реализовывать только один избранный профиль) и *многопрофильным* (организовать несколько профилей обучения).

Кроме того, общеобразовательное учреждение может быть в целом не ориентировано на конкретные профили, однако за счет значительно увеличения числа предлагаемых профильных и элективных курсов предоставлять обучающимся (в том числе, в форме учебных межклассных групп) в полной мере реализовать свои индивидуальные профильные образовательные программы через *индивидуальные учебные планы* — совокупности учебных предметов (курсов), выбранных для освоения учащимся из учебного плана общеобразовательного учреждения, составленного на основе федерального Базисного учебного плана.

2. Модель сетевого взаимодействия образовательных учреждений и организаций.

В данной модели профильное обучение обучающихся конкретного общеобразовательного учреждения осуществляется за счет целенаправленного и организованного привлечения и использования образовательных ресурсов иных образовательных учреждений и организаций. Оно может строиться в двух основных вариантах:

1) объединение нескольких общеобразовательных учреждений вокруг образовательного учреждения, обладающего достаточным материальным и кадровым потенциалом, способного стать «ресурсным центром» для других школ; в этом случае каждое общеобразовательное учреждение данной группы обеспечивает преподавание в полном объеме базовых учебных предметов и ту часть профильного обучения (про-

фильные предметы и элективные курсы), которую оно способно реализовать в рамках своих возможностей. Остальную профильную подготовку берет на себя «ресурсный центр»;

2) паритетная кооперации общеобразовательного учреждения с учреждениями общего, дополнительного, высшего, среднего и начального профессионального образования и привлечении дополнительных образовательных ресурсов; в этом случае учащимся предоставляется право выбора способов профильного обучения не только там, где он учится, но и в кооперированных с общеобразовательным учреждением образовательных структурах (заочные школы, дистанционные курсы, учреждения профессионального образования и др.).

Выбор конкретной модели организации профильного обучения определяется, прежде всего, ресурсами, которыми располагает школа и ее партнеры, муниципальная система образования в целом.

Возможна реализация смешанных моделей, когда часть обучающихся старших классов реализуют свои индивидуальные учебные планы в одном общеобразовательном учреждении, а другая часть старшеклассников использует образовательные возможности сети.

В Пояснительной записке к проекту нового Базисного учебного плана говорится, что «...выбирая различные сочетания базовых и профильных курсов и учитывая нормативы учебного времени, <...> каждое общеобразовательное учреждение, а в принципе и каждый обучающийся вправе формировать собственный учебный план».

На сегодняшнем этапе участники эксперимента дифференцированы по отдельным направлениям, перед ними поставлены разные задачи, важнейшие из которых следующие:

- отработка механизмов формирования учебных планов по отдельным профилям,
- методика формирования индивидуальных учебных планов,
- анализ востребованности учебных предметов на базовом и профильном уровне в различных профилях обучения,
- апробация учебно-методических материалов,
- оценка эффективности разработанных элективных курсов,
- оценка эффективности различных форм организации профильного обучения (внутришкольная, сетевая, использование ресурсных центров и др.).

§ 9. Нетрадиционные педагогические технологии

В нашем учебном пособии рассматриваются традиционные формы и методы работы, используемые в абсолютном большинстве общеобразо-

вательных учебных заведений, однако необходимо отметить, что в настоящее время для обучения в средней школе используются и иные педагогические технологии, а разработка и внедрение новых технологий является одной из задач, поставленных в связи с грядущим изменением содержания и форм среднего образования.

Что такое педагогическая технология¹? Это целостная, конкретная, научно обоснованная, специальным образом организованная система обучения для достижения конкретной образовательной цели. Педагогическая технология обосновывает и разрабатывает не только цель обучения, но и содержание и средства обучения, причем очень детально, поэтапно. Опишем некоторые из них.

Программированное обучение

Программированное обучение характеризуется тем, что расчленяет учебный процесс на шаги, связанные с определенными дозами информации, и имеет четкий алгоритм для выполнения каждого шага. Шаг включает информацию, задание для операции, контроль и оценку выполнения задания. Каждый шаг завершается самопроверкой, которая показывает учащемуся, освоил ли он изучаемый материал. Если материал не освоен, предусмотрен материал для коррекции этого шага. Учащийся может перейти к следующему шагу только при правильном выполнении каждого учебного действия. Для проверки результатов обучения активно используются разнообразные полуавтоматические устройства, например, матрицы. То есть главное отличие программированного обучения от традиционного — в программировании не только учебного материала, но и процесса его усвоения и контроля над этим усвоением. Программированное обучение позволяет индивидуализировать учебную работу.

На сегодняшний день будущее программированного обучения состоит в широком использовании компьютерных программ. Каждый шаг программы при этом включает ознакомительную (теоретическую) и тренировочную (информационно-операционную) часть. Если тренировочное действие выполнено верно, программа предлагает перейти к следующему шагу. Если допущена ошибка, появляется кадр с наводящими вопросами или дополнительной информацией.

Компьютерные программы бывают обучающими, информационными, контролирующими, игровыми и комбинированными.

¹ Обзор педагогических технологий проведен с использованием материалов кн.: *Басова Н. В.* Педагогика и практическая технология. Ростов-на-Дону, 2000.

Проблемное обучение

В основе проблемного обучения лежит создание проблемной ситуации — психологического состояния интеллектуального затруднения, которое возникает у учащегося потому, что он не может решить проблему (задачу) известными ему способами. Выделяют четыре уровня проблемности в обучении:

1. Преподаватель сам ставит проблему и решает ее при активном обсуждении учащимися.
2. Преподаватель ставит проблему, учащиеся под его руководством или самостоятельно ее решают.
3. Учащийся сам ставит проблему и решает ее совместно с преподавателем.
4. Учащийся сам ставит и решает проблему.

Третий и четвертый уровни проблемности — это уровень исследовательской работы. Они могут быть реализованы в высшей школе, средняя же школа может работать преимущественно с первым и вторым уровнями. Второй уровень связан по большей части с деятельностью научных обществ учащихся и факультативов, а также с написанием рефератов и может быть использован в полной мере только в старшей школе, особенно в лицейских и гимназических классах. Целью проблемного обучения является приобретение умений и навыков исследовательской деятельности.

Ролевые игры

Ролевые игры являются подготовительным этапом для деловых игр, в которых специалисты проигрывают разные профессиональные ситуации, не имеющие места в действительности, для прогнозирования их возможных результатов.

Ролевые игры — это взаимодействие по принципу «что было бы, если бы...»: на занятии создается игровая ситуация, при которой между участниками группы распределяются определенные роли. В средней школе эта технология используется в первую очередь при обучении иностранным языкам (сценки «в магазине», «в автобусе», «на экскурсии» и др.). При обучении русскому языку ролевые игры могут быть активно использованы на уроках развития речи, риторики, при работе над стилями речи.

Модульное обучение

Модуль — это полный, логически завершённый блок учебной работы, в котором всё принимается во внимание: стартовый, промежуточный и итоговый уровень учащегося. Все показатели модуля известны

учащемуся и оцениваются, составляя его рейтинг. Результат усвоения обычно оценивается тестом.

Суггестивное обучение

Суггестивное обучение (предложено болгарским психиатром Г. Лозановым) — это обучение на основе общей релаксации (расслабления) учащегося. При повышенной мотивации учащегося возможно изучать материал более крупными блоками. Так, на занятии по иностранному языку учащийся может запомнить не 10, а 200 слов, если ученик не напряжен и заинтересован в результатах, если материал преподнесен в нестандартной «упаковке», затрагивающей эмоциональную сферу учащегося. Недостатком суггестивного обучения является непрочность и недолговечность полученных знаний и умений.

Вальдорфская педагогика

Вальдорфская технология образования обоснована немецким ученым Р. Штейнером, последователем натурфилософии Гёте, в начале XX века. В ее основе лежит идея первостепенного развития чувств, художественного вкуса, умения творчески созидать на основе знания природы. С 1 по 8 класс все занятия ведет один учитель, нет жесткого учебного плана, не ставятся оценки, вместо которых используются словесные содержательные оценочные характеристики. С 8 по 12 класс занятия ведут учителя-предметники. Первые два утренних часа изучается один предмет, после чего проводятся занятия по направлениям художественного цикла (рисование, музыка) и занятия по иностранному языку. Большое внимание уделяется занятиям, которые необходимо делать руками: лепка, вязание, резьба по дереву, столярничество, шитье.

Педагогическая система В. Ф. Шаталова

Метод В. Ф. Шаталова разработан в 70-е годы XX века и характеризуется следующими отличительными чертами: обучение производится крупными блоками, при этом учащимся передают самую суть изучаемого явления, объясняя ее предельно понятно, даже упрощенно, по несколько раз повторяя одно и то же разными словами. Теория закрепляется в составлении учащимися блок-схем (опорных конспектов), которые сжато отображают логическую последовательность материала. Блок-схемы составляются ярко, необычно, что способствуют их лучшему запоминанию. При ответе учащийся сначала по памяти рисует эту блок-схему, а потом восстанавливает по ней содержание материала. В методе Шаталова используется принцип поурочного балла, при котором каждый учащийся спрашивается на каждом уроке. Учащийся может улучшить свой балл, когда почувствует, что лучше освоил материал, — так называемый принцип «открытой перспективы».

Интегральное обучение

Технология интегрального обучения не разработана пока в полной мере. Ее суть состоит в комплексном рассмотрении каждой темы: учащиеся должны отыскивать общее в различных на первый взгляд явлениях и применять при этом изученное в других областях. Интегральное образование лежит в основе разработки проблем так называемого «глобального образования», разработкой которого в России занимается специальный Центр глобального образования.

Информационные технологии

Информационные технологии — это компьютерные технологии, использующие сеть Интернет, являющуюся моделью коммуникации в условиях глобального информационного общества. Задачей информационных технологий является формирование единого образовательного пространства в рамках мирового сообщества. Интернет позволяет использовать гипертекстовые технологии, что дает возможность создания нового класса программ учебного назначения — электронных книг, энциклопедий и др., позволяющих хранить информацию в виде сети связанных между собой узлов.

Современные технологии позволяют использовать для обучения мультимедиа-средства, объединяющие текстовые компьютерные данные с видео- и аудиоинформацией. Мультимедиа-средства по своей природе активны, то есть зритель и слушатель мультимедиа-продуктов не остается пассивным.

С 1995 года в России разрабатывается система дистанционного образования, дополняющая очную и заочную формы обучения. Россия явилась инициатором программы «Открытая образовательная система XXI века», включающей два проекта: «Всемирный технологический университет» и «Дистанционное образование в новой информационной среде».

Как мы видим, перспективы развития и совершенствования новых технологий очень широки, и современный этап развития и реформирования системы среднего образования предполагает изучение, разработку и внедрение нетрадиционных для средней школы технологий с целью оптимизации учебного процесса.

Литература

Закон РФ «Об образовании»

Реформа образования в России и государственная политика в сфере образования // Вестник образования. 1992. № 10.

Школы Москвы: 2004: Государственные и частные школы; Гимназии, лицеи, колледжи, центры: Справочник. Вып. 18. М., 2004.

- Типовые положения об общеобразовательном учреждении. М., 2003.
- Концепции содержания образования по образовательным областям: Аналитический доклад. М., 2000.
- Стратегия модернизации содержания общего образования. М., 2001.
- Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2001 года № 1756-р.
- Федеральный компонент государственного стандарта общего образования, утвержденный приказом Минобрнауки России от 5 марта 2004 года № 1089 // Сборник нормативных документов для образовательных учреждений РФ, реализующих программы общего образования. М., 2004.
- Федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования (2004) // Сборник нормативных документов для образовательных учреждений РФ, реализующих программы общего образования. М., 2004.
- Об итогах проведения эксперимента по введению единого государственного экзамена в 2004 году и задачах эксперимента на 2005 год (решение коллегии Министерства образования и науки РФ от 13 октября 2004 года).
- Афанасьев П. О.* Методика русского языка в средней школе. 2-е изд. М., 1947. Гл. 4. Краткий обзор программ по русскому языку.
- Басова Н. В.* Педагогика и практическая психология. Ростов-на-Дону, 2000.
- Текучев А. В.* Становление и развитие методики русского языка как науки после Октября 1917 г. // Русский язык в школе. 1977. № 5.
- Профильное обучение в старшей школе // www.profile-edu.ru.
- Портал Министерства образования и науки // www.ed.gov.ru.
- Портал Единого государственного экзамена // www.ege.edu.ru.
- Федеральный портал Российского образования // www.edu.ru.

ГЛАВА 3. Цели и принципы обучения русскому языку в средней школе

§ 10. Цели процесса обучения русскому языку. Формирование компетенций

Цель обучения — это ожидаемый конечный образовательный результат обучения вообще и обучения каждому предмету в частности.

Каждый учебный предмет обладает единством воспитательной, познавательной и практической целей.

Воспитательная цель каждого учебного предмета связана, в первую очередь, с воспитательной ценностью процесса обучения в целом.

Это воспитание гражданственности и патриотизма, формирование личности, способной, с одной стороны, к социальной адаптации и взаимодействию в коллективе, с другой — к принятию самостоятельных решений, воспитание личности думающей, активной, развивающейся, во многом самоопределяющейся. Русский язык как учебный предмет имеет и специфические воспитательные цели — воспитание любви и уважения к родному языку и культуре, сознательного отношения к языку как явлению культуры; основному орудию общения и получения знаний в разных сферах человеческой деятельности, воспитание уважительного отношения к другим национальным языкам и культурам, развитие готовности и способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию, потребности в речевом самосовершенствовании.

В методике выделяют несколько связанных между собой воспитательных направлений: экологическое, нравственное, трудовое, патриотическое, лингвоэкологическое, эстетическое.

В рамках экологического направления стоит задача формирования у учащихся сознательного и бережного отношения к окружающему миру, живой и неживой природе. Учащиеся постепенно должны понять гармоническое единство всего живого на земле, научиться видеть в природе прекрасное, почувствовать ответственность за нее.

В рамках нравственного направления учащиеся постигают правила общежития, мотивировки выбора решений и поступков, сложность и неоднозначность понятий *добро* и *зло*, *правда* и *ложь*, *милосердие*, *нравственный выбор*.

Трудовое воспитание предполагает формирование уважительного отношения к любому труду, осознание того, что труд является не только обязанностью, но и потребностью человека, может приносить радость, как любая созидательная деятельность.

Патриотическое воспитание призвано привить любовь к Родине, к ее истории, воспитать чувство причастности к судьбе своей страны.

Направление, условно называемо линвоэкологическим, направлено на воспитание бережного отношения к языку, осознание роли языка в жизни человека и общества, формирование носителя языка как сознательной языковой личности.

Эстетическое воспитание формирует у учащихся вкус и языковое чутье, позволяет осознать эстетическую функцию языка и место словесности в ряду других родов искусства (живопись, музыка).

Все эти направления, направленные на формирование полноценной личности, реализуют себя в рамках предмета «Русский язык» в первую очередь через выбор дидактического материала, представлен-

ного в учебниках и дополнительных дидактических средствах. Упражнения и особенно связные тексты, используемые на уроках развития речи, преследуют не только образовательные, но и воспитательные цели. Выбор текстов не случаен: учитывая возрастные особенности учащихся, они составляют совокупность текстов, связанных содержательно и ситуативно, продолжающих и дополняющих друг друга если не тематически, то идейно.

Познавательная цель русского языка как учебного предмета состоит в приобретении учащимися культуроведческой, языковой и лингвистической компетенций. Познавательная ценность предмета «Русский язык» очень велика. Любой предмет, дающий истинное знание, имеет познавательную ценность уже потому, что развивает ум и логику мысли, помогает понять устройство окружающего мира. Для учебного предмета «Русский язык» важно определение связи языка и мышления (то есть раскрытие механизмов, превращающих мысль в слово, язык в речь), понимание исторической изменчивости языка, его социальной роли и дифференциации (по сфере употребления, происхождению, употребительности, стилям), понимание принципов устройства самого языка, то есть языка как системы, в которой все единицы и уровни взаимосвязаны и взаимозависимы. В процессе обучения учащиеся знакомятся с основами лингвистики как науки, ее предметом, методами исследования, узнают о крупнейших ученых-лингвистах.

Практическая ценность русского языка выше, чем у других предметов, поскольку русский язык является не только объектом изучения, но и средством общения, а также средством обучения всем учебным предметам. Поэтому **практические цели** изучения русского языка чрезвычайно широки. Это

- практические навыки чтения и письма;
- овладение нормами литературного языка в его письменной и устной форме;
- совершенствование речевой деятельности, коммуникативных умений и навыков;
- обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся;
- освоение стилистических ресурсов русского языка;
- овладение его основными изобразительно-выразительными средствами;
- овладение русским речевым этикетом;
- совершенствование умения работать с текстом, осуществлять информационный поиск, извлекать и преобразовывать необходимую информацию.

Данные цели реализуются в процессе формирования и развития коммуникативной, языковой и лингвистической (языковедческой), культуроведческой компетенций.

Коммуникативная компетенция предполагает овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для данного возраста сферах и ситуациях общения.

Языковая и лингвистическая (языковедческая) компетенции предполагают овладение необходимыми знаниями о языке, его устройстве и функционировании, о нормах русского литературного языка, лингвистике как науке; обогащение словарного запаса и грамматического строя речи; формирование способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов.

Культуроведческая компетенция предполагает осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения.

Соотношение познавательной и практической ценности учебного предмета «русский язык» в учебных заведениях разного типа различно: если в непрофильных общеобразовательных школах обучение русскому языку должно быть направлено в первую очередь на практические цели формирования навыков грамотной письменной и устной речи, то есть на приобретение коммуникативной компетенции, то в профильной гуманитарной и особенно филологической и лингвистической школе должна быть усилена познавательная ценность русского языка как учебного предмета.

§ 11. Принципы обучения русскому языку

Принципы обучения делятся на применимые ко всем учебным предметам (общедидактические) и применимые непосредственно к обучению русскому языку.

Общедидактическими являются следующие принципы: научность, последовательность, систематичность, связь теории с практикой, взаимосвязанность разделов, сознательность, активность, доступность, индивидуальный подход к учащимся, прочность, наглядность. Рассмотрим их применительно к русскому языку как к учебному предмету.

Принцип научности состоит в том, чтобы не использовать при обучении ложных и устаревших лингвистических концепций, но в то же

время использовать достаточно авторитетные и устоявшиеся сведения. Эта задача применительно к школьному курсу представляется чрезвычайно сложной: в современной лингвистической науке представлены различные точки зрения практически по каждому вопросу. Особенно яркими являются разночтения в теории и терминологии морфемки и синтаксиса. В связи с этим чрезвычайно важно осознание того, какая из авторитетных лингвистических концепций является наиболее продуктивной для преподавания именно на данном этапе, и соблюдение **принципа последовательности и систематичности**. Курс не должен содержать противоречий, иметь строгую логику построения и четко работать на приобретение не только дополнительных знаний о языке, но и прочных умений и навыков.

Принцип взаимосвязи различных разделов курса заключается в том, что каждый последующий раздел опирается на весь запас знаний, полученных учащимися при изучении предшествующих разделов.

Преимственность и перспективность — очень важные и diskutируемые сейчас в методике принципы. Очевидно, что последующие разделы должны иметь возможность опираться на предшествующие. Однако здесь необходимо иметь в виду следующее: школьная программа должна быть адекватной базой последующей вузовской программы. При наличии единого (и обязательного для всех) учебного комплекса было много критики по поводу различия теории и терминологии школьного и вузовского курса русского языка, однако в новой ситуации стабильный школьный курс и не предназначен быть реально довузовским: эту функцию берут на себя гимназии, лицеи, то есть школы с углубленным изучением предмета.

Преимственность также связана с гарантированностью достижения определенного уровня освоения содержания курса, позволяющего продолжить дальнейшее обучение.

Принципы развивающего обучения, сознательности и активности при обучении предполагают активную самостоятельную работу учащихся. При составлении курса должны быть использованы не только репродуктивные (применить уже имеющиеся знания на практике через выполнение упражнений «по образцу»), но и продуктивные методы: новое знание учащиеся должны добыть самостоятельно в процессе выполнения упражнений, которые дополняют материал, представленный в параграфе. Активность учеников обеспечивается новизной изучаемого материала (даже при повторении целесообразно хотя бы минимально расширять теоретический материал, вводить для анализа более сложные языковые примеры); в младших классах активизации способствует введение игровых моментов, связанных как с процедурой выполнения заданий (соревнование команд, кроссворды на лингвистиче-

ские темы), так и с занимательностью читаемых и порождаемых текстов (например, сказки на лингвистические темы Ф. Кривина). В более старших классах повышению активности способствует самостоятельная творческая работа по написанию и защите рефератов.

Принцип доступности заключается в следующем: материал должен быть соотнесен по сложности, во-первых, с возрастом учащихся. Но слишком простой материал, особенно материал, представленный в упражнениях, может снизить интерес к изучаемому. Во-вторых, материал должен быть соотнесен с индивидуальными особенностями учащихся. Здесь нужен **индивидуальный подход**, который очень трудно осуществить в пределах урока; если вузовская и лицейско-гимназическая форма обучения ориентируется в первую очередь на успевающего ученика, осуществляя отсев неуспевающих, то обучение в неспециализированных средних учебных заведениях должно дать знания в пределах стабильной программы каждому учащемуся — и отстающему, и превосходящему общий уровень. Это возможно только при использовании дифференцированного подхода к проверке знаний учащихся через использование заданий разного уровня сложности, а также заданий, обязательных для выполнения, и дополнительных заданий повышенного уровня сложности.

Прочность усвоения знаний достигается логикой построения изучаемого материала, системой упражнений, требующих не автоматического, а творческого и сознательного перенесения полученных знаний, специальными методами на этапе усвоения материала, а также постоянным повторением материала уже после изучения раздела.

Наглядность — это использование специальных средств для опоры на различные анализаторы при восприятии и усвоении материала. Различают зрительную, слуховую и зрительно-слуховую наглядность. На уроках русского языка используются следующие виды зрительной наглядности: 1) натуральная (указание на предметы, например, при изучении слова и его лексического значения), 2) графическая (схемы, таблицы), 3) изобразительная (рисунки, репродукции, диапозитивы, слайды). Помимо статических средств зрительной наглядности существуют динамические средства — видеоряд в видеозаписи или компьютерной программе. Так, компьютерные обучающие программы могут использовать таблицы, в которых отдельные структурные элементы появляются и исчезают. Наглядность может быть слуховой: на уроках фонетики и развития речи можно продуктивно использовать записи эталонной речи для демонстрации орфоэпических норм, при изучении лексики — запись диалектной речи. Наглядность служит для того, чтобы, во-первых, облегчить понимание материала и, во-вторых, задействовать как можно больше каналов восприятия и видов памяти: моторную (в школьном

возрасте она, согласно исследованиям психологов, играет очень существенную роль), зрительную), слуховую. Наглядности способствует строгая последовательность в записи на доске и в тетрадях, выделение определений и примеров различными графическими средствами (подчеркивание, выделение маркером, запись ручкой другого цвета). Большую роль играют схемы и таблицы разного рода, как висающие на стенах класса, так и составленные на доске и в тетрадях. В старших классах принцип наглядности уже не имеет той актуальности, которую он имеет в младших и средних классах, однако он приобретает новый аспект: старшеклассников надо готовить к обучению в высших учебных заведениях, а именно учить писать и обрабатывать конспекты.

Принципы обучения, применимые именно к русскому языку как учебному предмету, называют *частнодидактическими* или *общеметодическими*. Выделяют следующие общеметодические принципы: экстралингвистический, системный, структурно-семантический, функциональный, синхронический.

Экстралингвистический принцип заключается в понимании связи языка и внеязыковой действительности. Выход на экстралингвистическую действительность лучше всего осуществляется при изучении лексикологии (так, например, слово устаревает и превращается в архаизм с исчезновением или переименованием обозначаемой им реалии). Но чрезвычайно важно последовательно бороться с неразграничением грамматических значений и информации о внеязыковой действительности. Существующие учебные комплексы уделяют этой проблеме недостаточно внимания. Необходимо последовательно проводить мысль о формальном выражении грамматических категорий, что помогает разграничить, например, морфологический признак числа существительного и внеязыковую информацию о количестве предметов (форма множественного числа для обозначения как одного, так и нескольких предметов у слов типа *сани*, отсутствие информации о морфологическом признаке числа в случаях типа *Он надел пальто*, отсутствие идеи количества у несчетных существительных типа *молоко*, *сливки* при наличии морфологического признака числа); обосновать отсутствие грамматического признака лица у глаголов прошедшего времени при возможном наличии лексической информации (*Он пришел*); последовательно разграничить односоставные (*Мне боязно*) и двусоставные предложения (*Я боюсь*) и т. д.

Системный принцип (который необходимо отличать от общедидактического систематического) состоит в рассмотрении языковых единиц как взаимосвязанных элементов системы; единицы каждого уровня рассматриваются в их взаимосвязи с единицами как этого же уровня, так и других уровней. Так, например, звуки и их позиционные измене-

ния изучаются в соотношении с другими звуками, с обозначающими их буквами и с учетом морфемного членения слова.

Структурно-семантический принцип заключается в работе с языковыми единицами не только с точки зрения их формального выражения, но и с учетом их значения. Практически во всех разделах изучаются значимые единицы — морфемы, слова, предложения. Необходимо обращать внимание на двустороннюю природу языкового знака; особенно это касается морфемики и морфологии. В морфемике необходимо учитывать, что морфемы являются минимальными значимыми частями слова и что поэтому морфемный разбор не может быть проведен механически, «на глазок». При изучении морфологии существенно то, что разные значения одного и того же слова могут иметь разные морфологические характеристики (например: слово *лес* в значении ‘совокупность деревьев’ имеет формы единственного и множественного числа, а в значении ‘строительный материал’ — формы только единственного числа).

Функциональный принцип заключается в демонстрации функции единиц разных уровней: смысловозначительной для звуков в сильной позиции (фонем), ономазиологической для морфем, номинативной для слов, коммуникативной для предложений.

Различение синхронии и диахронии актуально потому, что программы по русскому языку ориентированы на изучение современного русского литературного языка и практически не включают материал по истории языка. Однако учащиеся должны понимать, что развитие языка представляет собой процесс, в ходе которого язык существенно изменяется: устаревают одни слова и появляются другие, распадаются связи между значениями многозначного слова и формируются омонимы, слова могут менять свою морфемную структуру из-за утраты их производящих и т. д. При создании учебных комплексов и разработке факультативов необходимо решить, в каком объеме и с какой целью нужно вводить исторические сведения, возможно ли привлечение знаний о происхождении слова, если это помогает его правильному написанию, и т. д.

При изучении разделов курса используются также *частные* принципы, описанные в главах, посвященных методике изучения разделов.

Перечисленные принципы должны учитываться как авторами программ и учебных комплексов, так и учителями при подготовке к урокам русского языка.

Литература

Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. М., 1973.

- Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. / Ред. М. Н. Скаткин. М., 1989.
- Хуторской А. В. Современная дидактика. СПб., 2001.
- Донская Т. К. Принципы развивающего обучения русскому языку: Учебное пособие к спецкурсу. Л., 1985.
- Зельманова Л. М. Наглядность в преподавании русского языка: Пособие для учителя. М., 1984.
- Курцева З. И. Использование средств наглядности на уроках русского языка: Учебно-методическое пособие. М., 1989.
- Вяткин Л. Г. Самостоятельность учащихся на уроках русского языка: Пособие к спецкурсу. Саратов, 1993.
- Подгаецкая И. М. Воспитание у учащихся интереса к изучению русского языка: Пособие для учителя. М., 1985.

ГЛАВА 4. Содержание обучения русскому языку по основным учебным программам (5–9 классы)

Под **содержанием** обучения традиционно понимают состав и структуру курса конкретного учебного предмета (о более широком понимании содержания обучения см. главу 1 § 6).

Под **составом курса** понимают:

- 1) систему лингвистических понятий, которые должны составить знания учащихся о языке и речи,
- 2) орфографические и пунктуационные правила, которые введены в курс русского языка; приобретение умения и навыка применения правил правописания составляет одну из наиболее существенных практических целей обучения русскому языку,
- 3) речевые умения, которые должны быть выработаны в процессе изучения основного курса и уроков развития речи.

Структура курса предполагает конкретное распределение материала по классам, полугодиям, четвертям.

В данной главе в общем виде представлены содержание и структура курса русского языка в среднем звене средней школы (5–9 классы) с основной программой обучения; подробно содержание обучения разным разделам курса рассмотрено в главах, посвященных этим разделам (главы 12–19). Содержание обучения в старших классах, а также углубленное изучение русского языка в 5–11 классах и обучение по экспериментальным программам рассмотрено в отдельной главе.

§ 12. Обязательный минимум и примерная программа по русскому языку основного общего образования. Базисный учебный план

Государственный образовательный стандарт общего образования, принятый в марте 2004 года, определяет помимо общей концепции образования цели и содержание обучения в предметных областях.

«**Обязательный минимум** содержания основных образовательных программ» включает перечисление тем, обязательных к включению в любую программу по русскому языку, обеспечивающих формирование трех видов компетенций: коммуникативной, языковой и лингвистической (языковедческой), культуроведческой (об этих компетенциях см. в § 10). Материал структурирован следующим образом: материал, подлежащий изучению и включенный в Требования к уровню подготовки выпускников, оформлен прямым шрифтом, а материал, подлежащий изучению, но не включаемый в Требования к уровню подготовки выпускников, выделен курсивом. Требования к уровню подготовки выпускников также включены в Обязательный минимум и описывают, что именно в результате изучения русского языка ученик должен знать, понимать, уметь и использовать в практической деятельности и повседневной жизни.

По сравнению с Обязательным минимумом содержания образования, принятым в 1998/99 гг., существенно изменилась концепция изучения русского языка: для основной общей школы принята ориентация на речевое развитие и формирование коммуникативной компетенции, для старшей школы принято разграничение базового и профильного уровня.

Обязательный минимум лишь именуется крупными тематическими блоками, которые детализируются и раскрываются в «**Примерной программе** общего образования».

Примерная программа призвана служить ориентиром для разработчиков авторских программ и учебников. Она не отдает предпочтения какой-либо концепции преподавания, не содержит указаний на последовательность изучения и распределение учебного материала по классам и лишь примерно распределяет учебные часы, отводимые на изучение крупных разделов курса.

На базе Федерального компонента государственного стандарта общего образования разработан и **Федеральный базисный учебный план**, который определяет общее количество часов на изучение каждого учебного предмета на разных ступенях и профилях, а также годовое распределение часов. В Федеральном плане устанавливается соотношение между тремя компонентами: 1) федеральный компонент составляет не менее 75% от общего нормативного времени, отводимого на освое-

ние основных образовательных программ; 2) региональный (национально-региональный) компонент составляет не менее 10% от общего нормативного времени; 3) компонент образовательного учреждения самостоятельно устанавливается образовательным учреждением и составляет не менее 10% от общего нормативного времени.

На изучение русского (родного) языка в основной школе (5–9 классы) согласно Базисному учебному плану 2004 года выделено 735 часов в таком распределении по классам: 5 класс — 210 часов, 6 класс — 210 часов, 7 класс — 140 часов, 8 класс — 105 часов, 9 класс — 70 часов.

§ 13. Состав и структура курса русского языка в основных учебных программах

Для преподавания в среднем звене (5–9 классы) общеобразовательных учебных заведений неспециализированного типа на сегодняшний день утверждено в качестве основных (составляющих так называемый федеральный комплект) три программы и обслуживающих их учебно-методических комплексов, причем эти комплексы имеют разную направленность.

Первый комплекс составлен следующими авторами: М. Т. Баранов, Л. Т. Григорян, И. И. Кулибаба, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова (5, 6, 7 классы); С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. Ю. Максимов, Л. А. Чешко (8 и 9 классы); в 2002 году в этом комплексе появились альтернативные учебники для 8 класса Л. А. Тростенцовой, Т. А. Ладыженской, А. Д. Дейкиной и О. М. Александровой, этим же коллективом написан и учебник для 9 класса. Учебный комплекс был создан к 1970 году и претерпел более 20 переизданий. Авторы заявляют, что объектом изучения по данному комплексу является современный русский литературный язык с элементами общих сведений о его истории, диалектах, профессиональных разновидностях.

Второй комплекс — это комплекс под ред. В. В. Бабайцевой. Вошедший в школьную практику с начала 90-х годов и уже прочно закрепившийся в ней, учебный комплекс 2 заявляет в своей программе о практической орфографико-пунктуационной направленности по сравнению с 1 комплексом (что находит отражение, например, в содержании раздела морфемики), однако теоретический материал в этом комплексе представлен в большем объеме, чем в комплексе 1.

Третьим является издающийся с 1995 года учебный комплекс под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта, который имеет ярко выраженную речевую направленность.

Три основных учебных комплекса представляют теорию русского языка в разном объеме, осмыслении и — частично — в разной терминологии.

Состав курса закреплён в программе. Программа предваряется объяснительной запиской, в которой определяются цели учебного предмета и его место в системе школьных дисциплин. Основная часть программы раскрывает содержание курса и содержит перечень

- тем по теории языка,
- орфографических и пунктуационных правил,
- материала, направленного на развитие связной речи учащихся.

Программа отражает основные положения структуры курса. В основу структуры курса могут быть положены следующие **способы** изучения материала:

- 1) *линейный* — раздел изучается в 1 этап,
- 2) *ступенчатый* — раздел изучается в несколько этапов, перебиваясь изучением других разделов,
- 3) *концентрический* — разделы изучаются «по кругу» от фонетики до синтаксиса в каждом классе.

Если принимать во внимание весь курс русского языка в 1–9 или 1–11 классах, то способ изучения разделов курса является концентрическим, поскольку начальная школа в минимально необходимом объеме представляет все разделы курса от фонетики до синтаксиса. Старшие классы также предполагают возвращение к уже изученным в среднем звене разделам с их углублением. Описываемое же в данной главе среднее звено (5–9 классы) является основным и относительно самостоятельным и имеет собственную логику построения.

В программе помимо перечня тем и орфографико-пунктуационных правил содержатся список знаний и умений по русскому языку, приобретаемых в каждом классе.

Структура курса описана в программе в самом общем виде — в распределении по классам. Программа может содержать приложение, представляющее подробную структуру курса с распределением материала по четвертям и указанием конкретного количества часов, выделяемого на ту или иную тему. Такое приложение содержит, например, программа к 1 комплексу. Информация о структуре курса содержится в учебниках, методических рекомендациях к ним и в документах «Ориентировочное планирование», которые существуют для всех учебно-методических комплексов, составляются авторами учебников и печатаются в журналах «Русский язык в школе», «Русская словесность», а также отдельными изданиями.

Как уже было сказано, курс русского языка состоит из трех взаимосвязанных частей: теория языка, орфографико-пунктуационный материал, развитие речи.

На изучение русского языка по основным программам новым Федеральным базисным учебным планом, как уже было сказано, выделено следующее количество часов: 5 класс — 210, 6 класс — 210, 7 класс — 140, 8 класс — 105, 9 класс — 70.

Рассмотрим в общем виде и сопоставим **языковую часть** (то есть теоретические сведения об устройстве языка) трех основных программ.

Курс русского языка в каждом классе предваряется и завершается повторением изученного.

Сопоставление теоретической части курса в трех комплексах представлено в таблице 1 (с. 49–50).

В этих учебных комплексах, как это видно из таблицы, представлены следующие принципы организации материала:

1 комплекс в 5–7 классах использует в основном ступенчатый принцип: разделы лексики и словообразования изучаются в два этапа (в 5 и 6 классах), морфология — в три этапа (5, 6 и 7 классы), причем разделы перемежаются. Фонетика и синтаксис изучаются линейно.

2 комплекс построен линейно: от фонетики к синтаксису.

3 комплекс устроен аналогично первому с тем исключением, что в нем ступенчато изучается и синтаксис (в 5 и в 8–9 классах).

Более подробно о теоретических основаниях курса сказано в разделе «Теория и методика изучения разделов науки о языке и развития речи».

Существенной составляющей курса русского языка является материал по **развитию речи** учащихся. На развитие речи в комплексах 1 и 2 выделяется следующее количество часов: 5 класс — 34, 6 класс — 34, 7 класс — 25, 8 класс — 17, 9 класс — 17. Комплекс 3 имеет усиленную по сравнению с другими комплексами речевую направленность. В нем на развитие речи выделяется значительно больше времени — 165 часов: по 51 часу в 5 и 6 классах, 36 часов в 7 классе и по 17 часов в 8 и 9 классах.

	1 комплекс	2 комплекс	3 комплекс
5 класс	<p>Фонетика, графика и орфография; Лексика: слово и его значение, многозначность, переносное значение слова, омонимы, синонимы, антонимы; Словообразование: состав слова; Морфология: существительное (собственность / нарицательное, одушевленность, род, склонение), прилагательное (полнота / краткость, словоизменение), глагол (начальная форма, вид, спряжение); Речь, текст;</p>	<p>Фонетика и графика; Морфемика; Лексика; Морфология: существительное; Речь, текст;</p>	<p>Фонетика, орфоэпия, графика; Письмо, орфография; Лексика; Морфемика и словообразование; Морфология: классификация слов по частям речи, глагол, существительное, прилагательное; Синтаксис и пунктуация: простое и сложное предложение, члены предложения, прямая речь, диалог; Речь, текст;</p>
6 класс	<p>Лексика: общепотребительная лексика и лексика ограниченного употребления, заимствованные слова, устаревшие слова, неологизмы, фразеология); Словообразование: средства и способы образования слов; Морфология: существительное (разносклоняемые и несклоняемые существительные), прилагательное (разряды по значению, степени сравнения), числительное, местоимение, глагол (переходность, возвратность, безличные глаголы); Речь, текст;</p>	<p>Морфология: глагол, прилагательное, числительное, наречие, местоимение; Речь, текст;</p>	<p>Морфология: причастие, деепричастие, числительное, местоимение; Речь, текст;</p>

Таблица 1. Сопоставление теоретической части курса в трех комплексах.

	1 комплекс	2 комплекс	3 комплекс
7 класс	<p>Морфология: причастие как особая форма глагола, деепричастие как особая форма глагола, наречие, служебные части речи, междометие; Речь, текст;</p>	<p>Морфология: причастие, деепричастие, служебные части речи, междометие; Речь, текст;</p>	<p>Морфология: наречие, служебные части речи, междометие, звукоподражание; Речь, текст;</p>
8 класс	<p>Синтаксис словосочетания и простого предложения; Речь, текст;</p>	<p>Синтаксис словосочетания и простого предложения; Речь, текст;</p>	<p>Синтаксис словосочетания и простого предложения; Речь, текст;</p>
9 класс	<p>Синтаксис сложного предложения; Речь, текст.</p>	<p>Синтаксис сложного предложения; Речь, текст.</p>	<p>Синтаксис сложного предложения; Речь, текст.</p>

Таблица 1 (продолжение).

Развитию речи уделяется как попутное внимание при изучении теоретических вопросов об устройстве языка (например, сведения об употреблении слов при изучении лексикологии), так и специальные уроки. Подробнее об этом см. в разделе 19 «Теория и методика работы по развитию речи».

Сведения по **орфографии и пунктуации** рассредоточены по всем разделам курса. Особая концентрация орфографических правил наблюдается в разделах словообразования и морфологии, пунктуационных — в разделе синтаксиса.

§ 14. О «школьной» и «научной» грамматике

В методике преподавания русского языка твердо закрепились традиции различать термины **школьная** и **научная (академическая, вузовская) грамматика**. Два этих понятия очень часто расходятся не только в объеме (что было бы естественно), но и по сути — в решении многих теоретических и практических вопросов. Одни исследователи пишут об этом с большим осуждением, говоря, что не может быть «школьной» и «научной» теории: школьная теория должна быть «школьной научной теорией». Другие оправдывают различные подходы ко многим вопросам тем, что цели и задачи изучения языка в школе и вузе далеко не всегда совпадают. Основная задача вузовского изучения — понять сущность языка как особого общественного явления, особенности его строения и функционирования, то есть преподавание в вузе значительно больше ориентировано на познавательную, а не практическую ценность русского языка как учебного предмета. Задачи же преподавания русского языка в школе значительно более практические.

Хотелось бы обратить внимание на следующий факт, обычно не упоминаемый при обсуждении этой проблемы: понятие научной грамматики чрезвычайно расплывчато. Редко под ним понимают в точности то, что описано в академических грамматиках, например в «Русской грамматике» (М., 1980); гораздо чаще под академической, научной грамматикой понимают грамматику, преподаваемую на филологических факультетах вузов и описанную в соответствующих учебниках. Однако в учебниках представлен авторский, часто глубоко индивидуальный подход к описываемым явлениям. Более того, представленный в «Русской грамматике» лингвистический материал также отражает точку зрения ее авторов. В лингвистической науке найдется немного теоретических проблем, по которым все исследователи были бы единодушны, поэтому само понятие «академическая грамматика» не является определенным.

Что же касается так называемой школьной грамматики, то ее составители опирались при создании курса на вполне определенную лингвистическую традицию, представленную множеством авторитетных имен. Другое дело, что на сегодняшний день более актуальными считаются иные точки зрения по многим вопросам и именно они приняты в практике вузовского преподавания. Поэтому при упоминании «научной грамматики» более корректным было бы сослаться на конкретные лингвистические школы или на работы конкретных авторов с объяснением того, почему именно данная точка зрения представляется более целесообразной.

Литература

- Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2001 года № 1756-р.
- Федеральный компонент государственного стандарта общего образования, утвержденный приказом Минобразования России от 5 марта 2004 года № 1089 // Сборник нормативных документов для образовательных учреждений РФ, реализующих программы общего образования. М., 2004.
- Федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования (2004) // Сборник нормативных документов для образовательных учреждений РФ, реализующих программы общего образования. М., 2004.
- Программы общеобразовательных учреждений: Русский язык: 5–9 классы / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. М. Шанский. М., 2002
- Русский язык: Программы: 5–9 классы: К параллельным стабильным комплектам учебников, входящих в Федеральный перечень / Сост. Л. М. Рыбченкова. М., 2002.

ГЛАВА 5. Знания, умения и навыки

§ 15. Знания, умения и навыки, их соотношение

В процессе обучения учащимися должны быть получены знания и приобретены умения и навыки.

Знания — это результат усвоения учащимся сведений о языке и речи. Знания ученик получает в виде лингвистических понятий, определений, классификаций, правил.

Умения — это способность учащегося применить на практике то или иное знание. Умения делятся на языковые (умение оперировать с язы-

ковыми единицами — от опознавания до полного разбора), речевые (умение строить связную речь) и орфографико-пунктуационные.

Навык — это умение, доведенное до автоматизма.

Выпускники основной школы должны знать (=иметь знания) общие сведения о языке, определения изученных лингвистических понятий, изученные орфографические и пунктуационные правила.

Применяя полученные знания, учащиеся должны уметь (=обладать умениями):

- 1) опознавать по изученным признакам языковые единицы всех уровней (от фонетических до синтаксических и речеведческих);
- 2) группировать языковые единицы по определенным признакам;
- 3) анализировать эти единицы по изученным признакам;
- 4) правильно произносить слова в соответствии с орфоэпическими нормами;
- 5) правильно изменять слова;
- 6) правильно и уместно употреблять слова и фразеологизмы;
- 7) владеть речевым этикетом;
- 8) адекватно воспринимать устную и письменную речь;
- 9) пересказывать письменно и устно текст;
- 10) создавать тексты разных типов и стилей с использованием соответствующих языковых средств;
- 11) совершенствовать и редактировать текст;
- 12) находить в слове орфограммы, а в предложении пунктограммы;
- 13) соблюдать орфографические и пунктуационные нормы языка;
- 14) уметь пользоваться лингвистическими словарями разного назначения.

Естественной цепочки от знаний к умениям и навыкам нет. Если ученик знает определение существительного, то он совсем не обязательно найдет существительное в тексте. Если при изучении правила при известном напряжении внимания ученик может правильно сделать упражнение, вовсе не обязательно он не сделает ошибки на это правило в дальнейшем, например при написании сочинения.

Существуют два пути, соотносящих знания, умения и навыки: **репродуктивный (дедуктивный)** — от знаний к умениям и навыкам (полученное от учителя или из учебника знание закрепляется выполнением упражнений) и **продуктивный (индуктивный)** — от умений к получению нового знания, что достигается таким построением учебного пособия или урока, когда

- 1) ученик должен сделать самостоятельные выводы из анализа лингвистического материала, обобщить какой-либо материал в виде правила или таблицы,

2) ученик должен выполнять не только упражнения по образцу, но и упражнения поискового характера, когда необходимо перенести знания в новую ситуацию и самостоятельно получить новое знание.

Выбор репродуктивного или продуктивного пути связан с общими принципами составления учебника, характером изучаемого материала, возрастными особенностями учащихся; учитель в своей работе также должен учитывать особенности данного класса и свой собственный потенциал.

Концепция модернизации российского образования, Государственный стандарт образования, принятый в марте 2004 года, в качестве одного из основных направлений реформирования средней школы определили ориентацию на деятельностный характер образования («операционализацию»): среднее образование должно быть направлено в первую очередь на формирование общих умений и навыков, обобщенных способов учебной, познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности. Для предмета «Русский язык» в среднем звене и не сфокусированной в гуманитарном направлении старшей школе приоритетными объявляются коммуникативная и культуроведческая компетенции, а приобретение языковой и лингвистической компетенции призвано играть вспомогательную роль.

§ 16. Критерии оценки знаний, умений и навыков

Оценка знаний, умений и навыков осуществляется в соответствии с определенными критериями, зафиксированными в документе «Нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку» (приложение к программе 1988 года), в 1993 году вышел проект новых норм оценки знаний, умений и навыков, не имеющий особо существенных отличий от документа 1988 года. В этом документе устанавливаются

1) единые критерии оценки разных сторон владения устной и письменной формами русского языка (критерии оценки орфографической и пунктуационной грамотности, языкового оформления связного высказывания, содержания высказывания),

2) единые нормативы оценки знаний, умений и навыков,

3) объем различных видов контрольных работ,

4) количество отметок за различные виды контрольных работ. При этом проверяются знание полученных сведений о языке, орфографические и пунктуационные навыки, речевые умения.

«Нормы оценки знаний, умений и навыков» содержат следующие разделы:

1. Оценка устных ответов учащихся,

2. Оценка диктантов,
3. Оценка сочинений и изложений,
4. Оценка обучающих работ,
5. Выведение итоговых оценок.

Критерии и нормы оценки устных и письменных видов деятельности рассматриваются подробно в соответствующих разделах нашего учебника (§§ 34 и 70). Об оценке результатов ЕГЭ см. § 35.

Литература

Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку: Пособие для учителя / Сост. В. И. Капинос, Т. А. Костяева. И., 1986.

Лингвистические знания — основа умений и навыков: Сборник статей из опыта работы: Пособие для учителя. / Сост. Т. А. Злобина. М., 1985.

Нормы оценки знаний, умений и навыков (проект) // Русский язык в школе. 1993. № 4.

Оценка качества подготовки выпускников основной школы по русскому языку. М., 2000.

Федеральный компонент государственного стандарта общего образования, утвержденный приказом Минобразования России от 5 марта 2004 года № 1089 // Сборник нормативных документов для образовательных учреждений РФ, реализующих программы общего образования. М., 2004.

ГЛАВА 6. Средства обучения русскому языку (5–9 класс)

Под **средствами обучения** понимают материалы разного рода (печатные или на электронных носителях), при помощи которых осуществляется учебный процесс. К средствам обучения относятся школьные учебники и учебные пособия (в том числе компьютерные программы), учебные материалы, дополняющие учебник (для ученика и для учителя), наглядные пособия разных типов (настенные таблицы, аудио- и видеозаписи). К средствам обучения примыкают учебная техника (компьютер, магнитофон) и учебные принадлежности (классная доска, тетради и др.).

§ 17. Учебно-методический комплекс

Основным средством обучения учебному предмету является **учебно-методический комплекс**, который традиционно понимают как сово-

купность учебных материалов, обеспечивающих процесс изучения предмета. Учебно-методический комплекс включает в себя

- 1) основные материалы: программу, учебники,
- 2) дополнительные материалы для учащихся,
- 3) вспомогательные материалы для учителя.

Как уже было сказано, к 2000 году создано три учебно-методических комплекса, включенных в Федеральный комплект учебников.

Учебно-методический комплекс 1

Этот учебно-методический комплекс (в дальнейшем — комплекс 1) составляют:

- 1) программа;
- 2) учебники для каждого класса следующих авторов: М. Т. Баранов, Л. Т. Григорян, И. И. Кулибаба, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова — для 5, 6, 7 класса; С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. Ю. Максимов, Л. А. Чешко — для 8 и 9 класса; Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова для 8 и 9 класса²;
- 3) методические и дидактические материалы.

Учебно-методический комплекс 2

Второй комплекс (в дальнейшем — комплекс 2) — это появившийся в 1992 году комплекс под редакцией В. В. Бабайцевой.

Учебно-методический комплекс 2 составляют

- 1) программа;
- 2) единый учебник по теории для 5–9 класса В. В. Бабайцевой и Л. Д. Чесноковой;
- 3) сборники задач и упражнений для каждого класса (или для 5, 6–7, 8–9 классов в более ранних изданиях);
- 4) учебники «Русская речь» Е. И. Никитиной для каждого класса (или для 5–7 и 8–9 классов в более ранних изданиях);
- 5) методические и дидактические материалы.

Учебно-методический комплекс 3

Третий комплекс (в дальнейшем — комплекс 3) составляют

- 1) программа;
- 2) учебники для 5, 6, 7, 8, 9 классов под ред. М. М. Разумовской и П. А. Леканта;
- 3) методические и дидактические материалы.

² Полные названия и выходные данные учебных пособий см. в конце главы.

§ 18. Учебник как ведущее средство обучения

Ведущим средством обучения является **учебник**, который выполняет следующие функции: информативную, систематизирующую, трансформационную. Это книга (возможны компьютерные версии учебника, но на сегодняшний день они не являются распространенными), в которой даются знания (**информативная функция** учебника), представленные в определенной системе (**систематизирующая функция**) и служащие для формирования умений и навыков (**трансформационная функция**).

Учебник опирается на соответствующую программу. Но если программа лишь именуется основные понятия курса, то учебник их раскрывает, иллюстрирует, а также содержит систему упражнений, направленных на формирование соответствующих умений и навыков.

Преподнесение теоретического материала осуществляется в описании фактов языка и речи, формулировке понятий, определений, правил. Теоретический материал иллюстрируется примерами и может быть заключен не только в тексты, но и в таблицы, схемы, алгоритмы рассуждений. В учебнике часто бывает представлена не только основная, но и дополнительная информация: справки об истории формирования тех или иных лингвистических явлений, рассказы о выдающихся лингвистах и др. Помимо теоретического материала учебник содержит упражнения разного рода. Второй учебно-методический комплекс разводит теоретический материал и упражнения по разным учебным книгам, но обычно теоретический и практический материал совмещены в одном учебнике.

Учебник содержит аппарат ориентировки: оглавление, заголовки, специальные пиктограммы, обозначающие основной и дополнительный материал, определения, задания и другие структурные элементы учебника. Для каждого учебника эти пиктограммы могут быть свои.

Учебник предназначен и для ученика, и для учителя. Для ученика учебник является источником информации и средством формирования умений и навыков, для учителя — основным источником методических указаний к подготовке и проведению урока (дополняемым специальными методическими указаниями, составленными авторами учебника и сопровождающими каждый из учебных комплексов).

Рассмотрим особенности учебников трех основных учебных комплексов.

Комплекс 1

Учебно-методический комплекс 1 начал выходить в 1970 году и переиздан более 20 раз, исправленных и дополненных.

Учебник каждого класса начинается с руководства по использованию учебника, где описывается структура учебника и расшифровываются условные обозначения.

Так, например, рассмотрим учебник 5 класса. Он состоит из

- 1) оглавления,
- 2) предисловия «Ваш учебник»,
- 3) основной части,
- 4) приложений, в которых помещены
 - толковый словарь,
 - словарь «Пиши правильно»,
 - словарь «Произноси правильно»,
 - памятки по подготовке к диктантам, изложению и сочинению,
 - памятки по разным видам разбора,
- 5) алфавитного указателя лингвистических понятий с указанием номера страницы учебника, на которой помещен соответствующий материал.

Учебник содержит следующие цветные условные обозначения, помогающие учащимся ориентироваться в учебной книге.

Горизонтальными чертами выделены орфографический и пунктуационные правила, которые пронумерованы и вынесены на форзацы учебника с указанием страницы.

Стрелкой обозначены определения, теоретические сведения, помещенные в середине параграфа.

Бинобль обозначает материал для самостоятельных наблюдений.

Буква **Р** обозначает упражнения по развитию речи.

Кружок выделяет задания для повторения изученного, а также дополнительные задания.

Таблица к учебнику обозначена рамочкой.

Задания игрового и занимательного характера, а также задания по речевому этикету выделены забавными человечками.

Специальные надстрочные знаки обозначают разные виды разбора слов и предложений.

Коричневым цветом курсивом написаны словарные слова.

Учебники 6, 7, 8 и 9 классов имеют сходную структуру, хотя и отличаются другими условными обозначениями и характером приложений. При переиздании учебника авторы совершенствуют и изменяют систему условных обозначений, что неизменно оговаривается в вводной части.

Учебник для любого класса 1 комплекса содержит материал по теории языка, упражнения и материал по развитию речи, то есть все содержание курса каждого класса заключено в одной книге. Такого рода

книга является главным методическим пособием для учителя, поскольку в самой книге продуман способ подачи материала.

Учебники разных классов отличаются формой предъявления информации. Так, в 5 классе преобладает индуктивный способ: если это возможно (что зависит от характера изучаемого материала), то в начале каждого параграфа содержится материал для наблюдений, вопросы к учащимся по анализу этого материала и вывод в виде определения или правила. Материал для наблюдения проиллюстрирован картинками, что позволяет задействовать образное мышление пятиклассников.

В учебниках 6 и 7 класса довольно последовательно используется дедуктивный способ подачи материала: понятие или определение приводится в начале параграфа, потом следует система упражнений, направленных на приобретение умений и навыков.

В учебниках 8 и 9 классов используется индуктивно-дедуктивный способ подачи материала: новый материал обрамляется упражнениями с разной функциональной нагрузкой. Упражнения, идущие перед сформулированным понятием или определением, опираются на уже имеющиеся у учащихся знания в области синтаксиса, последующие упражнения помогают обобщению и закреплению нового.

Комплекс 2

Учебно-методический комплекс 2 имеет нетрадиционную для школы структуру и состоит из трех компонентов: единого учебника по теории для 5–9 классов, учебных пособий с практическими заданиями для каждого класса и учебных пособий по развитию речи для каждого класса.

Структура этого комплекса поясняется авторами в программе следующим образом: основной лингвометодический принцип данного учебного комплекса состоит в системном линейном изложении теории. Новый тип учебника выполняет не только учебную, но и справочную функцию, поскольку в одной книге сосредоточен весь теоретический материал от фонетики до синтаксиса за все классы среднего звена средней школы. Сборник задач и упражнений предназначен для формирования умений и навыков, а также для систематизации изученного. И учебник теории, и сборник задач и упражнений содержат материал по культуре речи, но в концентрированном виде он содержится в пособии «Русская речь». Авторы заявляют, что все компоненты комплекса связаны между собой, в результате чего комплекс являет собой единый учебник в трех частях.

Рассмотрим устройство каждого компонента комплекса.

Учебник «Русский язык: Теория: 5–9 классы» содержит, как уже было сказано, линейное изложение теории русского языка и орфографические и пунктуационные правила, изучаемые в 5–9 классах. Содержание

учебника таково: после сведений об учебнике идет большой «Вводный курс», который повторяет сведения о языке, полученные учащимися в начальной школе. Далее следует основной курс, предваряемый сведениями об основных разделах науки о русском языке и о понятии литературного языка. Материал основного курса построен линейно и содержит следующие разделы: фонетика, графика, морфемика, лексика, морфология, синтаксис и пунктуация, предложения с чужой речью, общие сведения о языке. После основного курса помещены приложения: список изученных орфографических правил с ссылкой на соответствующий параграф, список изученных пунктуационных правил с ссылкой на соответствующий параграф, памятка по всем видам разбора с указанием порядка действий и примером.

В учебнике имеется 5 видов пиктограмм следующего содержания: теоретические сведения для осмысления; правила, которые надо запомнить; справочный материал; знак «Контролируй себя! Обрати внимание!», материал по развитию речи.

Весь материал структурирован в параграфы, которые начинаются с определения или раскрытия теоретического понятия. Отдельные темы приводятся в виде таблиц, например типы спряжения и склонения, виды обстоятельств и др. в тексте, помимо основного шрифта, использована разрядка, примеры оформлены курсивом. В некоторых параграфах имеются картинки, образно и наглядно иллюстрирующие теорию. В текст параграфа включены специальные однотипные картинки, изображающие школьные словари, соответствующие изучаемому материалу. В верхней части страницы некоторых параграфов помещен портрет выдающегося лингвиста-русиста с кратким обзором его исследовательской деятельности. На форзацах учебника помещены значки для обозначения разных видов морфем, членов предложения, схем простого и сложного предложения, предложения с прямой речью.

О целесообразности создания учебника-справочника, единого для 5–9 классов, ученые-методисты говорили давно; еще в 1943 году Л. В. Щерба высказывал мысль, что каждый учащийся должен быть снабжен систематической грамматикой русского языка без упражнений, но с примерами. Необходимость создания учебника-справочника связана с тем, что ученик, обучающийся по отдельным для каждого класса учебникам, не имеет возможности быстро (а при условии, что учебники библиотечные, — и вовсе) обратиться к материалу, изученному в предшествующие годы. Но очевидно, что создание единого учебника для 5–9 класса ставит перед его авторами много задач: при подаче материала необходимо учесть возрастные особенности учащихся — тот факт, что в период с 5 по 9 класс учащиеся взрослеют: пятиклассник совсем ребенок, девятиклассник почти взрослый человек. Исходя из этого, форма

предъявления материала и даже графическое оформление разделов должны меняться на протяжении всего учебника. Эта проблема в данном учебнике, к сожалению, решена недостаточно удачно.

Учебное пособие «Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений» предназначено для усвоения теории и выработки умений и навыков. Эти учебные пособия существуют в двух вариантах: для каждого класса в отдельности или же (в более ранних изданиях) для 5, 6–7 и 8–9 классов. Эти учебные материалы идут вслед за учебником в расположении и порядке тем и состоят из упражнений и задач, которые обозначены специальной пиктограммой. Условные обозначения те же, что и в учебнике теории. На форзацах даны орфограммы и пунктограммы. В конце книги помещены приложения: толковый, орфоэпический и орфографический словари, включающие слова, над значением, произношением и правописанием которых учащиеся работают в этом классе.

Учебное пособие «Русская речь» также имеет две формы предъявления: отдельно для каждого класса или (в более ранних изданиях) для 5–7 и 8–9 классов. Оно устроено следующим образом. Почти в каждом параграфе дан теоретический материал, который, как объясняет автор в предисловии к пособию, не предназначен для заучивания, в отличие от правил в учебнике по теории. Наиболее важные слова выделены разрядкой. Помимо теории, пособие содержит задания и упражнения. К наиболее сложным из них даны ответы (эти задания помечены звездочкой); в конце книги помещены памятки, которые помогают справиться со сложными заданиями. Однотипные задания помечены буквой **В** (вариант), что обозначает, что из них можно выполнить одно, по выбору учащегося. В конце пособия приведен указатель с ссылкой на страницу и оглавление. На форзацах помещены рисунки, изображающие разные речевые ситуации. В пособии много картинок.

Учебник, состоящий из трех книг, параллельно используемых для изучения русского языка в каждом классе, создает определенные сложности как для ученика, так и для учителя. Ученику, выполняющему задания и упражнения, для теоретической справки необходимо обратиться к другой книге. Кроме того, носить с собой три книги вместо одной просто тяжело. Учитель же при работе с этим комплексом получает гораздо меньше методической поддержки, должен проявить при подготовке и проведении урока гораздо большую самостоятельность, чем при преподавании по первому учебному комплексу.

Комплекс 3

Третий учебно-методический комплекс, как и первый, имеет в качестве учебника одну книгу для каждого класса.

Рассмотрим в качестве примера учебник для 5 класса.

Учебник начинается с раздела «О языке», далее идет раздел «О слове» (на основе изученного в начальных классах), после расположен раздел «Язык. Правописание» (систематический курс), далее в отдельный раздел «Речь» вынесены теоретические сведения по развитию речи (упражнения по развитию речи помещены и в раздел «Язык. Правописание»). Завершает учебник приложение, включающее «Орфографический словарь», «Орфоэпический словарь», «Толковый словарь», «Словарик значения морфем» и «Словарик синонимов».

В учебнике использованы следующие условные обозначения: пиктограммы для обозначения нового материала, материала повышенной трудности и упражнений, раскрывающих значение, структуру и правописание слов, пиктограммы «Вспомните!», «Возьмите на заметку!», «Понаблюдайте!», «Сравните!». Большинство сведений по теории языка помещено в упражнения с условным знаком «Учитесь читать и пересказывать лингвистический текст».

В тексте использованы, помимо обычного шрифта, разрядка, жирный шрифт для выделения ключевых слов и понятий и курсив для примеров.

Картинок, иллюстрирующих теоретический материал, немного, зато в разделе «Речь» имеется вставка с цветными репродукциями картин и художественными фотографиями, описанию которых уделено много места в курсе развития речи.

Такое строение учебника связано с общей речевой направленностью данного комплекса: авторы комплекса формулируют как главную цель обучения русскому языку в общеобразовательном учебном заведении языковое развитие учащихся, овладение ими речевой деятельностью.

При подаче материала по теории языка использован преимущественно дедуктивный принцип: изучение темы начинается с изложения понятия, определения, которые закрепляются выполнением упражнений. В уроках развития речи использован преимущественно индуктивный принцип: параграф начинается с задания «Понаблюдайте!», где к тексту задается серия вопросов, подводящих к новому материалу. После этого формулируется теоретическое положение.

Учебник третьего комплекса является значительно большим методическим ориентиром для учителя, чем второй, однако меньшим, чем первый: хотя раздел «Речь» помещен в учебнике изолированно, изучать этот раздел необходимо параллельно с языковыми темами курса.

Таким образом, три учебных комплекса демонстрируют различия не только в содержании обучения (см. раздел «Содержание обучения», а также разделы, посвященные методике преподавания отдельных разделов курса) и структуре курса, но и в средствах обучения, основным из которых является учебник.

Особым видом учебного пособия является **рабочая тетрадь**. Основные комплексы не содержат рабочих тетрадей в качестве своих обязательных компонентов, в отличие, например, от углубленного комплекса для 5–11 классов под ред. В. В. Бабайцевой (см. главу «Изучение русского языка по неосновным учебным программам»). Однако в 1999 году появился комплект учебных пособий Г. А. Богдановой «Русский язык: рабочая тетрадь для 5 (6, 7, 8, 9) класса», в двух частях для каждого класса, которая, как пишет в аннотации автор, предназначена для работы по 1 и 3 учебным комплексам. Рабочая тетрадь представляет собой вид учебного пособия, содержащего упражнения и задания, не требующие переписывания: задания выполняются прямо в рабочей тетради, что, безусловно, экономит время на уроке и целесообразно при выполнении ряда заданий репродуктивного типа.

§ 19. Вспомогательные материалы для учителя

Учебные комплексы сопровождаются вспомогательными материалами. Учебные комплексы обеспечены такими материалами в разной степени.

Максимально обеспечен разнообразными материалами **комплекс 1**, что естественно, поскольку он функционирует уже более 25 лет. Имеются следующие материалы в помощь учителю для подготовки и проведения уроков.

1. Авторами учебников составлены **методические пособия** к учебникам разных классов серии «Обучение русскому языку в 5 (6 и др.) классе». В пособиях рассматриваются как общие вопросы, касающиеся задач и содержания обучения русскому языку в том или ином классе, так и частные вопросы, касающиеся особенностей разных разделов, методов изучения материала, знаний, умений и навыков, которые должен приобрести учащийся после прохождения разных тем и разделов. В книге описаны отдельные уроки или фрагменты уроков, даются советы по проверке знаний, умений и навыков по разным темам. В конце пособия приводится примерное планирование учебного материала.

2. **Дидактические материалы** к учебнику каждого класса представляют собой систематизированный набор упражнений, дополняющих практическую часть учебников, что в сочетании с методическими указаниями из указанных выше пособий позволяет освободить учителя от поиска дополнительного материала к уроку.

3. Пособия, объединенные названием «**Уроки русского языка в 5 (6 и др.) классе**», не являются методическим руководством к учебнику и составлены разными авторами — учителями, которые делятся с кол-

легами своим опытом работы. Пособия состоят из двух частей: в первой авторы дают краткое теоретическое и методическое обоснование своей системы, во второй предлагают свои, часто глубоко индивидуальные, разработки уроков по разным темам данного класса.

Комплекс 2 сопровождается методическими рекомендациями и сборником «Поурочное планирование».

Комплекс 3 сопровождается сборниками «Методические рекомендации» для каждого класса в отдельности. В этих пособиях даны конкретные советы и рекомендации по изучению наиболее сложных тем курса, представлены контрольные работы, материалы для итогового и текущего контроля.

В последнее время появилось большое количество вспомогательной литературы для учителя, которую он может использовать вне зависимости от того, по какому комплексу он работает (см. список литературы в конце главы). Число пособий в помощь учителю с каждым годом увеличивается.

Существует мнение, что понятие учебно-методического комплекса необходимо значительно расширить. Так, в блок учебно-методических пособий для учителя, по мнению многих методистов, помимо учебника и рассмотренных выше вспомогательных пособий, непосредственно предназначенных для подготовки учителя к уроку, необходимо также внести пособия, предназначенные для повышения общей теоретической подготовки учителей, а также хрестоматии, справочники, словари, предназначенные специально для учителя.

Пособиями, предназначенными для повышения общей теоретической методической подготовки учителя, могут служить учебники, используемые для преподавания методики в университетах и педагогических вузах, например «Методика русского языка в средней школе» А. В. Текучева, «Методика преподавания русского языка» под редакцией М. Т. Баранова, «Словарь-справочник по методике русского языка» М. Р. Львова, «Обучение русскому языку: Учебное пособие для студентов педагогических вузов» Е. А. Быстровой, С. И. Львовой, В. И. Капинос и др., данное учебное пособие (см. список литературы к главе 1).

Повышению лингвистической компетенции учителя могут служить любые учебники по русскому языку для высшей школы, научные статьи и монографии, энциклопедический лингвистический словарь, специализированные лингвистические словари разного рода. Создание книг, специально предназначенных для повышения лингвистической компетенции учителя, приобретает большое значение в связи с вариативностью образования, использованием экспериментальных методик, программ углубленного изучения языка, в связи с пересмотром содержания обу-

чения. К сожалению, таких книг, предназначенных специально для учителя, немного.

Существуют справочники, которые могут помочь учителю в работе. Это, например, специально предназначенный для учителей «Словарь-справочник по русскому языку: Правописание, произношение, ударение, словообразование, морфемика, грамматика, частота употребления слов» А. Н. Тихонова, Е. Н. Тихоновой, С. А. Тихонова и «Краткий справочник по современному русскому языку» Л. Л. Касаткина, Е. В. Клобукова, П. А. Леканта, конкретно не предназначенный для учителей, но полезный и не перегруженный научными терминами. «Справочник школьника по русскому языку» под редакцией П. А. Леканта также окажет помощь не только учащимся, но и учителям.

Отчасти функцию пособий общетеоретического плана берут на себя журналы «Русский язык в школе», «Русская словесность» и газета «Русский язык». Статьи этих изданий можно условно разбить на следующие группы:

- 1) нормативные документы, касающиеся системы образования в целом;
- 2) нормативные документы, касающиеся преподавания русского языка: программы, федеральный базовый компонент образования по русскому языку, базисные учебные планы, ориентировочное планирование, федеральные комплекты учебников, нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся и т. п.;
- 3) проблемные статьи, касающиеся концепции школьного курса русского языка;
- 4) статьи, обслуживающие программы и учебно-методические комплексы;
- 5) статьи, касающиеся отдельных аспектов изучения какого-либо раздела и содержащие обычно конкретные методические рекомендации и дидактические материалы;
- 6) статьи, касающиеся углубленного преподавания русского языка;
- 7) статьи, специально посвященные популяризации теоретических лингвистических проблем.

Теоретические лингвистические сведения, углубляющие знания преподавателя по своему предмету, могут быть извлечены учителем из статей 7 группы, специально для этого предназначенных, однако более полезными для учителя зачастую являются статьи 5 группы, имеющие своей целью представить конкретные методические разработки разделов. Практически любой автор, предлагающий свои разработки, отмечает недостатки стабильной программы и учебника, неточности, упрощения, расхождения школьной и научной грамматики и тем самым спо-

способствует лучшему проникновению в предмет; при этом его (их) рассуждения обычно касаются и более общих, глобальных проблем курса.

§ 20. Дополнительные материалы для учащихся

К учебным пособиям, предназначенным для ученика среднего звена средней школы, относятся помимо учебника школьные словари, справочники, ориентированные на школьника, научно-популярная литература.

Специально для средней школы создан ряд **словарей**: орфографический, строения слов, словообразовательный, иностранных слов, антонимов и др. (см. список литературы).

Существуют ряд **справочников**, непосредственно ориентированных на учащихся.

В первую очередь это «Русский язык: Справочные материалы: Учебное пособие для учащихся общеобразовательных учреждений» М. Т. Баранова, Т. А. Костяевой и А. В. Прудниковой под редакцией Н. М. Шанского. Он пережил несколько переизданий, рекомендован в качестве учебного пособия федерального комплекта учебников и является компонентом учебно-методического комплекса 1. Справочник содержит разделы, соответствующие изучаемым в школе, но организованные линейно, обобщает теоретические сведения, изложенные в учебниках 5–9 класса, и приводит планы разного рода разборов.

Кроме того, в помощь учащимся появилось множество изданий, и их число все увеличивается (см. список литературы).

Существует значительное количество **научно-популярных изданий** по лингвистике. Особое место среди них занимает «Энциклопедический словарь юного филолога» (составитель М. В. Панов), в котором в занимательной форме представлены многочисленные сведения по теории языка, сравнительно-историческому языкознанию, истории русского языка. Создано несколько энциклопедий по языкознанию и русскому языку и много книг по отдельным отраслям лингвистики (см. список литературы).

Литература

Федеральные перечни учебников: 2004/2005 учебный год. М., 2004.

Комплекс 1

Программы общеобразовательных учреждений: Русский язык: 5–9 классы / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. М. Шанский. М., 2002.

Учебные материалы

- Русский язык. Учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. Т. Григорян и др. 31-е изд. М., 2004.
- Русский язык. Учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. Т. Григорян и др. 26-е изд. М., 2004.
- Русский язык. Учебник для 7 класса общеобразовательных учреждений / М. Т. Баранов, Л. Т. Григорян, Т. А. Ладыженская и др. 26-е изд. М., 2004.
- Русский язык. Учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений / С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. А. Чешко. 27-е изд. М., 2004.
- Русский язык. Учебник для 9 класса общеобразовательных учреждений / С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. Ю. Максимов, Л. А. Чешко. 26-е изд. М., 2004.
- Русский язык. Учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова. М., 2002.
- Русский язык. Учебник для 9 класса общеобразовательных учреждений / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова. М., 2004.
- Богданова Г. А.* Русский язык: Рабочая тетрадь для 5 класса к учебнику Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова и др. Часть 1. М., 2004.
- Богданова Г. А.* Русский язык: Рабочая тетрадь для 5 класса к учебнику Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова и др. Часть 2. М., 2004.
- Богданова Г. А.* Русский язык: Рабочая тетрадь для 6 класса к учебнику М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской и др. / М. М. Разумовской, С. И. Львовой и др. Часть 1. М., 2003.
- Богданова Г. А.* Русский язык: Рабочая тетрадь для 6 класса к учебнику М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской и др. / М. М. Разумовской, С. И. Львовой и др. Часть 2. М., 2003.
- Богданова Г. А.* Русский язык: Рабочая тетрадь для 7 класса. Часть 1. М., 2002.
- Богданова Г. А.* Русский язык: Рабочая тетрадь для 7 класса. Часть 2. М., 2004.
- Богданова Г. А.* Русский язык: Рабочая тетрадь для 8 класса к учебнику С. Г. Бархударова и др. / М. М. Разумовской и др. Часть 1. М., 2003.
- Богданова Г. А.* Русский язык: Рабочая тетрадь для 8 класса к учебнику С. Г. Бархударова и др. / М. М. Разумовской и др. Часть 2. М., 2003.
- Богданова Г. А.* Русский язык: 9 класс: Рабочая тетрадь Часть 1. М., 2003.
- Богданова Г. А.* Русский язык: 9 класс: Рабочая тетрадь Часть 2. М., 2003.
- Богданова Г. А.* Русский язык: 9 класс: Рабочая тетрадь Часть 3. М., 2004.

Методические и дидактические материалы

- Обучение русскому языку в 5 классе: Методические рекомендации к учебнику для 5 кл. общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. М., 2003.
- Обучение русскому языку в 6 классе: Методические рекомендации к учебнику для 6 кл. общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. М., 2003.

- Обучение русскому языку в 7 классе: Методические рекомендации к учебнику для 7 кл. общеобразовательных учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. М., 2002.
- Обучение русскому языку в 9 классе: Методические рекомендации к учебнику для 9 кл. общеобразовательных учреждений / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, О. А. Александрова и др. М., 2004.
- Обучение русскому языку в 8 классе: Методические рекомендации к учебнику для 8 кл. общеобразовательных учреждений / Н. А. Николина, К. И. Мишина, В. А. Федорова. М., 2003.
- Обучение русскому языку в 9 классе: Методические рекомендации к учебнику для 9 кл. общеобразовательных учреждений / Н. А. Николина, К. И. Мишина, В. А. Федорова. М., 2004.
- Богданова Г. А.* Уроки русского языка в 5 классе: Книга для учителя. М., 2003.
- Богданова Г. А.* Уроки русского языка в 6 классе: Книга для учителя. М., 2003.
- Богданова Г. А.* Уроки русского языка в 7 классе: Книга для учителя. М., 2001.
- Богданова Г. А.* Уроки русского языка в 8 классе: Книга для учителя. М., 2003.
- Богданова Г. А.* Уроки русского языка в 9 классе: Книга для учителя. М., 2000.
- Гдалевич Л. А., Фудим Э. Д.* Уроки русского языка в 5 классе: Книга для учителя: Из опыта работы. М., 1991.
- Купалова А. Ю., Никоноров В. В.* Практическая методика русского языка: 8 класс: Книга для учителя. М., 1992.
- Ладыженская Т. А., Зельманова Л. М.* Практическая методика русского языка: 5 класс: Книга для учителя. М., 1995.
- Соколова Г. П.* Уроки русского языка в 6 классе: Из опыта работы. М., 1993.
- Федорова М. В.* Уроки русского языка в 7 классе. М., 2000.
- Тростенцова Л. А., Стракевич М. М.* Дидактические материалы по русскому языку: Книга для учителя к учебнику Ладыженской Т. А. и др. «Русский язык: 5 класс». М., 2001.
- Тростенцова Л. А., Ладыженская Т. А., Стракевич М. М.* Дидактические материалы по русскому языку: Книга для учителя к учебнику Баранова М. Т., Ладыженской Т. А., Тростенцовой Л. А. и др. «Русский язык: 6 класс». М., 2004.
- Тростенцова Л. А., Стракевич М. М.* Дидактический материал и тесты к учебнику «Русский язык: 7 класс» В 2 тт. М.-Л., 2003.
- Тростенцова Л. А., Стракевич М. М.* Дидактический материал и тесты к учебнику «Русский язык: 8 класс» В 2 тт. М.-Л., 2003.
- Тростенцова Л. А.* Русский язык: 5 класс: Дидактический материал. М., 2001.
- Богданова Г. А.* Дидактические материалы по русскому языку: 5 класс: Книга для учителя. М., 2004.
- Позднякова А. А.* Дидактические материалы по русскому языку: 5 класс: К учебнику Ладыженской Т. А., Баранова М. Т., Тростенцовой Л. А. и др. М., 2004.
- Позднякова А. А.* Дидактические материалы по русскому языку: 6 класс: К учебнику Ладыженской Т. А., Баранова М. Т., Тростенцовой Л. А. и др. М., 2004.

Кулюкина Л. А. Позднякова А. А. Дидактические материалы по русскому языку: 8 класс: К учебнику Бархударова С. Г. и др. М., 2004.

Кулюкина Л. А. Позднякова А. А. Дидактические материалы по русскому языку: 9 класс: К учебнику Бархударова С. Г. и др. М., 2004.

Комплекс 2

Русский язык: Программы: 5–9 классы: К параллельным стабильным комплектам учебников, входящих в Федеральный перечень / Сост. Л. М. Рыбченкова. М., 2002.

Учебные материалы

Бабайцева В. В., Чеснокова Л. Д. Русский язык: Теория: Учебник для 5–9 классов общеобразовательных учебных заведений. 14-е изд. М., 2004.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений. Учебное пособие для 5 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. А. Ю. Купалова. 10-е изд. М., 2004.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений. Учебное пособие для 6 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. Г. К. Лидман-Орлова. 11-е изд. М., 2004.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений. Учебное пособие для 7 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. С. Н. Пимонова. 11-е изд. М., 2004.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений. Учебное пособие для 8 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. Ю. С. Пичугов. 9-е изд. М., 2003.

Русский язык: Практика: Сборник задач и упражнений. Учебное пособие для 9 класса общеобразовательных учебных заведений / Ред. Ю. С. Пичугов. 10-е изд. М., 2004.

Никитина Е. И. Русская речь: Развитие речи. 5 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. 12-е изд. М., 2003.

Никитина Е. И. Русская речь: Развитие речи. 6 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. 13-е изд. М., 2004.

Никитина Е. И. Русская речь: Развитие речи. 7 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. 13-е изд. М., 2004.

Никитина Е. И. Русская речь: Развитие речи. 8 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. 9-е изд. М., 2004.

Никитина Е. И. Русская речь: Развитие речи. 9 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. 8-е изд. М., 2004.

Методические и дидактические материалы

Методические рекомендации к учебному комплексу «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь»: 5 класс / А. Ю. Купалова, А. П. Еремеева, Г. К. Лидман-Орлова и др. М., 2001.

Методические рекомендации к учебному комплексу «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь»: 6 класс / С. Н. Пимонова, А. Ю. Купалова, Г. К. Лидман-Орлова и др. М., 2002.

- Методические рекомендации к учебному комплексу «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь»: 7 класс / С. Н. Пименова, А. П. Еремеева, А. Ю. Купалова и др. М., 2002.
- Методические рекомендации к учебному комплексу «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь»: 9 класс / С. Н. Пименова, А. П. Еремеева, А. Ю. Купалова и др. М., 2001.
- Методические рекомендации к учебному комплексу по русскому языку: 8–9 класс: Книга для учителя. / В. В. Бабайцева, Ю. С. Пичугов, Т. М. Пахнова и др.; Сост. Ю. С. Пичугов, Т. М. Пахнова. М., 1996.
- Никитина Е. И.* Уроки развития речи: К учебнику «Русская речь: Развитие речи»: 5 класс. М., 2002.
- Никитина Е. И.* Уроки развития речи: К учебнику «Русская речь: Развитие речи»: 6 класс. М., 2002.
- Никитина Е. И.* Уроки развития речи: К учебнику «Русская речь: Развитие речи»: 7 класс. М., 2002.
- Дидактические материалы по русскому языку: 5 класс / А. Ю. Купалова, Т. А. Костяева, В. В. Леденева и др. М., 1997.
- Дидактические материалы по русскому языку: 8 класс / Ю. С. Пичугов, Т. М. Пахнова, А. П. Еремеева и др. М., 2001.
- Дидактические материалы по русскому языку: 9 класс / Ю. С. Пичугов, А. Ю. Купалова, Т. М. Пахнова и др. М., 2000.
- Русский язык: Поурочное планирование к комплексу под ред. В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь» 5–9 классы / А. Ю. Купалова, Т. М. Пахнова, С. Н. Пименова и др. М., 2002.

Комплекс 3

- Русский язык: Программы: 5–9 классы: К параллельным стабильным комплектам учебников, входящих в Федеральный перечень / Сост. Л. М. Рыбченкова. М., 2002.

Учебные материалы

- Русский язык: Учебник для 5 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; Под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 9-е изд. М., 2003.
- Русский язык: Учебник для 6 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; Под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 7-е изд. М., 2003.
- Русский язык: Учебник для 7 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; Под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 7-е изд. М., 2003.
- Русский язык: Учебник для 8 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос, В. В. Львов; Под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 7-е изд. М., 2003.

Русский язык: Учебник для 9 класса общеобразовательных учебных заведений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос, В. В. Львов; Под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. 6-е изд. М., 2004.

Методические и дидактические материалы

Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 5 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2002.

Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 6 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2002.

Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 7 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2004.

Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 8 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2002.

Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. 9 кл.» / Под ред. М. М. Разумовской. М., 2002.

Львов В. В. Русский язык: Поурочное планирование к учебнику под ред. Разумовской М. М., Леканта П. А. 5–9 классы. М., 2004.

Универсальные дидактические материалы

Дейкина А. Д., Пахнова Т. М. Универсальные дидактические материалы по русскому языку: 5–6 классы. М., 2000.

Дейкина А. Д., Пахнова Т. М. Русский язык: Дидактические материалы. 5 класс. М., 2000.

Дейкина А. Д., Пахнова Т. М. Русский язык: Дидактические материалы. 6 класс. М., 2000.

Дейкина А. Д., Пахнова Т. М. Русский язык: Дидактические материалы. 7 класс. М., 2000.

Дейкина А. Д., Пахнова Т. М. Русский язык: Дидактические материалы. 8 класс. М., 2000.

Дейкина А. Д., Пахнова Т. М. Русский язык: Дидактические материалы. 9 класс. М., 2000.

Дейкина А. Д., Журавлева Л. И., Пахнова Т. М. Практикум по русскому языку: Пунктуация: Алгоритмы, памятки, таблицы, упражнения. М., 2004.

Грехнева Г. М. Дидактические материалы по русскому языку. 5–6 классы. М., 2000.

Шульгина Н. П. Диктанты по русскому языку к учебному пособию Баранова М. Т. и др. «Русский язык» / Лидман-Орловой Г. К. «Русский язык. Практика» / Разумовской М. М. и др. «Русский язык»: 6 класс. М., 2005.

Шипицына Г. М. Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 5 класс. М., 2000.

Шипицына Г. М. Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 6 класс. М., 2000.

Шипицына Г. М. Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 7 класс. М., 2000.

- Шипицына Г. М.* Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 8 класс. М., 2000.
- Шипицына Г. М.* Русский язык. Дидактические материалы. Изложения и сочинения. 9 класс. М., 2000.
- Ткаченко Н. Г.* Русский язык. Диктанты. 7 класс. М., 2002.
- Ткаченко Н. Г.* Русский язык. Диктанты. 8 класс. М., 2002.
- Ткаченко Н. Г.* Русский язык. Диктанты. 9 класс. М., 2002.
- Сборник тестовых заданий для тематического и итогового контроля. Русский язык. 7 класс / В. В. Капинос, М. Н. Махонина, Г. А. Богданова, А. О. Татур. М., 1999.
- Сборник тестовых заданий для тематического и итогового контроля. Русский язык. 8 класс / В. В. Капинос, М. Н. Махонина, Г. А. Богданова, А. О. Татур. М., 2000.
- Гусарова И. В.* Тесты по русскому языку для 5–11 классов: Основные разделы курса. М., 2003.
- Лебедев Н. М.* Обобщающие таблицы и упражнения по русскому языку: Книга для учителя. М., 2000.
- Охременко Н. В., Федина О. В.* 400 диктантов и тестов по русскому языку. 8–9 класс. М., 2000.
- Францман Е. К.* Сборник диктантов по русскому языку: 5–9 классы: Книга для учителя. М., 1994.
- Сборник диктантов. 5–11 кл. / Сост. В. Н. Даценко, В. М. Шевелев. М., 1999.
- Шипицына Г. М.* Изложения и сочинения с заданиями и ответами: Книга для учителя. М., 1997.
- Угроватова Т. Ю.* Тесты по русскому языку. 6 класс. М., 1999.
- Жердяева Л. А.* Русский язык в средней школе: Дидактические материалы. Новосибирск, 1998.
- Жердяева Л. А.* Русский язык в средней школе. Краточки-задания. 6 класс. Новосибирск, 2000.
- Блинов Г. И., Анохина В. А.* Сборник диктантов по орфографии и пунктуации: 5–9 классы. М., 1999.

Школьные словари

- Большой словарь русского языка. М., 2000.
- Малый словарь русского языка. М., 2000.
- Ушаков Д. Н., Крючков С. Е.* Школьный орфографический словарь русского языка. 5–11 классы. М., 2000.
- Баранов М. Т.* Школьный орфографический словарь. М., 2004.
- Тихонов А. Н., Казак М. Ю.* Школьный орфографический словарь. М., 2003.
- Школьный орфографический словарь / Сост. Жукова Т. М. М., 2003.
- Леденев С. Д., Ледовских И. В.* Школьный орфографический словарь русского языка. 5–11 классы. М., 2000.

- Панов Б. Т., Текучев А. В.* Школьный грамматико-орфографический словарь русского языка. М., 1991.
- Школьный словарь: Слитно-раздельно / Сост. Мудрова И. А. М., 2004.
- Лопатухин М. С., Скордуповская Е. В., Снетова Г. П.* Школьный толковый словарь русского языка. М., 2000.
- Школьный толковый словарь русского языка / Сост. Воронкова А. М. М., 2002.
- Быстрова Е. А., Окунева А. П., Карашева Н. Б.* Школьный толковый словарь русского языка. М., 1998.
- Семенюк А. А., Матюшина М. А.* Школьный толковый словарь русского языка. М., 2000.
- Львов М. Р.* Словарик синонимов и антонимов. М., 2003.
- Львов М. Р.* Школьный словарь антонимов русского языка. М., 2003.
- Школьный словарь антонимов русского языка / Сост. Г. П. Никольская. М., 2004.
- Школьный словарь синонимов русского языка / Сост. А. А. Медведева. М., 2003.
- Рогожникова Р. П., Карская Т. С.* Школьный словарь устаревших слов русского языка. М., 2000.
- Шанский Н. М., Боброва Т. А.* Школьный этимологический словарь русского языка: Происхождение слова. М., 2004.
- Крысин Л. П.* Школьный словарь иностранных слов. М., 2002.
- Школьный словарь иностранных слов / Ред. В. В. Иванов. М., 1999.
- Жуков В. П., Жукова А. В.* Школьный фразеологический словарь русского языка. М., 2003.
- Шанский Н. М., Зимин В. И., Филиппов А. В.* Школьный фразеологический словарь русского языка. М., 2000.
- Школьный фразеологический словарь русского языка / Сост. А. Ю. Москвин. М., 2004.
- Фелицына В. П., Мокиенко В. М.* Школьный фразеологический словарь русского языка. М., 2002.
- Львов В. В.* Школьный орфоэпический словарь русского языка. М., 2004.
- Баранов М. Т.* Школьный словарь образования слов русского языка. М., 2004.
- Тихонов А. Н.* Школьный словообразовательный словарь русского языка. М., 2004.
- Школьный словообразовательный словарь / Сост. В. И. Николаев. М., 2004.
- Потиха З. А.* Школьный словарь строения слов русского языка. М., 2000.
- Справочники и справочные пособия**
- Современный русский язык: Словарь-справочник: Пособие для учителя / Ред. П. А. Лекант. М., 2004.
- Баранов М. Т., Костяева Т. А., Прудникова А. В.* Русский язык: Справочные материалы: Учебное пособие для учащихся общеобразовательных учреждений / Ред. Н. М. Шанский. М., 2004.

- Русский язык: Справочник школьника / Ред. В. Славкин. М., 2000.
- Русский язык: Полный справочник школьника и абитуриента / Л. А. Чешко, Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова и др. М., 2003.
- Хлябинская Г. Ф.* Русский язык: 5–11 классы: Правила, таблицы, схемы. М., 2004
- Краткий справочник школьника по русскому языку. 5–11 классы / Ред. П. А. Лекант. М., 1998.
- Русский язык: 5–11 классы / Ред. П. А. Лекант. М., 2002.
- Розенталь Д. Э., Голуб И. В.* Русский язык: Справочник школьника: Орфография и пунктуация. М., 2004.
- Гольдин З., Светлышева В.* Русский язык: Русский язык в таблицах. 5–11 классы. М., 2004.
- Тихонова В. В., Шаповалова Т. Е.* 50 основных правил русской пунктуации для школьников и абитуриентов. 5–11 классы. М., 2003.
- Войлова К. А., Леденева В. В.* 90 основных правил русской орфографии для школьников и абитуриентов. 5–11 классы. М., 2002.

Научно-популярная литература

- Абрамов В. П.* Созвездия слов. М., 1989.
- Арсирий А. Т., Дмитриева Г. М.* Занимательная грамматика русского языка. М., 1997.
- Беднарская Л. Д.* Интересно о русском языке. Орел, 1995.
- Вартаньян Э. А.* Путешествие в слово. М., 2000.
- Введенская Л. А., Колесников Н. П.* От серьезной науки до словесных шуток: Рассказы об этимологии: Книга для старших школьников. М., 1996.
- Введенская Л. А., Колесников Н. П.* От собственных имен к нарицательным: Книга для учащихся старших классов средней школы. М., 1989.
- Земская Е. А.* Как делаются слова. М., 1963.
- Колесова В. В.* История русского языка в рассказах. М., 1994.
- Костомаров В. Г.* Жизнь языка. М., 1994.
- Крейдлин Г. Е., Шмелев А. Д.* Математика помогает лингвистике: Книга для учащихся. М., 1994.
- Кривин Ф. Д.* Карманная школа. Ужгород, 1962.
- Крысин Л. П.* Жизнь слова: Книга для учащихся старших классов. М., 1980.
- Львова С. И.* За страницами учебника: Русский язык: 5 класс. Пособие для учащихся. М., 1998.
- Люстрова З. Н., Скворцов Л. И., Дерягин В. Я.* Беседы о русском слове. М., 1978.
- Максимов В. И.* К тайнам словообразования: Книга для внеклассного чтения. М., 1980.
- Мир слов: Занимательные рассказы о русском языке / Сост. Ю. И. Смирнов. СПб., 1995.

- Моисеев А. И.* Богатство языка и культура речи: Научно-популярный очерк. СПб., 1995.
- Милославский И. Г.* Зачем нужна грамматика? М., 2000.
- Милославский И. Г.* Как разобрать и собрать слово. М., 1993.
- Одинцов В. В.* Лингвистические парадоксы: Книга для учащихся старших классов. М., 1988.
- Панов М. В.* Занимательная орфография. М., 1984.
- Подгаецкая И. М., Постникова И. И.* Необъятный мир слова: Книга для учащихся. М., 1995.
- Постникова И. И., Диценко Н. Д.* Занимательные рассказы о частях речи. М., 1998.
- Речь, язык и современная пунктуация: Книга для учащихся. М., 1995.
- Рик Т. Г.* Здравствуй, дядюшка Глагол! М., 1996.
- Рик Т. Г.* Русский язык: Доброе утро, Имя Прилагательное! М., 1999.
- Сергеев В. Н.* Новые значения старых слов: Книга для внеклассного чтения учащихся 8–10 классов средней школы. М., 1987.
- Шанский Н. М.* В мире слов. М., 1985.
- Шанский Н. М.* Занимательный русский язык: 5–11 классы. М., 1996.
- Энциклопедический словарь юного филолога / Сост. М. В. Панов. М., 1984.
- Волков С. В.* Русский язык: Детская энциклопедия. М., 2004.
- Большая школьная энциклопедия: 5-11 классы: Гуманитарные науки. М., 2003.
- Энциклопедия необходимых знаний: 5-11 классы. М., 2002.
- Энциклопедия для детей: Т.10: Языкознание; Русский язык / Ред. М. Д. Аксенова. М., 2002.
- Русский язык: Энциклопедия для детей / Ред. Ю. Н. Караулов. М., 2003.

ГЛАВА 7. Изучение русского языка по неосновным учебным программам

Помимо рассмотренных выше основных учебных комплексов в настоящее время разработано множество программ, учебников и учебных пособий, представляющих альтернативное, в том числе углубленное, изучение русского языка. Мы рассмотрим лишь некоторые из них.

§ 21. Углубленное изучение русского языка

Вопрос о том, в чем состоит углубление изучения русского языка в школе, не имеет общепринятого ответа. В начале 90-х годов в жур-

нале «Русский язык в школе» была объявлена открытая дискуссия о путях перестройки среднего образования вообще и курса русского языка в частности.

Одной из первых выступила В. В. Бабайцева, автор и редактор учебного комплекса 2, которая высказалась о необходимости создания углубленного курса, обеспечивающего преемственность среднего и высшего филологического образования. Автор отмечает, что при обучении русскому языку проблема преемственности еще не нашла вполне удовлетворительного решения. Основная мысль автора состоит в том, что «теоретический школьный курс должен быть не простой суммой разрозненных теоретических сведений, а систематизированным изложением структурно-семантической теории, которая удачно синтезировала достижения современных одноаспектных направлений на фундаментальной основе традиционной (классической) русской лингвистики <...> В основу углубленного курса русского языка, несомненно, необходимо взять то, что оправдало себя в практике его преподавания в школе, то, что проверено традицией, и то новое, что органически сочетается с лучшими традициями отечественной лингвистики <...> Углубленное изучение русского языка предполагает расширение объема теоретических сведений». Таким образом, В. В. Бабайцева высказывается за усиление познавательной значимости русского языка, расширение в углубленном курсе теоретической базы по сравнению со стабильными учебными программами.

На сегодняшний день существует несколько программ, направленных на углубленное изучение русского языка и реально обеспеченных учебно-методическими комплексами, позволяющими массово по ним работать.

Первой является программа **В. В. Бабайцевой** для 5–11 классов учебных заведений с углубленным изучением русского языка (в том числе для лицеев, гимназий и других учреждений гуманитарного профиля).

В основе данной программы лежит основная программа 5–9 классов для неспециальных средних учебных заведений. Углубленная программа отличается от основной следующим:

Основное внимание уделяется функциональному аспекту изучения языка: освещение языковых явлений ориентировано на изучение их функционирования в речи. Основное увеличение часов на изучение связано с введением таких тем, как «Роль существительных в речи», «Роль олицетворений в художественном тексте» и подобных.

В углубленной программе развитие речи не выделено в специальные уроки и не вынесено в отдельное пособие, а сопровождает изучение теории.

Расширена теоретическая база курса: в программу включены вопросы, не изучающиеся в основном курсе. Так, например, раздел «Морфемика» включил дополнительно такие темы, как «Исторические изменения в составе слова», «Словообразовательные цепочки», «Варианты корня как следствие исторических преобразований», «Образование новых морфем», «Морфемные изменения заимствованных слов в русском языке».

Имеются отдельные сведения по истории русского языка, например темы «Старославянизмы, условия их появления в русском языке», «Происхождение формы прошедшего времени», «История притяжательных прилагательных» и другие.

Фиксируется внимание на фактах, не укладывающихся в рамки строгих классификаций: многозначные члены предложения, многозначные придаточные, функциональные омонимы, например, слово *грустно* как краткое прилагательное, наречие и слово категории состояния.

Части речи определяются не только на основании их обобщенного значения, морфологических признаков и синтаксических функций, но и на основе их морфемного состава.

Программа обеспечена комплексом из 3 книг:

1) учебник «Русский язык. Теория. 5–11 классы», автор В. В. Бабайцева,

2) сборники заданий «Русский язык. 5 (6–7, 8–9, 10–11) класс», авторы В. В. Бабайцева, Л. Д. Бендарская, А. В. Глазков, М. В. Дубровина, Н. О. Жукова, А. Г. Лисицын,

3) рабочие тетради для каждого класса, авторы В. В. Бабайцева и др.

Учебник линейно отражает теоретический материал; базовые сведения, обязательные для усвоения учащимися учебных заведений любого профиля, выделены пиктограммой «Свечка».

Сборники заданий составлены из традиционных видов упражнений и содержат задания на комплексный анализ текста, построение мини- и макси-текстов на различные темы.

Рабочие тетради включают задания, не требующие переписывания и выполняемые прямо в этих пособиях. Рабочие тетради предполагают самостоятельную домашнюю работу учащихся, проверяемую учителем раз в две недели.

Второй программой является программа для 5–9 классов, обеспеченная учебным комплексом под ред. **М. В. Панова** (выпущены учебники 5, 6 и 7 классов; для других классов могут быть использованы более ранние издания под ред. И. С. Ильинской и М. В. Панова). Эта экспериментальная программа существует уже более 20 лет, по ней ведется преподавание во многих школах Москвы и России, ее целесообразность и успешность доказаны практикой.

Теоретическая база курса в данном комплексе значительно расширена. Авторы исходят из того, что основой истинной грамотности может быть только хорошее усвоение системы языка, а не выучивание разрозненных орфографических правил. Исходя из положения о том, что ведущим принципом русской орфографии является фонемный принцип, авторы учебника уже в 5 классе при изучении фонетики вводят понятие фонемы, сильной и слабой ее позиции. Это позволяет выработать такое ценное умение, как умение увидеть место, в котором может быть допущена ошибка (слабая позиция фонемы). Экспериментально доказано, что грамотность учащихся при этом значительно возрастает.

Материал распределен линейно, все задания обязательны к выполнению. Учебник написан в занимательной форме.

С 1958 разрабатывалась система Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, особенностью которой являются разнообразные дискуссионные формы работы: знания не даются в виде готовых правил и схем, а выводятся в процессе совместной деятельности учителя и учеников. Курс русского языка обеспечен следующим учебником: **Репкин В. В.** Русский язык. Учебное пособие. Экспериментальная программа развивающего обучения (система Д. Б. Эльконина — Д. Б. Давыдова). Томск, 1999.

Существуют и другие учебники русского языка, часть которых перечислена в списке литературы.

§ 22. Смежные курсы: риторика, словесность

В современной школе, особенно в гимназиях, возродился такой учебный предмет, как **риторика**. Риторика является самостоятельной учебной дисциплиной со своей историей и методикой преподавания. Задача риторики как учебного предмета заключается в том, чтобы обучить воплощению замысла и его убедительному обоснованию, этичному и совершенному словесному выражению, а также необходимой системе аргументации.

Курс риторики в средних классах призван, по мнению авторов программы, решить следующие задачи:

- 1) показать учащимся возможности слова-действия,
- 2) заложить основы знаний построения публичного высказывания,
- 3) научить анализировать публичную речь с точки зрения ее целесообразности и эффективности,
- 4) обучить творческому использованию «образцов» в процессе создания устного высказывания.

Курс риторики для 5–7 классов закладывает первоначальные знания по риторике и базовые умения и навыки по созданию и произнесению высказывания.

Курс 8–9 класса, помимо теоретических сведений, предлагает образцы анализа выступлений известных ораторов и составление собственных выступлений.

В результате изучения данного курса учащиеся должны приобрести следующие умения и навыки:

- умение анализировать, синтезировать, прогнозировать высказывание,
- умение структурировать и реализовывать свою устную и письменную речь,
- умение передавать определенное эмоциональное состояние,
- умение пользоваться языковыми средствами с учетом целей, задач, ситуации общения,
- умение оценивать эффективность, целесообразность, уместность речи.

Основной принцип обучения риторике — обучение через действие.

Среди появившихся предметов особое место занимает учебный предмет «Словесность». Словесность в широком смысле — это словесное творчество, в узком — совокупность произведений устной народной словесности и произведений, созданных писателями. Объектом изучения словесности как учебного предмета является язык как материал словесности и произведение как явление искусства слова. Если объектом изучения предмета «Русский язык» является система языка, то объект словесности — употребление языка; если учебный предмет «Литература» рассматривает художественное произведение через призму истории его создания и идеологии автора, то словесность рассматривает литературное произведение прежде всего как искусство слова.

Задачи этого предмета, интегрирующего знания учащихся по русскому языку и литературе, определяются Р. И. Альбетковой, автором программы и учебника по словесности (см. список литературы), следующим образом:

- 1) рассмотрение своеобразия словесного выражения содержания в произведениях разных родов и видов;
- 2) постижение смысла прочитанного через словесную организацию текста;
- 3) научение творческому использованию родного языка.

Изучение словесности в среднем звене распадается на два этапа: 5–6 классы и 7–9 классы.

В 5–6 классах учащиеся изучают первоначальные сведения о словесности. Так, в **5 классе** изучаются следующие темы: Что такое слово.

Что такое словесность. Богатство лексики русского языка. Прямое и переносное значение слова. Текст. Стихотворная и прозаическая формы словесного выражения. Устная народная словесность. Литературное эпическое произведение. Литературное лирическое произведение. Литературное драматическое произведение. В **6 классе** изучаются темы: Употребление языковых средств. Средства художественной изобразительности. Юмор в произведениях словесности. Произведения устной народной словесности. Эпическое произведение, его особенности. Лирическое произведение, его особенности. Драматическое произведение, его особенности.

В 7–9 классе изучаются основы словесности. Программа **7 класса** включает темы: Слово и словесность. Разновидности употребления языка. Формы словесного выражения. Стилистическая окраска слов. Стилль. Роды, виды, жанры произведений словесности. Устная народная словесность, ее виды и жанры. Духовная культура, ее жанры. Эпические, лирические, драматические, лиро-эпические произведения, их виды. Взаимовлияние произведений словесности. В **8 классе** изучаются темы: Средства языка художественной словесности. Словесные средства выражения комического. Качество текста и художественность произведения. Языковые средства изображения жизни и выражения точки зрения автора в эпическом, лирическом, драматическом произведении. Взаимосвязи произведений словесности. Программа **9 класса** включает темы: Средства художественной изобразительности. Жизненный факт и поэтическое слово. Историческая жизнь поэтического слова. Произведение искусства слова как единство художественного содержания и его словесного выражения. Произведение словесности в истории культуры.

Как мы видим, программа курса словесности обращена одновременно и к русскому языку, и к литературе; этот курс, с одной стороны, опирается на знания, полученные при изучении этих основных учебных предметов, с другой — обобщают, добавляют, интегрируют их.

Курс словесности в среднем звене относительно самостоятелен, но может иметь продолжение в старших классах (см. следующую главу).

Литература

Программно-методические материалы: Русский язык. 5–9 классы / Сост. Л. М. Рыбченкова. М., 2002.

Программы для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев: Русский язык. М., 2000.

Русский язык

- Бабайцева В. В.* Русский язык. Теория. 5–11 классы. Учебник для учебных заведений с углубленным изучением русского языка. М., 2003.
- Бабайцева В. В., Беднарская Л. Д., Глазков А. В.* Русский язык. Рабочая тетрадь для школ и классов с углубленным изучением русского языка к учебнику В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы»: 5 класс. М., 2004.
- Бабайцева В. В., Сергиенко М. И.* Русский язык. Рабочая тетрадь для школ и классов с углубленным изучением русского языка к учебнику В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы»: 6 класс. М., 2004.
- Бабайцева В. В., Сергиенко М. И.* Русский язык. Рабочая тетрадь для 7 класса школ и классов с углубленным изучением русского языка к учебнику В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы». М., 2004.
- Бабайцева В. В., Сергиенко М. И.* Русский язык. Рабочая тетрадь для 8 класса школ и классов с углубленным изучением русского языка к учебнику В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы». М., 2004.
- Бабайцева В. В., Сергиенко М. И.* Русский язык. Рабочая тетрадь для 9 класса школ и классов с углубленным изучением русского языка к учебнику В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы». М., 2004.
- Русский язык: Сборник заданий: Пособие для 5 класса школ с углубленным изучением русского языка к учебнику В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы» / Бабайцева В. В., Глазков А. В., Дубровина М. В. и др. М., 2002.
- Русский язык: Сборник заданий: Пособие для 6-7 классов школ с углубленным изучением русского языка к учебнику В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы» / Бабайцева В. В., Беднарская Л. Д. М., 2002.
- Русский язык: Сборник заданий: Пособие для 8-9 классов школ с углубленным изучением русского языка к учебнику В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы» / Бабайцева В. В., Беднарская Л. Д. М., 2002.
- Русский язык: Сборник заданий: Пособие для 10-11 классов школ с углубленным изучением русского языка к учебнику В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы» / Бабайцева В. В. М., 2003.
- Русский язык. Учебник для средней школы. 5 класс / Ред. М. В. Панов. 2-е изд. М., 1995.
- Русский язык. Учебник для средней школы. 6 класс / Ред. М. В. Панов. М., 1997.
- Русский язык. Учебник для средней школы. 7 класс / Ред. М. В. Панов. 2-е изд. М., 1999.
- Русский язык. Учебник для средней школы. 8–9 класс / Ред. М. В. Панов. М., 2000.
- Русский язык. Экспериментальные материалы для средней школы / Под ред. И. С. Ильинской и М. В. Панова. В 4 частях. М., 1979–1980.
- Репкин В. В.* Русский язык: Учебник для 5 класса. В 2 ч. (система Д. Б. Эльконина — Д. Б. Давыдова). Томск, 2001.

- Репкин В. В.* Русский язык: Учебник для 6 класса. (система Д. Б. Эльконина — Д. Б. Давыдова). Томск, 2001.
- Репкин В. В.* Русский язык: Учебник для 7 класса. В 2 ч. (система Д. Б. Эльконина — Д. Б. Давыдова). Томск, 2001.
- Репкин В. В.* Русский язык: Учебник для 8 класса. В 2 ч. (система Д. Б. Эльконина — Д. Б. Давыдова). В 2 ч. Томск, 2001.
- Русский язык: Теория. Практика. Речь. 5 класс: Учебник для общеобразовательных учебных заведений / П. А. Лекант, В. В. Леденева, Т. В. Маркелова и др. Под ред. П. А. Леканта. М., 2001.
- Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В., Комиссарова Л. Ю., Текучева И. В.* Русский язык. Учебник для 5 класса основной школы. / Ред. А. А. Леонтьев. М., 2000.
- Нечаева Н. В., Роганова З. Н.* Русский язык: Учебник для 5 класса. В 2 частях. Самара, 2000.
- Соколова Г. Г.* Уроки углубленного изучения русского языка: 8 класс: Книга для учителя. М., 1992.
- Сидоренков В. А.* Углубленное изучение русского языка: Книга для учителя. М., 1996.
- Семенов А. А.* Уроки углубленного изучения русского языка: Книга для учителя. М., 1994.
- Воителева Т. М., Леденева В. В.* Русский язык. 5 класс. Краткий курс. М., 2000.
- Воителева Т. М., Леденева В. В.* Русский язык. 6 класс. Краткий курс. М., 2000.
- Воителева Т. М., Леденева В. В.* Русский язык. 7 класс. Краткий курс. М., 2000.
- Воителева Т. М., Леденева В. В.* Русский язык. 8 класс. Краткий курс. М., 2000.
- Воителева Т. М., Леденева В. В.* Русский язык. 9 класс. Краткий курс. М., 2000.

Риторика

- Школьная риторика: Учебное пособие для 5 класса общеобразовательных школ: В 2 тт. / Ред. Т. А. Ладыженская. М., 2003.
- Школьная риторика: Учебное пособие для 6 класса общеобразовательных школ: В 2 тт. / Ред. Т. А. Ладыженская. М., 2003.
- Школьная риторика: Учебное пособие для 7 класса общеобразовательных школ: В 2 тт. / Ред. Т. А. Ладыженская. М., 2003.
- Школьная риторика: 5 класс: Методические рекомендации / Ред. Т. А. Ладыженская. М., 2001.
- Школьная риторика: 6 класс: Методические рекомендации / Ред. Т. А. Ладыженская. М., 2002.
- Школьная риторика: 7 класс: Методические рекомендации / Ред. Т. А. Ладыженская. М., 2001.
- Кохтев Н. Н.* Риторика: 8–9 кл. М., 2001.
- Лымарь Н. А.* Основы риторики для средней школы (концептуальные положения и тематическое планирование). М., 1996.
- Предмет риторики и проблемы ее преподавания: Материалы Первой Всероссийской конференции по риторике. Москва. 1997 г. 28–30 января. М., 1998.

Словесность

- Власенков А. И.* Русская словесность. Интегрированное обучение русскому языку и литературе: Программы. Содержание работы по классам: 5–8 классы. М., 1998.
- Альбеткова Р. И.* Русская словесность: От слова к словесности: Учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений. М., 2004.
- Альбеткова Р. И.* Русская словесность: От слова к словесности: Учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений. М., 2004.
- Альбеткова Р. И.* Русская словесность: От слова к словесности: Учебник для 7 класса общеобразовательных учреждений. М., 2004.
- Альбеткова Р. И.* Русская словесность: От слова к словесности: Учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений. М., 2004.
- Альбеткова Р. И.* Русская словесность: От слова к словесности: Учебник для 9 класса общеобразовательных учреждений. М., 2004.
- Альбеткова Р. И.* Русская словесность: От слова к словесности: 5 класс: Рабочая тетрадь. М., 2003.
- Альбеткова Р. И.* Методические рекомендации к учебнику «Русская словесность: От слова к словесности»: 5 класс. М., 2000.
- Альбеткова Р. И.* Методические рекомендации к учебнику «Русская словесность: От слова к словесности»: 6 класс. М., 2001.
- Альбеткова Р. И.* Методические рекомендации к учебнику «Русская словесность: От слова к словесности»: 7 класс. М., 2001.
- Альбеткова Р. И.* Методические рекомендации к учебнику «Русская словесность: От слова к словесности»: 8 класс. М., 2002.
- Альбеткова Р. И.* Методические рекомендации к учебнику «Русская словесность: От слова к словесности»: 9 класс. М., 2001.
- Львова С. И.* Уроки словесности. 5–9 класс: Учебно-методическое пособие. М., 2001.

ГЛАВА 8. Изучение русского языка в 10–11 классах

Особенностью данного этапа развития школы является, во-первых, то, что после долгого перерыва русский язык в старших классах введен как обязательный учебный предмет, а во-вторых, то, что старшая школа движется в направлении ее профилизации (см. об этом в § 8).

Количество часов, отводимых на русский язык как учебный предмет, различно в разных типах учебных заведений.

В непрофилированных гуманитарно учебных заведениях русский язык изучается на базовом уровне в объеме 70 часов, то есть 1 час в неделю как 10, так и в 11 классах. Изучение русского языка на базовом уровне направлено, как заявлено в Стандарте, на формирование

общей культуры и в большей степени связано с мировоззренческими, воспитательными и развивающими задачами общего образования, задачами социализации. Упор делается на развитие культурологической и коммуникативной компетенции.

В учебных заведениях гуманитарного, в том числе филологического профиля русский язык изучается на профильном уровне в объеме 210 часов, то есть 3 часа в неделю в 10 и 11 классах. Поскольку профильный уровень выбирается исходя из личных склонностей и потребностей учащегося и ориентирован на его подготовку к последующему профессиональному образованию, на профильном уровне приоритетным считается совершенствование лингвистической компетенции учащихся.

Кроме того, в старших классах курс русского языка может быть замещен курсом риторики или словесности. Рассмотрим эти возможности.

§ 23. Программы и пособия по русскому языку для старшей школы

Несмотря на то что разделение курса русского языка на базовый и профильный уровни определено вышедшими только в 2004 году нормативными документами (Стандарт среднего (полного) общего образования, Примерная программа среднего (полного) общего образования, Базисный учебный план), возникшие до этого программы и пособия, предназначенные для изучения русского языка в 10–11 классах, разделялись на следующие группы:

- 1) курсы, в которых усилена практическая значимость русского языка как учебного предмета,
- 2) курсы, в которых основной упор сделан на усиление теоретической базы, ее систематизацию.

Программы и пособия, направленные на практические цели изучения русского языка (коммуникативную компетенцию), обычно сфокусированы или на практической грамотности, или на развитии речи.

Первые пособия содержат в основном материал по орфографии, пунктуации и стилистике.

Так, «Пособие для занятий по русскому языку в старших классах средней школы» В. Ф. Грекова, С. Е. Крючкова, Л. А. Чешко, переизданное уже более 40 раз, имеет практические цели: 1) укрепить и расширить орфографические и пунктуационные навыки учащихся на базе повторения грамматики и осознания сущности русской орфографии и

пунктуации; 2) несколько расширить лексику учащихся; 3) исправить наиболее типичные для учащихся отступления от лексико-грамматических и произносительных норм русского языка. Повторение грамматики и синтаксиса, на основе которых должно происходить укрепление орфографических и пунктуационных навыков, представлено в данном пособии в чрезвычайно малом объеме (например, морфемике и словообразованию отводятся два параграфа).

Сугубо практическую направленность имеют также пособия Д. Э. Розенталя «Русский язык. 10–11 классы. Пособие для общеобразовательных учебных заведений», «Русский язык для школьников-старшеклассников и поступающих в вузы», «Русский язык. Сборник упражнений для школьников-старшеклассников и поступающих в вузы». Эти пособия содержат минимальный теоретический материал и состоят в основном из упражнений по орфографии и пунктуации.

Учебники и учебные пособия второй группы ставят своей целью систематизировать сведения о речи и тексте и упрочить речевые умения и навыки, повторив и обобщив при этом сведения о языке.

Наиболее распространенной является программа А. И. Власенкова «Русский язык. 10–11 классы» обеспечена пособием для учащихся «Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи» А. И. Власенкова и Л. М. Рыбченковой (издается с 1996 года) и методическими рекомендациями для учителя по этому пособию.

Предлагаемый курс состоит из двух компонентов: повторение пройденного за курс девятилетней школы и теория и практика речевой деятельности. Повторение происходит в первом семестре 10 класса, остальные три семестра изучаются текст и его строение и стили речи.

При изучении текста большое внимание уделено основным видам переработки текста: сокращение, план, тезисы, выписки, конспект, реферат, аннотация, рецензия.

При изучении стилей речи особое внимание уделяется научному, публицистическому и художественному стилям; предполагается активное овладение учащимися указанными стилями: применительно к научному стилю это написание рефератов, статей, обзоров, к публицистическому — эссе, очерк, доклад, выступление в прениях. Предусматривается работа по следующим направлениям: а) чтение, работа с готовым текстом, б) работа с языковыми и художественными средствами, в) литературное творчество учащихся, конструирование текстов, г) публичная речь.

К этой группе относится и учебно-методический комплект, составленный А. Д. Дейкиной и Т. М. Пахновой, в который входят программа, учебное пособие «Русский язык: учебник-практикум для старших классов», методические рекомендации и дидактические материалы.

Особенностью этого учебного курса является то, что это учебник-практикум, то есть прежде всего практический курс, направленный на совершенствование речи учащихся. Раздел «Текст как речевое произведение» вынесен в начало учебника, так как все повторение и обобщение изученного в средней школе проводится в процессе работы с текстом: авторы почти не излагают теоретического материала, приводя в начале каждой темы «словарь ключевых понятий» — основные термины данной темы, по которой учащимся предлагается вспомнить изученное в основной школе, опираясь на систему вопросов, предназначенных для повторения, и приведенные в упражнениях тексты (в основном отрывки из художественных произведений) с заданиями к ним. Некоторую помощь в повторении и обобщении оказывают приведенные в упражнениях высказывания лингвистов о том или ином лингвистическом явлении.

В учебнике нет специально выделенного материала по орфографии и заданий типа «Вставь пропущенные буквы»: авторы считали необходимым приводить тексты с в неискаженном графическом облике, но в некоторых из них подчеркнуты орфограммы, которые необходимо изменить. Пунктуации же посвящен отдельный раздел «Знаки препинания и их функции в предложении».

Авторы называют свой курс интенсивным и включают в пособие материал для уроков-семинаров, предполагающих самостоятельную работу по подготовке докладов и сообщений.

Учебники для 10 и 11 классов **Г. Ф. Хлебинской** также имеют практическую направленность: его целью, как заявляет автор, является подготовка к выпускному экзамену по русскому языку.

В учебнике для 10 класса **«Русский язык: 10 класс. Орфография и морфология: Учебник для общеобразовательных учебных заведений»** включен материал по орфографии и морфологии, большое внимание уделено основным правилам правописания слов разных частей речи; в конце каждого раздела приводятся таблицы и схемы, в соответствии с требованиями единого государственного экзамена в учебник включены контрольные тесты.

В учебнике для 11 класса **«Русский язык. 11 класс. Синтаксис простого и сложного предложения: Учебное пособие для общеобразовательных учреждений»** включены в табличном представлении минимально необходимые теоретические сведения по синтаксису русского языка, а практические упражнения предусматривают виды работ, необходимые для подготовки учащихся к сдаче экзамена по русскому языку (диктант, тест, устный ответ), а также способствовать развитию умений в написании изложений и сочинений.

Данный учебно-методический комплект включает, помимо учебников, программу, тематическое и поурочное планирование, методические рекомендации для учителей.

Еще одной программой, предназначенной для старшекласников, является программа **«Основы редактирования»**, составленная Т. М. Пахновой.

Цель этого курса — формирование практических умений и навыков, связанных с правильным, коммуникативно целесообразным использованием языковых средств в речи на основе знания основ культуры речи, стилистики, лингвистики текста. Курс включает следующие темы: Редактирование как прием совершенствования текста. Текст как смысловое и структурное единство. Межфразовые связи, их лексические и грамматические средства. Логические ошибки и их устранение. Композиционные ошибки и их устранение. Грамматические ошибки и их устранение. Культура речи. Речевые ошибки и недочеты. Использование словарей.

Программа не имеет дидактического оснащения.

Для гуманитарно ориентированных старшекласников разработано несколько программ с усиленной теоретической направленностью, направленных на развитие языковой и лингвистической компетенции.

Во-первых, это программа М. Т. Баранова **«Углубление и систематизация знаний о языке и речи на основе повторения блоками. 10–11 классы»**. Блоки сведений о языке создаются вокруг языковых единиц: звуков, морфем, слов, предложений, текста. Разделы этой программы отражают три направления систематизации: в первой части даются сведения о явлениях языка, включенных в данный блок, во второй части — функционирование языковых явлений в коммуникативных единицах — предложении и тексте, в третьей — сведения по орфографии и пунктуации, связанные с материалом первой части.

Во-вторых, это программа **«Изучение углубленного курса русского языка в 10–11 классах»**, составленная Г. К. Лидман-Орловой, Т. М. Пахновой и Ю. С. Пичуговым. Программа направлена на повторение и систематизацию сведений по фонетике, лексике, грамматике, орфографии и пунктуации, стилистике. Программа предусматривает подачу материала крупными блоками. Специальное внимание отводится формированию различных умений и навыков: подготовке устных выступлений, умению составить тезисы, составлению личного орфоэпического словаря, умению пользоваться словарями разных типов.

В-третьих, это программа М. Т. Баранова **«Исторические комментарии к школьному курсу русского языка»**. Программа предусматривает исторические справки к языковым явлениям всех разделов лингвистики. Программа ставит как теоретические цели, так и практиче-

ские: прояснить многие «темные» места в читаемой школьниками художественной литературе. Программа включает, например, такие темы: Истоки русского языка. Становление русского языка в XIV–XVII веках. Русский язык в XVIII — первой трети XIX века. Современный русский литературный язык. Фонетические процессы в древнерусском языке, оставившие след в системе гласных и согласных. Русское письмо. Реформы русской графики. Историческая основа русской орфографии. Реформы орфографии. Разделы и принципы орфографии.

Существенным недостатком данных программ является то, что они не оснащены учебными пособиями, а лишь снабжены списком литературы. Отсутствие учебного пособия настолько осложняет работу учителя, что преподавание по данной программе могут осуществлять только энтузиасты.

Специально для старших классов гимназий, лицеев гуманитарного профиля на филологическом факультете МГУ им. М. В. Ломоносова создана программа систематизирующего курса русского языка, повторяющего, обобщающего и углубляющего знания учеников по теории языка, формирующего умения и навыки работы учащихся с языковым материалом разного уровня сложности. Программа обеспечена учебным пособием **«Русский язык: Учебное пособие для углубленного изучения в старших классах»** в 2 томах, авторы **В. А. Багрянцева, Е. М. Большчева, И. В. Галактионова, Л. А. Жданова, Е. И. Литневская** (М., 2000). Предлагаемый курс является промежуточным звеном в единой цепочке «школа — вуз» и должен обеспечить непрерывность и преемственность преподавания русского языка.

В учебном пособии линейно излагается теория современного русского языка (в том числе теоретические основы графики, орфографии и пунктуации) с комментированием тех явлений, которые различно трактуются в разных учебных комплексах для средних классов. В соответствии с более старшим возрастом и продвинутым уровнем учащихся, для которых предназначен данный курс, в наиболее спорных понятиях или в местах расхождения школьной и принятой вузовской практики представлены разные точки зрения на проблему, обозначена наиболее предпочтительная из них. В учебном пособии несколько расширен теоретический материал и терминологический аппарат курса с целью более системного представления материала и возможности анализа на базе этой теории слов и предложений практически любого уровня сложности. Все задания к параграфам обязательны для выполнения, так как они не дублируют друг друга и в некоторых случаях не только закрепляют, но и дополняют материал параграфа. Большое внимание уделено разборам. Особое внимание уделено тому, что разбору подлежат не изолированные слова и формы слов, а конкретно употребленные в определен-

ном контексте (что особенно актуально для морфологического разбора, при котором разные значения одного и того же слова — лексико-грамматические варианты — могут иметь разные морфологические характеристики; большое внимание уделено разделению морфологических признаков на постоянные и непостоянные).

В продолжение работы коллектив сотрудников кафедры русского языка создал учебное пособие «**Русский язык: учебное пособие для старших классов школ гуманитарного профиля**» (М., 2004), уточнившее и расширившее как теоретический, так и практический материал.

Для старших классов гуманитарного профиля предназначено и учебное пособие Г. А. Золотовой, Г. П. Дручининой и Н. К. Онипенко «**Русский язык: От системы к тексту**». Уже известные и новые понятия изучаются в нем в процессе анализа и толкования текстов, морфологические и синтаксические категории рассматриваются в пособии в связи с их функциями в тексте.

§ 24. Смежные курсы: риторика, словесность

В старших классах может быть введено или продолжено изучение риторики. Курс риторики в старших классах описан в программе «Основы риторики (Мысль и слово)» А. К. Михальской и снабжен учебным пособием: **Михальская А. К. «Основы риторики: Мысль и слово. 10–11 классы»**. Риторика в старших классах призвана стать интегрирующим курсом, призванным обобщить сведения учащихся по лингвистике, литературоведению, психологии общения и — главное — операционализировать полученные сведения. Программа предполагает следующее построение курса риторики: Пути становления и развития отечественного речевого идеала в контексте мировой риторической культуры. Риторические категории и элементы речевого мастерства (эффективность речевого общения, элементы речевой ситуации, фактор говорящего, фактор аудитории, фактор внимания, фактор движения, акустика речи, структура публичного выступления, техника импровизированной речи, эстетика речи). Мастерство беседы (проблема понимания, речевые стратегии, риторика оценки, мастерство спора, тактика слушания). Основы риторики делового общения. В основе курса лежат принципы самонаблюдения, самоанализа и самооценки, реализуемые в постоянной риторической деятельности под руководством учителя.

В старших классах может быть введено или продолжено изучение словесности. Этот курс отражен в программе «Основы русской словесности (От слова к словесности)» и обеспечен учебным пособием для 10–11 классов школ, гимназий и лицеев гуманитарной направленности

«Русская словесность» А. И. Горшкова. Эта книга составлена в соответствии с названной выше программой и имеет две части: «Материал словесности», в которой описываются элементы языка как материал, из которого создается текст, и «Произведение словесности», в которой произведение словесности рассматривается как словесно-художественное единство. Русская словесность понимается при этом как совокупность письменных и устных словесных произведений, их роды и виды и искусство создания, что и составляет предмет курса «Русская словесность» в старших классах средней школы. Учебник дополнен материалами для учителя и сборником задач и упражнений.

Новые программы, рекомендованные Управлением общего среднего образования Министерства общего и профессионального образования, публикуются в сборниках «Программно-методические материалы: Русский язык. 10–11 классы».

§ 25. Пособия для поступающих в вузы

Для преподавания в старших классах активно используются **пособия для поступающих в вузы**, которые являются самым «старым» источником материала по русскому языку для старшеклассников. Пособия для поступающих можно разделить на две группы. К первой относятся пособия, не ориентированные на конкретный вуз. Это:

- Розенталь Д. Э. Русский язык: Пособие для поступающих в вузы,
- Чешко Л. А. Русский язык для подготовительных отделений вузов,
- Земский А. М., Крючков С. Е., Светлаев М. В. Русский язык: Учебник для учащихся педучилищ (это пособие не ориентировано прямо на абитуриента, но в течение многих лет традиционно использовалось в этих целях).

Эти три пособия давно используются в практике подготовки в вузы и содержат курсы русского языка, несколько более углубленные по сравнению со стабильными. Пособие Л. А. Чешко предназначено для подготовки на негуманитарные факультеты вузов, поэтому его спецификой является углубленное изложение раздела лексикологии и введение особого раздела «Стилистика и культура речи». Пособие А. М. Земского и др. традиционно используется для углубленного преподавания синтаксиса, составляющего 2 часть пособия. В пособии Д. Э. Розенталя представлен несколько углубленный раздел фонетики (классификация согласных по способу и месту образования и т. д.).

В последние годы возникло множество издательств и издательских центров, что значительно облегчило и убищирило процесс выхода в свет

пользующейся спросом литературы, в том числе и учебной. Появилось множество пособий для поступающих в вузы; в основном это пособия для повышения грамотности учащихся, но вышли и пособия теоретического плана. С сожалением приходится констатировать, что некоторые из них имеют невысокий уровень.

Вторая группа пособий для поступающих — пособия, ориентированные на поступление на конкретный факультет и изданные конкретным вузом для своих абитуриентов. Применительно к филологическому факультету МГУ это пособия Л. А. Шепурева, Л. А. Азаровой, И. А. Марфуниной, Л. А. Чижовой, А. Н. Качалкина, а также «Русский язык. Справочные материалы для поступающих на филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова», авторы: В. А. Багрянцева, И. В. Галактионова, Е. И. Литневская, С. К. Пожарицкая. Под ред. В. А. Багрянцевой (М., 1996), «Русский язык. Методические указания и контрольные работы для поступающих на филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова», авторы: В. А. Багрянцева, И. В. Галактионова, Е. И. Литневская, Е. Б. Степанова (М., 2000).

Литература

- Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2001 года № 1756-р.
- Федеральный компонент государственного стандарта общего образования, утвержденный приказом Минобрнауки России от 5 марта 2004 года № 1089 // Сборник нормативных документов для образовательных учреждений РФ, реализующих программы общего образования. М., 2004.
- Федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования (2004) // Сборник нормативных документов для образовательных учреждений РФ, реализующих программы общего образования. М., 2004.
- Федеральные перечни учебников: 2004/2005 учебный год. М., 2004.
- Русский язык: 10-11 классы: Профильный уровень; Базовый уровень: Поурочное планирование / Гольцова Г. Г., Мищерина М. А. М., 2004.
- Программно-методические материалы: Русский язык. 10–11 классы / Сост. Л. М. Рыбченкова. М., 2002.
- Программы для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев: Русский язык. М., 2000.
- Греков В. Ф., Крючков С. Е., Чешко Л. А.* Пособие для занятий по русскому языку в старших классах средней школы. 40-е изд. М., 2004.
- Раман Т. В.* Тематическое и поурочное планирование по русскому языку к «Пособию для занятий по русскому языку в старших классах» Грекова В. Ф., Крючкова С. Е., Чешко Л. А. М., 2004.

- Розенталь Д. Э.* Русский язык. 10–11 классы. Пособие для общеобразовательных учебных заведений. 7-е изд. М., 2003.
- Розенталь Д. Э.* Русский язык для школьников старших классов и поступающих в вузы. М., 2005.
- Власенков А. И., Рыбченкова Л. М.* Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи: Учеб. пособие для 10–11 кл. общеобразовательных учреждений. 10-е изд. М., 2004.
- Власенков А. И., Рыбченкова Л. М.* Методические рекомендации к учебному пособию «Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи: 10–11 кл.». Кн. для учителя. М., 2002.
- Власенков А. И., Рыбченкова Л. М.* Дидактические материалы к учебному пособию «Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи: 10–11 кл.». М., 2004.
- Хлебинская Г. Ф.* Русский язык: Орфография и морфология: Учебное пособие для 10 класса общеобразовательных учреждений. М., 2002.
- Хлебинская Г. Ф.* Русский язык: Синтаксис простого и сложного предложения: Учебное пособие для 11 класса общеобразовательных учреждений. М., 2003.
- Хлебинская Г. Ф.* Русский язык: 10 класс: Программа: Поурочное планирование с методическими рекомендациями к учебному пособию Г. Ф. Хлебинской «Русский язык: 10 класс». М., 2003.
- Хлебинская Г. Ф.* Русский язык: 10 класс: Программа: Поурочное планирование с методическими рекомендациями к учебному пособию Г. Ф. Хлебинской «Русский язык: 11 класс». М., 2003.
- Солганик Г. Я.* Стилистика русского языка: Учебное пособие для учащихся 10–11 классов общеобразовательных учреждений. М., 2002.
- Солганик Г. Я., Владимирская Г. Н.* Методические рекомендации к учебному пособию Г. А. Солганика «Стилистика русского языка: Учебное пособие для учащихся 10-11 классов общеобразовательных учреждений». М., 2003.
- Ленская Т. С., Угроватова Т. Ю.* Русский язык. 10 класс: Пособие для учащихся общеобразовательных школ. В 2 ч. (Ч.1. Орфография. Ч.2. Виды разборов). М., 1999.
- Петровская С. С., Черников И. Н., Штицына Г. М.* Сборник диктантов по русскому языку. 10–11 класс. М., 2000.
- Воителева Т. М., Тихонова В. В.* Русский язык. 10–11 классы. Краткий курс. М., 2000.
- Гольцева Н. Г.* Русский язык в старших классах. Учебное пособие. М., 2000.
- Макурина Л. В.* Уроки русского языка в 11 классе. Поурочное планирование. М., 2000.
- Максимов Л. Ю., Чешко Л. А.* Русский язык для 10–12 классов вечерних (сменных) общеобразовательных учреждений и самообразования. М., 2000.
- Бабайцева В. В.* Русский язык: Учебник для 10-11 классов общеобразовательных учреждений филологического профиля. М., 2004.
- Русский язык: Сборник заданий: Пособие для 10-11 классов школ с углубленным изучением русского языка к учебнику В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы» / Бабайцева В. В. М., 2003.

- Русский язык: Учебное пособие для углубленного изучения в старших классах. В 2 томах / В. А. Багрянцева, Е. М. Большева., И. В. Галактионова, Л. А. Жданова, Е. И. Литневская. Под ред. В. А. Багрянцевой и Е. И. Литневской. М., 2000.
- Русский язык: Учебное пособие для старших классов школ гуманитарного профиля / В. А. Багрянцева, Е. М. Большева., И. В. Галактионова, Л. А. Жданова, Е. И. Литневская, Е. Б. Степанова. Под ред. И. В. Галактионовой и Е. И. Литневской. М., 2004.
- Золотова Г. А., Дручинина Г. П., Онипенко Н. К.* Русский язык: От системы к тексту. 10 кл.: Учебное пособие для факультативных занятий в общеобразовательных учреждениях гуманитарного профиля. М., 2002.
- Дейкина А. Д., Пахнова Т. М.* Русский язык в старших классах: Программа. Методические материалы. Практический курс. М., 2001
- Дейкина А. Д., Пахнова Т. М.* Русский язык: Учебник-практикум для старших классов. М., 2002.
- Веселова З. Т.* Русский язык: Трудные случаи орфографии и пунктуации. Развитие речи: 10-11 классы: Методическое пособие. СПб, 2002.
- Леденева В. В., Войлова К. А.* Русский язык. Контрольные и проверочные работы. 10–11 класс. М., 2000.
- Войлова К. А., Канафьева А. В.* Русский язык. Тесты. 10–11 классы. — М., 2000.
- Громов С. А.* Курс практической грамотности для старшеклассников и абитуриентов. М., 1998.
- Фофанская Е. И., Оснач Е. П.* Справочник для старшеклассников и поступающих в вузы. М., 1999
- Горшков А. И.* Русская словесность: От слова к словесности: Учебное пособие для учащихся 10–11 классов общеобразовательных учреждений. 3-е изд. М., 2004.
- Горшков А. И.* Русская словесность. Методические рекомендации к учебному пособию для 10–11 классов «Русская словесность. От слова к словесности». М., 2003.
- Михальская А. К.* Основы риторики: Мысль и слово. 10–11 классы. М., 1996.
- Михальская А. К.* Методические рекомендации к учебному пособию «Основы риторики: Мысль и слово. 10–11 классы». М., 2002.

ГЛАВА 9. Метод как категория методики

§ 26. Понятие метода обучения

Метод — это способ достижения определенной учебной цели (приобретения знаний, умений и навыков).

Существует два уровня методов обучения: общедидактический уровень (применимый ко всем учебным предметам) и частнодидактический уровень.

На общедидактическом уровне можно выделить следующие группы методов:

1. Объяснительно-иллюстративные методы: учащемуся разными способами предъявляется информация, а он эту информацию воспринимает, осознает, запоминает.

2. Репродуктивные методы: учащийся выполняет предложенные задания, направленные на воспроизведение уже полученных им знаний.

3. Методы проблемного изложения: перед учащимся ставится проблема и раскрывается путь и логика ее решения; учащийся, следя за этой логикой, усваивает этапы решения проблемы.

4. Частично-поисковые методы: учащийся решает поставленную задачу, используя наводящие вопросы или самостоятельно, но под контролем преподавателя.

Возможна классификация методов по различным основаниям.

Основанием для классификации методов может служить **источник получения знаний**. В этом случае выделяются следующие методы: слово учителя, анализ материала учебника, беседа с учителем, анализ фактов, работа с учебником, работа с компьютером, использование наглядных пособий (схем, таблиц).

Другим основанием для классификации методов может служить **дидактическая цель**, лежащая в основе того или иного этапа обучения; в результате такого разделения выделяются обучающие методы, методы контроля изученного.

Основанием для классификации методов может быть **путь познания, законы мышления и логики**. В соответствии с этим выделяют методы дедукции и индукции, аналогии, сопоставления и противопоставления, анализа и синтеза.

Возможны и иные классификации методов (одних только определенных методов существует более двухсот). По этим классификациям один и тот же метод попадает в разные классификационные ряды.

Применительно к русскому языку методы представлены своими **частнодидактическими** разновидностями. Так, например, методы контроля могут осуществляться в виде разного рода диктантов, сочинений, изложений, то есть видов работ, характерных для изучения именно русского языка.

Кроме понятия метода, существует понятие **методического приема** — частного по отношению к методу понятия, представляющего собой звено в процессе применения метода. Так, например, при использовании такого метода запоминания материала, как конспектирование

слова учителя или материала параграфа, целесообразно использовать такие методические приемы, как стандартное для всех учащихся класса сокращение сквозных терминов (РЯ — русский язык, ЛЯ — литературный язык, N — норма) или записывание примеров с новой строки с отступом от края страницы.

§ 27. Этапы обучения.

Связь метода с этапом обучения

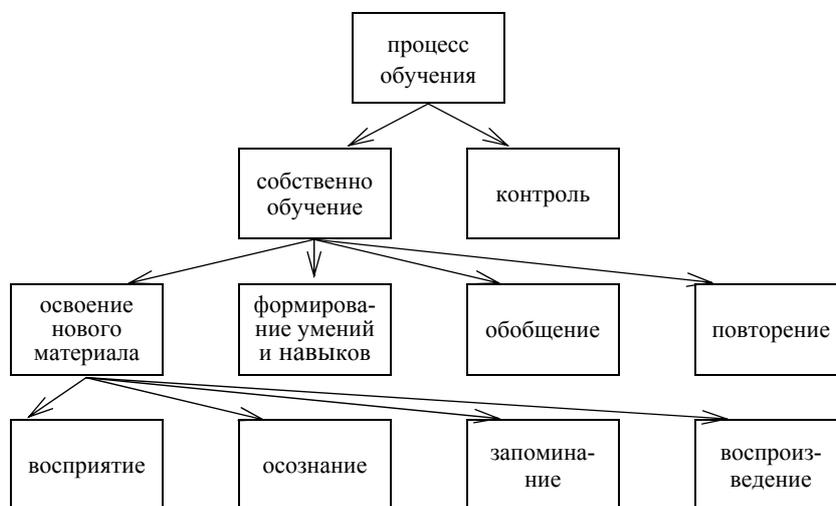
Методы не являются универсальными и различны на разных этапах обучения. При выборе метода помимо этапа обучения учитывают также характер изучаемого материала и особенности учебной аудитории.

Процесс обучения в широком смысле делится на два этапа: это собственно обучение и контроль.

Собственно обучение состоит из этапов освоения нового материала, формирования умений и навыков, повторения и обобщения. Рассмотрим особенности этих этапов.

Освоение нового материала проходит через восприятие и осознание нового материала, его запоминание и воспроизведение. На разных этапах освоения материала используются различные методы обучения.

Представим процесс обучения схематически:



§ 28. Основные методы на этапе восприятия и осознания нового материала

Восприятие материала идет через слуховой и зрительный каналы. Слуховой канал задействован у учащихся при слушании объяснения учителя и при беседе с учителем. Зрительный — при работе с доской и учебными пособиями.

Подача нового материала состоит из следующих звеньев.

Во-первых, это **создание проблемной ситуации**: по возможности учитель должен вызвать интерес к теме; наиболее естественно такой интерес можно вызвать, показав, что существуют языковые факты, которые учащиеся не в состоянии объяснить исходя из имеющихся у них знаний.

За созданием проблемной ситуации следует **подготовка** к восприятию новой темы через ее обозначение (произнесение вслух и записывание на доске) и разъяснение терминов.

Главным этапом является **раскрытие сущности** изучаемой темы, понятия или правила. При этом желательно задействовать как можно больше каналов восприятия и видов памяти, так как согласно исследованиям психологов учащимися средних классов с первого раза запоминается только 12% нового материала.

Завершается объяснение нового материала обучением применению знаний на практике: учитель предоставляет ученикам алгоритм рассуждения, образец разбора.

Осознание учащимися нового материала предполагает применение специальных методов.

Для преподнесения знаний в готовом виде (**д о г м а т и ч е с к и е**, или объяснительно-репродуктивные методы) используется слово учителя и самостоятельный анализ учениками текста учебника.

Слово учителя — это развернутое высказывание учителя на уроке. При объяснении нового материала слово учителя является запланированным и должно быть логичным, мотивированным и доступным в понимании. Учащиеся 5–7 классов способны воспринимать непрерывное выступление учителя продолжительностью до 20 минут, учащиеся 8–9 классов — до 30 минут, старшеклассники могут воспринять лекцию, продолжающуюся весь урок. При подготовке к устному выступлению необходимо помнить о том, что у учеников средних классов основной является зрительная память, поэтому любое объяснение учителя должно сопровождаться записями на доске, желательно использование схем, таблиц, рисунков, причем цветные иллюстративные материалы воспринимаются и запоминаются лучше, чем черно-белые.

Слово учителя как метод используется не только при объяснении нового материала, но и при закреплении и обобщении, особенно если обобщения требует значительный по объему материал.

Слово учителя может быть незапланированным — в том случае, если оно представляет собой разъяснение не понятого учащимися материала или ответ на вопрос ученика.

Анализ текста учебника при объяснении нового материала является не основным, но важным методом работы. Учащиеся должны уметь самостоятельно освоить новый материал по не насыщенному подробными разъяснениями источнику. Учитель контролирует эту работу, опрашивая учеников и выясняя, в полной ли мере воспринят материал, ясны ли термины, осознаны ли примеры. Чтение учебника как первичный канал восприятия нового материала в большей мере оправдано при изучении орфографико-пунктуационных тем. Необходимость такого метода работы возникает практически у каждого ученика при пропуске занятия по болезни. Анализ текста учебника как основной метод получения знаний заложен в комплексе 3, где отсутствует теоретический материал, не включенный в какое-либо упражнение и не сопровождаемый заданиями. Теоретический материал представлен в виде упражнений с пометой «Учитесь читать и пересказывать лингвистический текст». Учащимся предлагается прочитать текст, ответить на вопросы, пересказать текст. Такой метод преподавания знаний обусловлен заявленной авторами речевой направленностью учебного комплекса 3. Представляется, что роль слова учителя, а также эвристических методов получения знаний в данном комплексе недооценена.

В большом количестве случаев учитель, выбравший догматический путь объяснения нового материала, комбинирует методы слова учителя и анализа текста учебника. Ученикам предлагается в процессе объяснения нового материала рассмотреть иллюстрации учебника, прочитать определение или правило, рассмотреть примеры.

Для объяснения нового материала помимо догматического пути возможен путь эвристический, при котором ученик принимает активное участие в получении нового знания. Методами такого пути при объяснении нового материала являются беседа с учителем и самостоятельный анализ языкового материала.

Беседа с учителем отличается от слова учителя тем, что она предполагает не монолог учителя, а диалог учителя и учеников, строящийся обычно в форме вопросов и ответов. Различают три типа бесед: сообщающая, эвристическая и воспроизводящая.

Сообщающая беседа характеризуется тем, что учитель излагает новый материал, который учащиеся способны проиллюстрировать примерами из уже изученного материала или опираясь на собственное

владение языком. Так, например, сообщающая беседа может быть широко применена при изучении лексикологии, поскольку учащихся можно широко привлекать к толкованию значений слов и фразеологизмов, к подбору примеров устаревших и новых слов и подобным темам.

Э в р и с т и ч е с к а я беседа состоит в том, что учитель в определенной последовательности задает вопросы, ответы на которые приводят учащихся к самостоятельным выводам и формулировкам.

В о с п р о и з в о д я щ а я беседа, как и эвристическая, имеет вопросно-ответную форму, но применяется на этапе закрепления и повторения материала.

При подготовке вопросов к эвристической и воспроизводящей беседе учитель должен руководствоваться следующими принципами: вопрос должен быть четко сформулированным, не допускающим двоякого толкования и нескольких возможных правильных ответов, не подсказывающим ответа своей формулировкой, не предполагающим односложного положительного или отрицательного ответа.

Анализ языкового материала, как и беседа, относится к разряду эвристических методов и состоит в наблюдении над языком. Наблюдение над языком является одним из этапов (обычно начальным) в процессе изучения языкового явления и состоит в том, что ученики в соответствии с заданием учителя отбирают из текста какие-либо языковые реалии, видоизменяют текст в соответствии с поставленной учителем задачей и описывают произошедшие грамматические изменения и выполняют подобные задания. Так, например, если поставить перед учениками задачу преобразовать какое-то повествовательное предложение-сообщение в побуждение или вопрос, то они могут самостоятельно сделать вывод о языковой специфике побудительных и вопросительных предложений. Наблюдение над языком может помочь и в формулировании определений и правил, но оно должно быть тщательно продумано и организовано, сделанные учениками выводы должны быть скорректированы и повторены учителем.

Выбор метода в каждом конкретном случае зависит от двух факторов:

- 1) характера материала: абсолютно новый или очень сложный материал должен быть объяснен учителем,
- 2) уровня и индивидуальной особенности класса.

Главным требованием к урокам объяснения нового материала является сознательное усвоение изучаемого материала. Чтобы этого добиться и помочь учащимся сделать очередной шаг в изучении родного языка, необходимо тщательно разъяснять вводимые термины и понятия. При этом вполне оправданно познакомить учащихся с этимологией или переводом лингвистического термина, что привлечет их внимание, а зна-

чит, останется в памяти. Например, рассказывая о падеже как грамматической категории, можно объяснить, что термин является калькой (дословным переводом) с латинского *casus* (и греческого *ptosis*), что значит «падение». Таким образом, именительный падеж — главный, исходный, «прямой», а остальные падежи — это отклонения от него, это падежи косвенные.

На начальном этапе изучения какой-либо темы вполне допустимо минимизировать формулировки и правила либо расчленять их. Например, изучая тему «Составное именное сказуемое», логично после общей характеристики этого типа сказуемого сначала отработать способы выражения приименной части, а затем обратиться к способам выражения именной.

Примеры, иллюстрирующие новый материал, должны быть четкими и убедительными (и, добавим, «чистыми» и ясными для самого учителя). Антипримером может являться приводимое в типовом учебнике для 5 класса слово *подберезовик*, как образованное приставочно-суффиксальным способом при помощи приставки *под-* и суффикса *-ик*. Дискуссия по поводу производящей основы *-берез-* или *-березов-* неминуема, при том что пример, безусловно, чистый. В учебнике для 6 класса 3 учебно-методического комплекса дан следующий образец морфемного разбора: *обо-бран-н-ые*, что просто является ошибкой.

И, наконец, последнее замечание в связи с подачей нового учебного материала: новизна сообщаемого материала должна быть поступательной, без работы вхолостую. «Топтание» на одном месте приведет к снижению активности учеников, а от их активности в восприятии знаний зависит успех работы учителя.

§ 29. Основные методы на этапе запоминания, воспроизведения и применения на практике нового материала

Запоминание является важным этапом изучения нового материала, так как обеспечивает прочность полученных знаний. Для запоминания целесообразно задействовать разные виды памяти учеников: слуховую, зрительную, моторную. Запоминание осуществляется учащимися в ходе слушания объяснений учителя, записывания под диктовку или конспектирования сообщения учителя, чтения пособия и его конспектирования, составления плана своего конспекта, структурирования материала в виде таблиц. Для лучшего запоминания целесообразно использовать при написании конспекта возможно более дробное его оформление с помощью красных строк, записывание примеров с новой строки, а при домашней обработке конспекта - выделение ключевых понятий, опре-

делений, терминов, примеров маркером или подчеркиванием другим цветом. О психологических аспектах, связанных с запоминанием, см. главу «Оптимизация учебного процесса».

Воспроизведение является завершающим этапом изучения материала. Воспроизведение осуществляется в форме устных ответов (индивидуальные и фронтальные опросы), письменных работ, рефератов и их устных защит, зачетов и экзаменов по изучаемому разделу. Методика проведения этих видов работ описана далее.

Применение полученных знаний на практике тесно связано с выработанными у учащихся умениями и навыками.

§ 30. Методы формирования учебно-языковых умений

Умения делятся на языковые, речевые и орфографико-пунктуационные. Основными методами формирования умений являются упражнения.

Языковые умения делятся на опознавательные, классификационные и синтетические.

Опознавательные умения заключаются в распознавании языковых единиц с определенными признаками в тексте или ряду единиц. Например, умение найти слова определенной части речи или слова в определенной грамматической форме.

К **классификационным** умениям относятся умения группировать слова по разным объединяющим признакам. Так, например, в разделе морфемики и словообразования к таковым относится умение разделить слова на группы по общности корня (однокоренные слова), по наличию некорневых морфем того или иного типа (например, слова, имеющие окончания, и слова, состоящие только из основы), по производности или непроизводности и т. д.

К **синтетическим** умениям относят все виды грамматических разборов.

Языковые умения и навыки рассмотрены в главах, посвященных методике обучения разным разделам курса русского языка.

Речевые умения и навыки бывают двух видов: некоммуникативные и коммуникативные.

Некоммуникативные умения являются тренировочными. Это, например, образование словосочетаний, предложений, постановка ударения.

Коммуникативные умения и навыки направлены непосредственно на общение. Основная единица речи — текст, поэтому методика формирования коммуникативных умений — это разные виды работы с текстом:

- а) анализ текста:
 - составление плана,
 - анализ композиции, стиля,
 - озаглавливание;
- б) продуцирование текста:
 - сочинение,
 - изложение,
 - творческий диктант.

Методика проведения этих видов работ рассмотрена далее.

Орфографические и пунктуационные («правописные») умения и навыки формируются применением следующих основных методов:

- вставление пропущенных букв, раскрытие скобок.
- нахождение орфограмм и пунктограмм,
- объяснение условий выбора (объяснение учащимся, почему он так пишет),
- списывание,
- диктант.

Подробное описание данных методов проводится в главах, посвященных методике орфографии и пунктуации.

Формирование умений и навыков происходит в несколько этапов:

1) первичное закрепление обычно проходит в одновременной работе всего класса над репродуктивными упражнениями, то есть упражнениями по образцу, над пересказом теоретического материала, составлением плана параграфа; здесь уместны такие виды письменных работ, как «комментированное письмо», предупредительные диктанты зрительно-слухового и слухового типа;

2) проверка наиболее важного и трудного материала может осуществляться через самостоятельный подбор учащимися примеров, проведение различных видов осложненного списывания, объяснительных, выборочных диктантов, диктантов «Проверяю себя», разных видов разбора лингвистического материала;

3) творческое закрепление осуществляется через выполнение продуктивных упражнений: осложненное списывание творческого характера, творческий, свободный диктант, написание изложений и сочинений. На этом этапе возможна дифференцированная работа, например по карточкам, что приводит к обобщению материала.

§ 31. Методы повторения и обобщения

Завершающим этапом приобретения знаний, умений и навыков является обобщение и повторение.

Обобщение материала происходит с использованием таких методов, как составление или использование готовых схем и таблиц, составление алгоритмов действий, плана темы с указанием ключевых моментов и понятий.

Повторение может быть различным:

1. **Предшествующее** повторение осуществляется в начале года или перед изучением новой темы. Каждый год начинается с повторения, на которое отводится очень немного учебного времени. Повторение в чистом виде не слишком интересно, поэтому рекомендуется в малых дозах включать новый интересный материал: исторические справки, познавательные задачи.

2. **Последующее** повторение происходит после изучения темы или в конце года. Оно проводится с использованием следующих методов:

- разборы,
- обобщающие сводные схемы, таблицы, обеспечивающие классификацию материала,
- составление алгоритмов применения правил,
- обобщающая работа с конспектами теории (когда требуется разбить записи на части, озаглавить их, составить в конце тетради указатель),
- сочинения на лингвистические темы.

3. **Попутное** повторение проходит в течение всего учебного года: почти каждое упражнение учебника, помимо наличия пропущенных букв и скобок, содержит задания на повторение того или иного материала.

4. **Повторение - закрепление** проводится на специальных уроках по методике 1 и 2 вида повторения.

При повторении необходимо предусмотреть включение нового материала, позволяющего стимулировать интерес к этому виду учебной деятельности. Это могут быть справки из истории развития русского языка, продуктивные упражнения, познавательные задачи.

Обобщение материала происходит с использованием таких методов, как

- составление или использование готовых схем и таблиц;
- написание плана к теме с указанием ключевых моментов и понятий;

— построение алгоритмов.

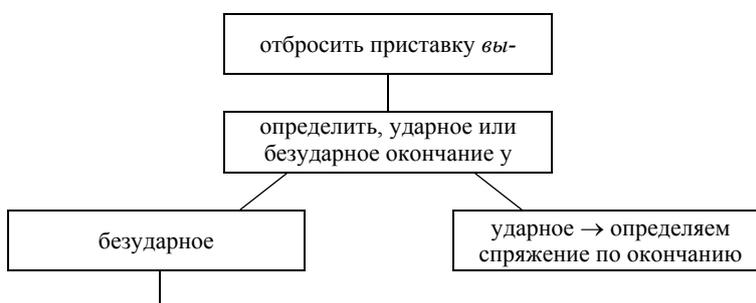
На последнем методе стоит остановиться более подробно, так как он является очень полезным приемом, развивающим у учащихся логическое мышление.

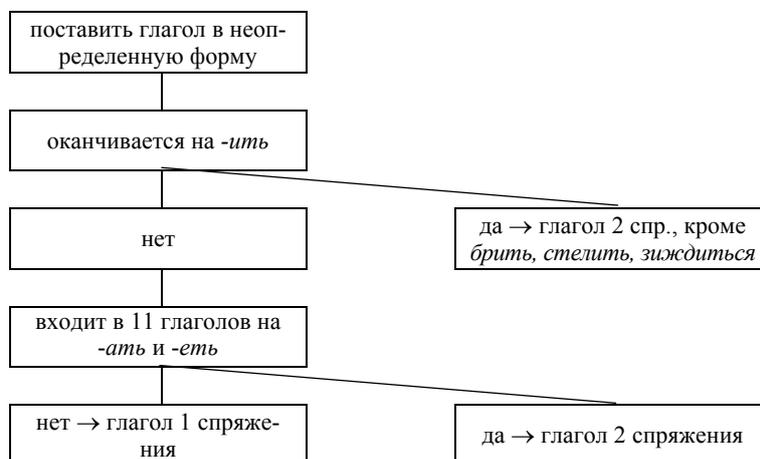
Алгоритм представляет собой схему в виде логического «дерева» (с «корнем», «стволом», «кроной», состоящей из нижних «ветвей» и верхних «веточек»). Умственное действие состоит из задания и предполагаемого решения. Решение может быть окончательным — установление какого-либо грамматического факта и промежуточным, дающим основание для последующего поиска. Избранный путь решения должен а) устанавливать зависимость (субординацию) условий нормы, б) на первое место ставить действия, которые устанавливают факты, имеющие широкое распространение, в) не повторять одних и тех же «шагов», г) быть прямым и наиболее коротким.

Прежде чем составить алгоритм, надо узнать, к одному или нескольким правилам он составляется, и сначала выделить общие условия, потом определить последовательность логических действий по их обнаружению, а затем выделить условия действия нормы и установить зависимость этих действий.

Рассмотрим возможный путь построения алгоритма для определения спряжения глагола. Общим условием станет отсутствие у глагола приставки *вы-*, приставки сильной в акцентном отношении, «оттягивающей» на себя ударение с глагольной основы или окончания. Следующий «шаг» установит такие общие условия, как наличие ударения или на основе, или на окончании. От того, как действуют эти условия, зависит проявление признака спряжения (при ударном личном окончании спряжение определяется по известным наборам окончаний, приписываемым 1 или 2 спряжению). При безударном окончании следующий «шаг» свяжет это условие с формой инфинитива, от которой и будут зависеть все последующие «шаги»:

Определение спряжения глагола





В соответствии с найденным алгоритмом глаголы *бежать, хотеть, брезжить*, у которых в парадигме представлены окончания как 1, так и 2 спряжения, будут определяться как *разноспрягаемые*, а глаголы *дать, есть*, чей набор личных окончаний является нетиповым, получают статус *особоспрягаемых*.

§ 32. Методы контроля

Методы и приемы проверки результатов учебной деятельности различны, но все они опираются на следующие требования: *целенаправленность, систематичность, объективность, оперативность и своевременность* контроля.

Методы контроля делятся на две группы: 1) методы контроля за усвоением знаний, 2) методы контроля за сформированностью умений и навыков.

Существуют два вида контроля: текущий и итоговый. Оба вида контроля имеют устную и письменную форму проведения.

Текущий контроль: устная форма. Виды опроса

Текущий контроль как нового, так и изученного ранее материала происходит в форме опроса, который бывает следующих видов: индивидуальный, коллективный, фронтальный, уплотненный или выборочный.

Индивидуальный опрос может быть устным и письменным. Устный опрос — это проверка а) усвоения формулировок понятий, б) умения раскрыть сущность лингвистического феномена, в) умения привести языковые факты и примеры в подтверждение выдвинутого положения (зачастую это самый сложный момент в ответе).

Обучая умению строить связное устное монологическое высказывание на лингвистическую тему, а затем проверяя, насколько оно сформировано, целесообразно не только познакомить учащихся с «Нормами оценки знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку», чтобы они четко знали, исходя из каких критериев вами оценивается ответ, но и постоянно напоминать им эти критерии.

Устные ответы учащихся оцениваются следующим образом.

Устный ответ учащего должен представлять собой связанное, логически последовательное сообщение на определенную тему, показывать его умение давать определения, верно применять правила в каждом конкретном случае.

При оценке устного ответа учитываются следующие критерии 1) полнота и правильность ответа, 2) степень осознанности изученного, 3) языковое оформление ответа.

Оценка «5» ставится, если ученик 1) полно излагает изученный материал, дает правильное определение языковых понятий, 2) обнаруживает понимание материала, может обосновать свои суждения, применить знания на практике, привести необходимые примеры не только по учебнику, но и самостоятельно составленные, 3) излагает материал последовательно и правильно с точки зрения норм литературного языка.

Оценка «4» ставится, если ученик дает ответ, удовлетворяющий тем же требованиям, что и для оценки «5», но допускает 1–2 ошибки, которые сам же исправляет, и 1–2 недочета в последовательности и языковом оформлении излагаемого.

Оценка «3» ставится, если ученик обнаруживает знание и понимание основных положений данной темы, но 1) излагает материал неполно и допускает неточности в определении понятий и формулировке правил, 2) не может достаточно глубоко и доказательно обосновать свои суждения и привести свои примеры, 3) излагает материал непоследовательно и допускает ошибки в языковом оформлении излагаемого.

Оценка «2» ставится, если ученик обнаруживает незнание большей части соответствующего раздела изучаемого материала, допускает ошибки в формулировке определений и правил, искажающие их смысл, беспорядочно и неуверенно излагает материал. Оценка «2» отмечает такие недостатки в подготовке ученика, которые являются серьезным препятствием к успешному овладению последующим материалом.

Оценка «1» ставится, если ученик обнаруживает полное незнание или непонимание материала.

Оценка «5», «4», «3» может ставиться не только за единовременный ответ, но и за рассредоточенный во времени, то есть за сумму ответов, данных учеником на протяжении урока (выводится поурочный балл), при условии, если в процессе урока не только заслушивались ответы

учащегося, но и осуществлялась проверка его умения применять знания на практике.

Знание учащимися критериев выставления оценки снимет ненужные, но постоянно возникающие вопросы «а за что?». Вот почему важно всегда комментировать выставленные в ходе урока отметки.

Как проводить **устный опрос**?

Чтобы привлечь всеобщее внимание и включить в работу всех учащихся, надо задать вопрос всему классу и только потом вызвать заранее намеченного ученика.

Опрос можно проводить

- 1) по плану, который предлагает учитель,
- 2) по плану, который продуман учеником дома самостоятельно или коллективно на предыдущем уроке,
- 3) по опорным примерам.

Учитель имеет право прервать отвечающего и попросить другого ученика продолжить ответ с места.

В ходе устного ответа учитель может дать всем остальным задание составить таблицу классификационного характера и прокомментировать ее.

Последняя форма опроса уместна на уроках, завершающих изучение какой-либо темы (а также на уроках обобщения и систематизации). Самостоятельное составление таблиц, схем классификационного характера развивает логическое, абстрактное мышление, умение обобщать лингвистические факты. Предложите учащимся завести отдельную тетрадь, куда переносятся такие таблицы, и к концу года получится альбом с обобщающими курс материалами. Использование таблиц особенно эффективно на уроках повторения при подготовке к очередным или выпускным экзаменам. Устный индивидуальный опрос хорош тем, что здесь устанавливается непосредственный контакт между учителем и учеником. Но «...ученики считают себя вправе оставаться совершенно невнимательными, пока дойдет их очередь отвечать. Один решает задачу или читает, а другие тридцать или сорок тратят попусту время и привыкают к самому губительному, к самому вредному препровождению его»³. Такую ошибку очень часто и допускает студент-практикант, упуская из виду, что надо спланировать работу всего класса, пока идет опрос у доски, и распределить свое внимание между отвечающим и остальными учениками. Как избежать подобной ситуации и включить класс в работу?

Заранее — до начала опроса — попросите (то есть дайте целеустановку) или а) воспроизвести прослушанный ответ тезисно, или б) дать анализ примеров с точки зрения их соответствия теме и т. п.

³ К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 2. М.-Л., 1949. С. 215.

Предостерегите учащихся от сиюминутного исправления ответа, объяснив, что это мешает их товарищу.

На первых этапах обучения умению давать развернутую оценку можно использовать **памятки**, например, такого типа:

1. Соответствует ли ответ вопросу?
2. Даны ли необходимые определения?
3. Не «перескакивал» ли отвечающий с одного на другое?
4. Был ли ответ полным и какие дополнения можно предложить?
5. Достаточно ли было примеров и были ли они вообще?
6. Какие ошибки в изложении материала были по существу вопроса и по форме (имеется в виду культура речи учащегося) изложения?

В результате этих действий учитель получает возможность выставить оценки и отвечающему у доски, и тому, кто дал аргументированный анализ ответа, а значит, тоже продемонстрировал знание материала.

Систематическое проведение индивидуального опроса необходимо, так как и учитель получает верную информацию о каждом ученике, и учащиеся начинают ответственно относиться к своему труду.

Учителю необходимо стремиться к тому, чтобы в течение учебной четверти у учащегося была не одна оценка за монологический ответ, полученная в ходе этого вида индивидуального опроса. В связи с этим остановимся на так называемом «**тихом**» опросе, который можно проводить со слабо успевающими учениками. Методика его проведения: пока класс занят выполнением коллективного вида работы, один ученик проговаривает ответ по теме на диктофон. В конце урока учитель прослушивает, делает замечания и выставляет оценку. Каковы плюсы такого опроса? Вызванный к доске, слабый ученик «съедает» много времени на уроке, класс отвлекается, да и ответ бывает далек от образца, который должен звучать на уроке. Кроме того, не надо забывать, что «слабость» ученика может быть вызвана состоянием психики ребенка (дефекты речи, заикание, смущение и т. д.). «Тихий» опрос снимет это напряжение. Главное в работе с такими учащимися — регулярность и публичное признание их роста.

Коллективный опрос (контроль) представляет собой различные виды письменных проверочных работ, о которых речь пойдет далее. Здесь же остановимся только на одном виде коллективного опроса — грамматической контрольной работе для всего класса по вариантам.

Так, в 7 классе при проверке темы «Причастие и деепричастие как особые формы глагола» предлагается выполнить следующее задание: от данных глаголов образовать все формы глагола, включая причастия и деепричастия:

1 вариант
решишь
встречать

2 вариант
решать
встретиться

В 8 классе: при закреплении темы «Члены предложения и способы их выражения» — разобрать предложение: *Что-то грустное, прощальное слышится и видится в осеннем лесу, наполненном тишиной* по членам предложения (1 вариант) и по частям речи (2 вариант).

Фронтальный опрос проводится по следующей схеме: частный, дробный вопрос классу — краткий, односложный ответ.

Например, по теме «Основные признаки имени прилагательного как части речи» (5 класс) фронтальный опрос можно провести, используя следующие вопросы:

1. Какая часть речи называется «именем прилагательным»?
2. Какие разряды прилагательных вам известны?
3. Какие прилагательные называются притяжательными?
4. Какие прилагательные называются относительными?
5. Какие прилагательные называются качественными?
6. Какие грамматические признаки отличают качественные прилагательные?
7. Как образуется форма простой сравнительной степени?
8. Как образуется форма составной сравнительной степени?
9. Как образуются формы превосходной степени?
10. От каких прилагательных и как образуется краткая форма?
11. Как изменяются имена прилагательные?
12. Какова их роль в предложении?

При подготовке материала для фронтального опроса нужно продумать последовательность вопросов (от общего к частному) и сами формулировки.

Практика показывает, что учителя предпочитают именно эту форму опроса. Всему классу предлагается большое количество вопросов, но учитель заранее намечает одного-двух учеников и следит за тем, чтобы каждый из них ответил на 4–5 вопросов. В результате выставляется отметка — так называемый «поурочный балл». Фронтальный опрос хорош как умственная зарядка (с него можно начать урок), но полного представления о глубине усвоения материала он не дает, так как чаще всего демонстрирует не уровень знаний, а активность учащихся на уроке. «Проблема» «поурочного балла» как раз и заключается в том, что оценки, полученные учащимися в ходе фронтального опроса, могут носить случайный характер, а это в свою очередь ведет к появлению с их стороны несерьезного отношения к предмету. Поэтому учитель должен требовать от учеников развернутых ответов и предлагать им по ходу ответа дополнительные вопросы.

Текущий контроль: письменная форма

Письменные формы контроля направлены в первую очередь на контроль за сформированностью умений и навыков. Письменный контроль может быть коллективным и индивидуальным.

Коллективный контроль осуществляется в ходе проведения и проверки письменных работ промежуточного характера (в процессе изучения темы) и при массовой проверке выполнения домашнего задания (при собирании тетрадей).

Письменная работа может быть специально направлена на проверку умений и навыков определенного рода. Так, на уроке комбинированного типа выделяется 10–20 минут времени на написание самостоятельной работы. Но письменный текущий контроль можно осуществлять и попутно, включая проверочные задания в грамматическое задание к диктанту или изложению.

Учащимся могут быть предложены проверочные задания двух типов.

Во-первых, это задания, контролирующие сформированность опознавательных умений — распознавание языковых единиц с определенными признаками в тексте или в ряду единиц (например, найти слова определенной части речи, подчеркнуть слова только единственного или только множественного числа, выписать из ряда слов или текста слова в определенной грамматической форме).

Во-вторых, это задания, контролирующие сформированность классификационных умений — умения группировать слова по разным объединяющим признакам (например, выписать из текста слова определенной морфемной структуры, разделить формы одного слова и разные слова, приведенные устаревшие слова разделить на историзмы и архаизмы).

Для проведения текущего контроля используются те же виды заданий, что и при обучении на этапе формирования умений и навыков.

Текущие контрольные работы являются одновременно и обучающими, так как предполагают работу над ошибками. Работа над ошибками включает не только разбор допущенных ошибок, но и тренировку в выполнении аналогичных заданий. По возможности учитель после работы над ошибками должен провести небольшую самостоятельную работу с целью повторного контроля.

Специальных методов требует контроль за сформированностью орфографических и пунктуационных умений (см. раздел «Методика обучения правописанию»).

Индивидуальный письменный контроль осуществляется при использовании заданий по карточкам, которые письменно выполняются отдельными учениками в то время, пока весь класс работает над про-

веркой домашнего задания или когда проводится индивидуальный устный опрос.

Разновидностью индивидуального опроса является **уплотненный опрос**. Учитель вызывает одновременно несколько человек, и каждый — или у доски, или на месте — письменно выполняет свое задание. Карточки должны содержать задания обобщительно-сопоставительного характера: списать текст, расставляя пропущенные знаки препинания и/или буквы, раскрыть скобки (то есть обязательное включение заданий на правописание), сделать разбор предложения, составить предложение с данными словами, придумать слово, соответствующее данной морфемной структуре и т. д.

Пример карточки

(8 класс, тема — «Словосочетание», повторение — «Состав слова»)

Серые дрозды с...дели в поломан...ых клетках, одурев от зноя и кухон...ого чада, идущего из-за до...атой перег...родк..., за которой хозяин гостин...ой готовил нам завтрак.

Задания:

1. Выписать из предложения два именных и два глагольных словосочетания и разобрать их.
2. Выписать слова с пропущенными буквами и объяснить орфограммы.
3. Выписать слово, которое соответствует схеме: приставка + корень + суффикс + окончание.

После проверки — вместе с остальными учащимися — выполненных заданий, как правило, задается дополнительный вопрос и выставляется оценка.

Текущие контрольно-обучающие работы оцениваются более строго, чем итоговые. При их **оценке** учитываются: 1) степень самостоятельности учащегося, 2) этап обучения, 3) объем работы, 4) четкость, аккуратность, каллиграфическая правильность. Оценка «5» выставляется только при безупречном качестве работы. Оценка «4» ставится, если ученик допустил, но исправил ошибку или при небрежном оформлении, наличии помарок. Оценка «2» ставится, если более половины заданий выполнено неверно. Оценка «1» ставится, если не выполнено ни одно задание. В остальных случаях ставится оценка «3».

Итоговый контроль

Итоговый контроль проводится в конце темы, раздела, учебного года, осуществляется в устной и письменной форме и носит фронтальный характер.

Устный итоговый контроль проводится в форме **зачета** или **экзамена** и направлен в первую очередь на контроль за знаниями учащихся.

К ответу учащегося на зачете или экзамене предъявляются те же требования, что и к устному ответу (см. выше).

Письменный итоговый контроль направлен преимущественно на контроль над умениями и навыками.

Как и текущий контроль, итоговый контроль может быть направлен на проверку всех типов умений — языковых (в основном контролируется сформированность синтетических умений, к которым относят все виды грамматических разборов; задания этого типа чаще всего сопровождаются диктантами, но могут быть предложены и самостоятельно), речевых (умение строить связную речь) и орфографико-пунктуационных. Письменный итоговый контроль проводится в форме контрольных работ, контрольных диктантов с грамматическим заданием, контрольных изложений и сочинений, тестов.

Если при текущем контроле успевающим в разной степени ученикам могут быть предложены задания разной степени сложности, то при Итоговом контроле всем учащимся предлагаются одинаковые по сложности задания. Если в работу включены дополнительно задания повышенной сложности, то они должны быть оценены отдельной отметкой.

Итоговые контрольные работы или дополнительные задания к диктанту оцениваются следующим образом:

Оценка «5» ставится, если учащийся выполнил все задания правильно.

Оценка «4» ставится, если учащийся выполнил правильно не менее $\frac{3}{4}$ заданий.

Оценка «3» ставится, если учащийся выполнил правильно не менее половины заданий.

Оценка «2» ставится, если учащийся выполнил правильно не более половины заданий.

Оценка «1» ставится, если учащийся не выполнил ни одного задания.

Методика проведения письменных форм контроля за сформированностью орфографико-пунктуационных и речевых умений (диктант, изложение, сочинение), а также критерии их оценки описаны в разделе «Методика обучения правописанию».

Все более широкое распространение принимает тестирование как форма не только текущего, но и итогового контроля. В 1999 году была разработана, а с 2000/2001 года начала внедряться концепция **централизованного тестирования** в системе непрерывного общего и профессионального образования. Итоговое аттестационное тестирование имеет бланковую и компьютерную формы и применительно к русскому языку проводится в 9 и 11 классе. Задачей централизованного тестирования

является массовость проверки и использование единого инструментария проверки знаний, умений и навыков учащихся.

§ 33. Единый государственный экзамен по русскому языку

Формой итоговой отчетности выпускников является и **единый государственный экзамен (ЕГЭ)**. Как уже было сказано, по учебным предметам учащимся предлагается вариант единого на всей территории РФ контрольного измерительного материала (КИМ), имеющего три части: часть А включает тестовые задания, часть В — письменный ответ на заданные вопросы, часть С — задания повышенной сложности. ЕГЭ по каждому предмету оценивается по 100-балльной системе, причем количество баллов, соответствующее привычной пятибалльной шкале оценок, устанавливается для каждого предмета и каждый год.

Для пояснения установок ЕГЭ по русскому языку приведем часть документа Департамента общего образования Минобрнауки России «Спецификация экзаменационной работы по русскому языку для выпускников 11 класса средней (полной) общеобразовательной школы. ЕГЭ, 2003 г.»:

«Назначение работы — дифференцировать выпускников средней школы по уровню подготовки по русскому языку с целью итоговой аттестации и отбора для поступления в вузы.

Структура экзаменационной работы

В работу по русскому языку включены задания с выбором ответа из 4 предложенных (33 задания), 7 заданий открытого типа, требующих краткого ответа учащегося, и одно задание открытого типа с развернутым ответом (сочинение-рассуждение).

Экзаменационная работа по русскому языку состоит из трех частей.

Часть 1 (А1–А33) содержит задания с выбором ответа.

Часть 2 (В1–В7) содержит 7 заданий требующих краткого ответа. Все задания этой части проверяют умение анализировать текст.

Часть 3 (С1) — это задание открытого типа с развернутым ответом (сочинение-рассуждение), проверяющее умение создавать собственное высказывание на основе предложенного текста.

Распределение заданий экзаменационной работы по содержанию и видам деятельности

Экзаменационная работа по русскому языку проверяет знания, умения и навыки по основным содержательным разделам учебного предмета в соответствии с тем объемом и значимостью, которые определены для этих разделов в нормативных документах. По своему содержанию и

структуре экзаменационная работа является своеобразной матрицей изучаемого курса.

В работе по русскому языку пропорционально представлены основные разделы и аспекты курса. КИМы для ЕГЭ содержат задания, проверяющие подготовку выпускников по всем основным содержательным линиям школьного курса. Они проверяют:

- 1) знания из области фонетики, лексики, словообразования, морфологии, синтаксиса;
- 2) речеведческие знания:
 - текст как речевое произведение; смысловая и композиционная целостность текста; последовательность расположения частей текста;
 - типы речи: повествование, описание, рассуждение;
 - стили речи: разговорный, официально-деловой, публицистический, научный, художественный;
 - отбор языковых средств в тексте в зависимости от темы, цели, адресата и ситуации общения;
- 3) знание основных орфографических и пунктуационных правил;
- 4) специальные учебные умения (владение способами действия с языковым материалом на основе понятий и правил);
- 5) владение нормами литературного языка:
 - орфоэпическими,
 - лексическими,
 - морфологическими,
 - синтаксическими,
 - стилистическими;
- 6) умения, связанные с разными видами речевой деятельности (чтением и письмом).

Задания, включенные в экзаменационную работу, также проверяют владение различными видами деятельности:

- умения применять знания в знакомой ситуации (блок заданий А);
- умения применять знания в измененной ситуации (блок заданий В);
- продуктивные умения (творческая работа) — блок С.

Распределение заданий экзаменационной работы по уровню сложности

Задания в экзаменационной работе располагаются по возрастающей степени трудности.

Все задания 1 части работы (А1 — А33) проверяют усвоение учащимися базового уровня по предмету.

Все задания 2 части работы (В1 — В7), проверяющие умение анализировать текст, относятся к повышенному уровню сложности.

Задание С1 (написание сочинения-рассуждения) характеризуется высоким уровнем сложности.

Варианты экзаменационного теста равноценны по трудности, одинаковы по структуре, параллельны по расположению заданий: под одним и тем же порядковым номером во всех вариантах работы находится задание, проверяющее один и тот же элемент содержания.

Время выполнения работы

На выполнение экзаменационной работы отводится 3 часа (180 минут).

Система оценивания отдельных заданий и работы в целом

За выполнение экзаменационной работы выпускник получает две отметки: в аттестат об окончании средней школы - по 5-балльной шкале и в сертификат для поступающих в вуз - по 100-балльной шкале.

За верное выполнение каждого задания 1 и 2 части ученик получает 1 балл. За неверный ответ или его отсутствие выставляется 0 баллов.

Критерии оценки задания с развернутым ответом С1 (сочинения-рассуждения) выявляют уровень сформированности комплекса продуктивных речевых умений и навыков выпускников:

- понимать и интерпретировать прочитанный текст;
- определять основную мысль и подчинять ей свое высказывание;
- выстраивать композицию текста;
- выбирать нужный для данного случая стиль и тип речи;
- отбирать языковые средства, обеспечивающие точность, коммуникативную целесообразность и выразительность речи;
- соблюдать нормы литературного языка, в том числе орфографические и пунктуационные.

Кроме того, самостоятельно составленный учащимся текст дает возможность судить о способности ученика выразить и аргументировать свою точку зрения.

Это задание оценивается по 10 критериям:

- 1 — анализ содержания исходного текста (от 0 до 2 баллов);
- 2 — правильность фактического материала (0-1 балл);
- 3 — отражение позиции ученика (от 0 до 2 баллов);
- 4 — анализ формы исходного текста (от 0 до 2 баллов);

Речевое оформление сочинения-рассуждения оценивается по следующим критериям:

- 5 — композиционная стройность (от 0 до 2 баллов);
- 6 — богатство речи (от 0 до 2 баллов);
- 7–10 — практическая грамотность (от 0 до 12 баллов).

Максимальный балл, который может получить ученик за выполнение всей письменной работы, — 23.

Сумма баллов, полученная за выполнение заданий трёх частей, является основой для выдачи сертификата, который может быть использован при поступлении в вуз.

Дополнительные материалы и оборудование

Дополнительные материалы и оборудование на экзамене по русскому языку не используются.

Условия проведения экзамена и проверки экзаменационной работы

На экзамене по русскому языку в аудиторию не допускаются специалисты-филологи.

После проведения экзамена бланк ответов части 1 и 2 сканируется, а бланк ответов для части 3 передается экспертам-специалистам по русскому языку для проверки.

Рекомендации по подготовке к экзамену

При подготовке к экзамену рекомендуется использовать учебники, имеющие гриф Министерства образования РФ».

Приведем **примеры** заданий из каждого блока демонстрационного варианта 2003 года:

Блок А:

✓ В каком ряду фамилии расположены строго в алфавитном порядке?

- 1) Уфимцева, Ухов, Чижов, Шариков, Шапошникова
- 2) Чижов, Уфимцева, Ухов, Шариков, Шапошникова
- 3) Ухов, Уфимцева, Шапошникова, Шариков, Чижов
- 4) Уфимцева, Ухов, Чижов, Шапошникова, Шариков

✓ В каком слове произносится звук [з]?

- 1) сдача
- 2) позже
- 3) мороз
- 4) резкий

✓ В каком ряду во всех словах на месте пропуска пишется буква Е?

- 1) к распустивш..йся сирен.., об улыбающ..мся сынишк..
- 2) на предыдущ..м конкурс.., в осыпающ..йся хво..
- 3) на цветущ..й вишн.., о дальнейш..м намерени..
- 4) последн..й встреч..й, с развевающ..мся знамен..м

✓ В каком предложении вместо слова ГОРДЫНЯ нужно употребить ГОРДОСТЬ?

- 1) Душа его, наполненная ГОРДЫНЕЙ, устала от борьбы и самоутверждения.

- 2) Радость от успеха незаметно для него самого переросла в ГОРДЫНЮ, слава вскружила голову.
- 3) Непомерная ГОРДЫНЯ обуяла этого человека.
- 4) Новый клуб — ГОРДЫНЯ поселка.

✓ Укажите правильное объяснение пунктуации в предложении:

Луга пахли необъяснимо хорошо () и жар горного солнца умерялся внезапными порывами ветерка со снежных вершин.

- 1) Сложное предложение, перед союзом **И** запятая не нужна.
- 2) Простое предложение с однородными членами, перед союзом **И** запятая не нужна.
- 3) Сложное предложение, перед союзом **И** нужна запятая.
- 4) Простое предложение с однородными членами, перед союзом **И** нужна запятая.

✓ Прочитайте текст и выполните задания А31 — А33, В1 — В7, С1.

Наедине с толпой

(1) Человек в условиях многолюдства — вот одна из самых животрепещущих тем нашего времени.

(2) Человек не с ближним, а с группой, массой, тьмой ближних. (3) Наедине с толпой.

(4) Давайте совершим прогулку по Москве и понаблюдаем, как ведёт себя человек-2003 в большом городе.

(5) Редкая поездка по столице обходится без метро. (6) Высокие тяжёлые двери безостановочно хлопают. (7) Плотный паренёк, видимо распрекрасно настроенный, насвистывая что-то, толкает дверь ногой. (8) Богатырское движение! (9) Дверь отлетает, парень ловко проскакивает, но не придерживает её за собой, и она успевает хорошо стукнуть нерасторопную старушку. (10) Та пыталась было проскочить вместе с парнем, но, явно уступая ему в силе и ловкости, не успела.

(11) По эскалатору мы спускаемся зигзагообразными перебежками. (12) Известно, что стоять надо справа, проходить слева. (13) Но рекомендация эта соблюдается не всеми, и приходится лавировать между стоящими «как надо» и «как не надо».

(14) Вышли на платформу. (15) Приближается поезд. (16) Нам предстоит сесть в вагон. (17) Операция, казалось бы, немудрёная: сначала пассажиры выходят, затем — входят. (18) Но обратите внимание вон на ту женщину перед дверьми. (19) Она не в силах удержать себя — дожидаться, пока выйдет последний пассажир, и после каждого выходящего делает попытку проскочить в вагон. (20) Поэтому толпа выходит из дверей не плавно, а как-то судорожно — так выливается из опрокинутой бутылки густая позавчерашняя простокваша.

(21) О том, уступать ли место женщине, мы здесь говорить не будем. (22) Картина, в общем, ясная: сидят главным образом мужчины. (23) А если женщины, то либо такие старые, что им уж не уступить невозможно, либо, наоборот, молодые, тренированные, занимающиеся, видимо, спортом, способные опередить и зазевавшегося мужчину. ...

(24) Итак, человек не с ближним, а наедине с толпой. (25) Может быть, тут вообще неуместно говорить о воспитанности? (26) Мы вынуждены много времени проводить в многолюдных местах, в условиях, далёких от комфорта, тут уж каждый пусть заботится о себе. (27) А по-моему, именно тут и проявляется истинная воспитанность. (28) Воспитанность в наши дни — это прежде всего не безупречность манер (хотя и это, конечно, тоже не минус), а внимание к окружающим. (29) Чем плотнее кольцо людей, сжимающее тебя, тем более внимательным и осторожным, терпеливым и предупредительным должен ты быть.

(По З. Паперному)

✓ Какое утверждение, отражающее точку зрения автора, содержится в тексте в виде прямого высказывания?

- 1) В толпе, среди множества людей, человек не должен терять своей индивидуальности
- 2) В общественном транспорте, где люди вынуждены проводить большую часть времени, нет условий для демонстрации «хороших манер».
- 3) Истинная воспитанность человека проявляется именно в условиях многолюдства.
- 4) В наши дни воспитанных людей стало гораздо меньше, чем раньше.

✓ Определите стиль и тип речи текста.

- 1) разговорный стиль; повествование
- 2) художественный стиль; повествование
- 3) разговорный стиль; рассуждение-доказательство
- 4) публицистический стиль; есть все типы речи

✓ В каком значении в тексте используется слово «толпа»?

- 1) скопление народа по поводу какого-либо события
- 2) люди из народа, простолюдины
- 3) много людей
- 4) невежественные люди, люди с неразвитым эстетическим вкусом

Блок В

✓ Среди предложений 4–13 найдите предложение, которое связано с предыдущим с помощью двух контекстных синонимов–существительных. Укажите его номер.

✓ Какие из указанных средств выразительности использованы в предложениях 1–4? Укажите их номера в порядке возрастания.

- 1) развёрнутая метафора
- 2) сочетание слов, противоположных по смыслу (оксюморон)
- 3) синтаксический параллелизм
- 4) повтор согласных звуков (аллитерация)
- 5) градация
- 6) неполные предложения (парцелляция)
- 7) сравнение
- 8) риторический вопрос

✓ Назовите способ словообразования существительного БЕЗУПРЕЧНОСТЬ.

✓ Из предложения 4 выпишите подчинительное словосочетание со связью СОГЛАСОВАНИЕ.

✓ Среди предложений 11–20 найдите простое безличное предложение. Укажите его номер.

✓ Среди предложений 5–10 и 21–23 найдите предложение, в котором вводное слово стоит в начале обособленного оборота. Укажите его номер.

✓ Среди предложений 17–22 найдите сложноподчинённые. Укажите их номера в порядке возрастания.

Блок С

✓ Напишите сочинение-рассуждение (отзыв, рецензию или эссе) по прочитанному тексту. Выскажите своё мнение о содержании текста: считаете ли вы актуальной, важной в наше время тему, поднятую З. Паперным, разделяете ли вы точку зрения автора. Аргументируйте своё мнение.

✓ Отметьте 2–3 языковых средства, помогающих автору передать свои мысли, убедить читателя; объясните их роль и приведите примеры использования их в данном тексте.

Объем сочинения не менее 150 слов.

Работа, написанная без опоры на предложенный текст, не проверяется и не оценивается.

В 2004 году по русскому языку результат менее чем в 31 балл соответствовал оценке «2», от 32 до 50 баллов — «3», от 51 до 69 баллов — «4», более 70 баллов - «5». Анализ результатов июльской сессии ЕГЭ-2004 по русскому языку выявил следующую статистику: баллы, соответствующие оценке «2», получило 7,1% сдававших экзамен уча-

щихся, «3» - 45,7%, «4» - 39,7%, «5» - 7,5% выпускников. 48 человек набрали 100 баллов. Средний тестовый балл по русскому языку — 49,5.

Литература

- Хрестоматия по методике русского языка: Методы обучения русскому языку в общеобразовательных учреждениях: Пособие для учителя / Сост. М. Р. Львов. М., 1996.
- Ладыженская Т. А., Зельманова Л. М.* Практическая методика русского языка: Книга для учителя. М., 1992.
- Гадалова В. В.* Теория и практика урока русского языка: Пособие по методике преподавания русского языка. М., 1996.
- Богданова Г. А.* Опрос на уроках русского языка. М., 2000.
- Леденева В. В., Халикова Н. В.* Русский язык. Контрольные и проверочные работы. 5–7 классы. М., 2000.
- Тихонова В. В., Шаповалова Т. Е.* Русский язык. Контрольные и проверочные работы. 8–9 классы. М., 2000.
- Леденева В. В.* и др. Русский язык. Тесты. 5–7 классы. М., 2000.
- Тихонова В. В., Шаповалова Т. Е.* Русский язык. Тесты. 8–9 классы. М., 2000.
- Рыбченкова Л. М., Склярлова В. Л.* Русский язык. Сборник текстов для проведения письменного экзамена по русскому языку за курс основной школы. 9 класс. М., 2000.
- Пахнова Т. М.* Русский язык. Сборник текстов для проведения устного экзамена по русскому языку за курс основной школы. 9 класс. М., 2000.
- Пахнова Т. М.* Русский язык. Сборник текстов для проведения устного экзамена по русскому языку за курс основной школы. 11 класс. М., 2000.
- Работа над умениями и навыками по русскому языку в 4–8 классе: Кн. Для учителя. М., 1988.
- Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку: Пособие для учителя / Сост. В. И. Капинос, Т. А. Костяева. И., 1986.
- Лингвистические знания — основа умений и навыков: Сборник статей из опыта работы: Пособие для учителя. / Сост. Т. А. Злобина. М., 1985.
- Нормы оценки знаний, умений и навыков (проект) // Русский язык в школе. 1993. № 4.
- Оценка качества подготовки выпускников основной школы по русскому языку. М., 2000.
- Оценка качества подготовки выпускников средней (полной) школы по русскому языку. М., 2002.
- Супрун-Белевич Л. Р., Четвет Р. Г.* Готовимся к тестированию по русскому языку: Упражнения; Тесты-диктанты; Правила орфографии и пунктуации; Варианты централизованного тестирования. М., 2004.
- Текучева И. В.* Тесты по русскому языку: 5 класс: К учебнику Ладыженской Т. А. и др. М., 2004.

- Текучева И. В.* Тесты по русскому языку: 6 класс: К учебнику Баранова М. Т., Ладыженской Т. А. и др. М., 2004
- Текучева И. В.* Тесты по русскому языку: 7 класс: К учебнику Баранова М. Т. и др. М., 2004.
- Кабанова Н. М.* Тематические тесты по русскому языку: Подготовка к единому государственному экзамену. М., 2004.
- Черкасова М. Н., Черкасова Л. Н.* Новое пособие для подготовки к ЕГЭ и централизованному тестированию по русскому языку: Теория, практикум, тесты. Ростов, 2004.
- Гайбарян О. Е., Кузнецова А. В.* Пособие для подготовки к ЕГЭ по русскому языку. М., 2004.
- Панова Е. А., Позднякова А. А.* Справочные материалы по русскому языку для подготовки к экзамену. М., 2004.
- Ленская Т. С., Угроватова Т. Ю.* Подготовка к выпускному, вступительному и единому государственному экзамену. М., 2003.
- Климова А. В.* Выполнение заданий ЕГЭ по русскому языку. М., 2004.
- Единый государственный экзамен: Русский язык: 2002: Контрольные измерительные материалы / Капинос В. И., Львова С. И., Пучкова Л. И. и др. М., 2002.
- Единый государственный экзамен: Русский язык: 2003–2004: Новые варианты с ответами и комментариями / Капинос В. И., Львова С. И., Пучкова Л. И. и др. М., 2003.
- Единый Государственный экзамен 2004: Русский язык: Учебно-тренировочные материалы для подготовки к единому государственному экзамену / Капинос В. И., Пучкова Л. И. М., 2004.
- Единый Государственный экзамен 2004–2005: Русский язык: Контрольные измерительные материалы / Капинос В. И., Пучкова Л. И., Гостева Ю. Н. и др. М., 2005.
- Учебно-тренировочные материалы для подготовки к Единому государственному экзамену. Русский язык. М., 2004.
- Портал Центра тестирования Министерства образования России // www.rustest.ru.
- Портал Единого государственного экзамена // www.ege.edu.ru.
- (См. также список литературы к главе «Методика обучения правописанию».)

ГЛАВА 10. Формы организации учебной работы по русскому языку

Форма обучения — это способ организованного взаимодействия учителя и учащегося. Можно выделить следующие формы организации учебной работы: очная и заочная форма обучения, групповая и индивидуальная работа, урок, лекция, семинар, практикум, факультатив, консультация, зачет, экзамен, коллоквиум и др.

§ 34. Урок как организационная форма работы.

Типы уроков

Основной формой учебной работы в школе является **урок**. Широко используемые в настоящее время лекционные и семинарские занятия, видеоуроки не отменяют урока как классической, ведущей формы. Жесткие временные рамки урока не должны создавать иллюзии, что он слишком мал, чтобы успеть решить конкретные учебные задачи.

К уроку предъявляются следующие требования:

1. Каждый урок должен иметь точное дидактическое назначение (то есть тип) и вместе с тем свои неповторимые особенности, «изюминку».

2. Урок как самостоятельное звено в целостной системе обучения строится на основе учета

- а) программных требований,
- б) диагностики возможностей учащихся.

Надо при этом понимать, что государственный стандарт по русскому языку — это оптимальный минимум, и учитель может (исходя и из своих потенциальных возможностей, и ориентируясь на уровень учеников) расширить и углубить его.

3. Урок проводится по плану (от которого можно в силу каких-то причин отойти, к чему каждый опытный учитель всегда готов и имеет необходимые «заготовки» на такие случаи).

4. Урок должен иметь рациональный темп. Слишком быстрое ведение урока может не дать учащимся возможности усвоить материал, слишком медленный темп вызовет спад внимания. И то, и другое приведет к притуплению мотивации обучения, а этого допускать нельзя.

5. Учитель должен соблюдать гармонию в строении урока, правильно разбивать урок на части, не допуская «перекоса» в ту или иную сторону, и логично их компоновать.

Соблюдение этих основных требований помогает сделать каждый урок цельным, наполненным, имеющим внутреннюю динамику и логику развития.

В зависимости от целей и содержания уроки бывают следующих **типов**:

- 1) урок объяснения нового материала,
- 2) урок закрепления нового материала и формирования умений и навыков,
- 3) урок обобщения и повторения,
- 4) урок контроля (контрольная работа, изложение, сочинение, диктант),
- 5) урок работы над ошибками,
- 6) урок развития речи.

Такое выделение типов уроков достаточно условно: обычно урок сочетает в себе элементы разных типов (комбинированный урок), но по тому, какой тип оказывается доминирующим, можно охарактеризовать и тип урока в целом.

§ 35. Структура уроков русского языка

Комбинированный урок обычно состоит из четырех этапов: опрос, объяснение нового материала, его закрепление, задание на дом.

Основными **структурными элементами** уроков по русскому языку в школе являются:

- организационный момент,
- проверка домашнего задания,
- опрос учащихся (письменный или устный),
- объяснение нового материала,
- закрепление и повторение материала,
- задание на дом.

Комбинация и порядок компонентов могут быть самыми разнообразными, и не все они могут использоваться в рамках одного урока. Теперь рассмотрим каждый из элементов более подробно.

1. Оргмомент.

Оргмомент служит организации внимания класса. В начале урока нужно выяснить, все ли присутствуют (чтобы не оказаться в ситуации, когда вы вызовете к доске отсутствующего ученика), а также кратко рассказать, чем планируете сегодня заняться с классом (постановка учебных целей).

2. Проверка домашнего задания.

Если вы проверяете письменное задание, то очень важно, чтобы такая проверка не была пассивной, не повторяла механически то, что уже сделано дома (хотя на практике проверка письменных заданий часто заключается в вызове ученика с тетрадкой к столу учителя или в проверке с места). Вы можете провести а) **выборочную** проверку, б) проверку на **новом** дидактическом материале, в) проверить задание **новой формой** работы. Например, дома выполнялось упражнение на правописание приставок *пре-* и *при-* (вставить пропущенные буквы). Возможная проверка:

а) попросите выбрать и назвать слова с *при-* со значением неполноты действия, а затем с ней же в других значениях;

б) предложите учащимся свои примеры, коррелирующие с домашними;

в) дайте небольшой диктант, в который будут включены слова из домашнего задания и новые (на то же правило).

Проверка письменного задания может быть проведена путем **взаимопроверки**: ученики обмениваются тетрадями, отмечая друг у друга ошибки, как правило, карандашом, а учитель выступает в роли консультанта. И, наконец, можно ограничиться обходом парт, с тем чтобы просто проконтролировать факт выполнения домашней работы. (Нелишне напомнить, что учитель русского языка систематически должен собирать рабочие тетради для проверки выполнения учащимися как домашней, так и классной работы, причем в 5–7 классах — регулярно, в старших классах реже).

3. Объяснение нового материала.

О методике объяснения нового материала было сказано в главе 9 (см. § 28 «Основные методы на этапе восприятия и осознания нового материала»). Здесь же приведем примеры использования различных методов и приемов на этом важном этапе урока.

Как уже было сказано, изложению нового материала должна предшествовать психологическая подготовка учащихся к восприятию новых знаний. Учитель должен создать так называемую **проблемную ситуацию**, когда учащиеся начинают осознавать известный недостаток собственных знаний. Такая эвристическая (поисковая) ситуация может быть задана учителем, но намного интереснее (и труднее, естественно), если программу поиска новых знаний выдвигают сами учащиеся (безусловно, с подачи учителя).

Так, в 5 классе при изучении постоянных грамматических признаков имени существительного перед объяснением признака «одушевленность / неодушевленность» можно обратиться к классу с вопросом: «Как вы считаете, какие из перечисленных существительных одушевленные, а какие неодушевленные: *стол, парта, окно, слон, обезьяна, чудовище?*». Получив ответ — наверняка верный, — спросите, почему они так *решили*.

Согласитесь с их ответом («живые — неживые») и объясните, что грамматика тоже отражает это различие. Предложите учащимся просклонять пары слов — *стол* и *слон*, *парта* и *обезьяна*, *окно* и *чудовище* — в единственном и множественном числе и найти морфологическое различие между этими словами. Оформите с их помощью это наблюдение в виде правила: «У одушевленных существительных мужского рода совпадают формы винительного и родительного падежей и в единственном, и множественном числе, а у слов женского и среднего рода это совпадение возможно только во множественном числе. У неодушевленных существительных форма винительного падежа совпадает с именительным».

Теперь можно спросить: «А существительные *матрешка* и *мертвец* являются одушевленными или нет?» Заданное вами направление поиска должно привести учащихся к правильному ответу, после которого можно сделать следующий вывод: «Одушевленность-неодушевленность является у существительных признаком **формальным** (то есть зависящим от совпадения или несовпадения указанных падежных форм), и этот признак не всегда связан с лексическим значением слова».

Создание поисковой ситуации может носить занимательный характер. Так, перед новой темой «Роль пунктуации и порядка слов при обособленных определениях» (8 класс) учитель может «спровоцировать» класс, предложив записать такое «предложение»:

Машинист впервые вел электровоз, недавно окончивший курсы.

Или при закреплении темы «Сложноподчиненное предложение с придаточными определительными» (цель урока — подчеркнуть при словный характер придаточных определительных) попросить записать такие два предложения:

*Именно Софья первая распускает слух о сумасшествии **Чацкого**, который тут же подхватывается другими;*

*По жанру это эпическое произведение среднего **размера**, в котором показана жизнь одного героя.*

Однако вовсе не обязательно стремиться к подобной занимательности на каждом уроке, вводящем новый материал. Достаточно убедительно рассказать о практическом значении нового теоретического материала.

4. Закрепление материала.

Прежде всего необходимо соблюдать основной принцип в использовании (подаче) дидактического материала — от простого к сложному, что способствует нарастанию увеличения трудностей в процессе формирования теперь уже умений и навыков.

Рассмотрим, каким может быть дидактический материал и виды тренировочных упражнений по теме «Гласные О и Е после шипящих в суффиксах имен существительных» (6 класс).

Закрепляя правило: «Под ударением пишется О, без ударения Е», — сразу после объяснения можно провести словарный предупредительный диктант (читаете слово, в ходе беседы с учениками объясняете правильное написание, потом все записывают в тетради):

лужок, орешек, книжонка, медвежонок, рученька.

Цель упражнения — запомнить суффиксы, на которые распространяется данное правило, и усвоить механизм его применения.

Теперь добавляем слова с суффиксами ЕК и ИК, чтобы предупредить ошибочный перенос только что изученного правила на правописание безударных суффиксов ЕК и ИК (материал предыдущего урока):

мячик, горошек.

Затем вспоминаем орфограмму, изученную в 5 классе: «О и Е после шипящих в окончаниях имен существительных и прилагательных». После повторения правила оправдан небольшой комментированный диктант (учащиеся объясняют правописание слов после того, как напишут) со всеми сопоставляемыми орфограммами:

свечой, тучей, большого, бережок, овражек, шалашик.

Делается вывод о едином основании для написания гласных О и Е после шипящих в окончаниях и суффиксах имен существительных: под ударением — О, без ударения — Е.

После этого можно повторить еще одну орфограмму, изученную тоже в 5 классе: «Ё и О после шипящих в корне слова». Показываем разницу (там под ударением Ё, здесь — и в окончаниях, и в суффиксах — О).

Сопоставление всех указанных орфограмм можно провести как выборочный диктант (задание — распределить слова в четыре столбика: слова с Ё в корне, с О в суффиксе и окончании, с Е в суффиксе и окончании, с И в суффиксе):

Желтый, рожок, кусочек, ключик; черный, одежка, кармашек, карандашик.

5. Заключительный этап урока состоит из двух обязательных компонентов: **подведение итогов урока** и **задание на дом**.

Учитель формулирует выводы или задает классу суммирующие изученный материал вопросы, выставляет оценки (если была возможность оценить работу каких-то учеников в течение всего урока), отмечает продуктивную (непродуктивную) работу класса.

Домашнее задание обязательно должно быть прокомментировано и записано учителем на доске. Учитель должен также убедиться, что задание записано учениками в дневники. «Скомканное» окончание урока и спешка недопустимы, так как это неминуемо приведет к некачественной работе дома и, как следствие, не будет способствовать включению нового материала в систему имеющихся знаний. Излишне говорить о том, что домашнее задание должно лежать в русле темы или раздела, и поэтому на практике домашнее задание бывает аналогично последнему классному упражнению (упражнениям).

Учитель обязан верно дозировать объем домашней работы, не перегружать домашнее упражнение дополнительными заданиями. Вместе с тем учитель может осуществлять дифференцированный подход к уча-

шимся и при задавании работы на дом, предусматривая и подготавливая два-три варианта заданий разной степени сложности.

§ 36. Планирование работы на уроках русского языка. Календарное и тематическое планирование

В практике работы школьного учителя используются три вида планирования: **годовые** (= календарные), **тематические** и **поурочные** планы. Первые два носят «стратегический» характер, определяя перспективу изучения материала на весь период работы — учебный год.

Календарные планы являются типовыми, они составлены, как правило, методистами и едины для всех учителей школы, района и т. д. Отсюда очевидна их — объективная — приблизительность. В отличие от календарных планов тематическое планирование решает более широкий круг вопросов и полностью относится к компетенции учителя. Остановимся на нем подробнее.

Тематическое планирование может иметь форму

- а) **табличного** планирования,
- б) обычно очень подробного планирования по отдельным **разделам** темы,
- в) предварительных набросков поурочных планов по **всей** теме.

Таблица содержит следующую информацию:

№ урока	Программный материал	Повторение	Виды работ	Домашнее задание

Учитель в такой таблице распределяет поурочную нагрузку в соответствии с программой, указывает темы, необходимые для повторения, намечает виды работы (словарный диктант, опрос по карточкам, контрольный диктант с грамматическими заданиями и т. д.), распределяет материал учебника для домашних упражнений.

Планирование по отдельным **разделам** темы может содержать лингвометодический анализ материала, включающий все необходимые теоретические сведения и конкретный языковой материал. Например:

План (лингвометодическая разработка)
уроков по русскому языку по теме:

Причастие. Образование причастий действительного и страдательного залогов. (7 класс)

Цель:

а) дать учащимся представление о взаимосвязи глагольных категорий внутри глагольного слова;

б) сформировать у учащихся умение образовывать все возможные типы причастий от русских глаголов.

1. Постановка задачи.

2. Повторение основных сведений о глаголе. Две модификации глагольной основы и способы ее определения.

3. Причастие как особая форма глагола: типы причастий, формообразующие суффиксы причастий.

4. «Причастный квадрат».

5. Причастие — специфическая форма письменного литературного языка. Лакуны в системе причастий.

6. Закрепление материала.

1. Образование причастий, как правило, вызывает у учащихся определенные трудности. Это связано, в первую очередь, со спецификой данных форм: они являются фактом письменной формы кодифицированного литературного языка, нормами которого учащиеся овладевают в процессе обучения (а не естественного усвоения, как это происходит с разговорным языком). Вторая причина связана с необходимостью «увязывать» при образовании причастий сразу несколько звеньев морфологической цепи: правильное определение необходимой в конкретном случае глагольной основы, выбор нужного формообразующего суффикса (что, в свою очередь, связано и с характеристиками основы, и со спряжением глагола), учет таких грамматических характеристик глагола, как вид, переходность и возвратность. И, наконец, нельзя не принимать во внимание многочисленные факты отсутствия в системе глагольного слова причастных форм (теоретически возможных, но отсутствующих в языке), а также случаи нарушения закономерностей в образовании причастий.

2. К постоянным грамматическим признакам русского глагола (то есть признакам, характеризующим глагол в любой его форме) относятся вид, переходность и возвратность.

Характеристика глагола по виду влияет на образование его форм (обуславливает наличие или отсутствие некоторых словоформ (СФ) в парадигме глагола): как известно, глаголы несовершенного вида (НСВ) имеют в изъявительном наклонении формы всех времен — настоящего, прошедшего и будущего (сложного) и полный, возможный в системе причастий, набор их временных форм (то есть возможны причастные формы и настоящего, и прошедшего времени). Глаголы совершенного вида (СВ) не имеют в изъявительном наклонении форм настоящего времени (что связано со значением СВ — указание на завершенность дей-

ствия или на ограниченность времени его протекания, то есть действие ограничено началом или концом) и, следовательно, не будут образовывать причастия настоящего же времени.

Отдельного разговора заслуживают так называемые двувидовые глаголы. От них образуются страдательные причастия прошедшего времени только совершенного вида (обычно это страдательные причастия: *обещать* — *обещанный*, *атаковать* — *атакованный*), а действительные причастия прошедшего времени могут быть двух видов: *Недавно женившийся сын наконец уехал* (СВ), *Он встретил друга, в тот самый день как раз женившегося: свадьба должна была быть вечером* (НСВ). Причастия настоящего времени образуются, как уже было сказано, только от глаголов НСВ, поэтому, даже если они образованы от двувидовых глаголов, они всегда будут относиться к несовершенному виду (*обещающий, атакующий; обещаемый, атакуемый*).

Переходные глаголы обозначают действие (или отношение), направленное на объект.

Повторить все три способа выражения прямого дополнения в русском языке: формой винительного падежа имени (в широком смысле этого термина) — В без предлога, формой родительного падежа — Р без предлога при отрицании, Р без предлога для выражения количественного значения.

Важно помнить, что

а) переходность — это способность глагола иметь при себе в качестве зависимой словоформы В или Р падеж имени без предлога, то есть переходным глагол является даже в том случае, если в конкретном примере это его свойство и не реализуется (ср.: *Старик уже плохо слышал* — здесь *слышал* — глагол переходный, хотя при нем и нет прямого дополнения);

б) чтобы признать глагол переходным, прямое дополнение должно быть выражено именем существительным (или местоимением) именно со значением объекта действия (ср.: *пролежать целый вечер на диване* — здесь глагол не является переходным, хотя при нем есть существительное в В падеже).

Возвратными называются глаголы, имеющие постфикс (= «стоящий после», и окончания в том числе) *-ся (-сь)*. Вопрос о статусе *-ся* (как формо- или словообразовательной морфемы) решается в пользу последней. Следовательно, возвратный глагол характеризуется наличием постфикса во всех формах.

Интересно и такое свойство глагола (противопоставляющее его всем другим словам языка), как наличие не одной, а двух основ (= двух модификаций основы), от которых образуются многочисленные его формы.

Первая — основа настоящего времени, которая вычленяется путем отсечения личного окончания в форме 3-го лица мн. числа (*вар-ят, чита-ют*) и от которой образуются: формы настоящего и простого будущего времени изъявительного наклонения, формы повелительного наклонения, формы действительного и страдательного причастий настоящего времени, форма деепричастия глаголов НСВ.

Вторая — основа прошедшего времени, которая для подавляющего большинства глаголов совпадает с основой инфинитива и вычленяется путем отбрасывания формообразующего суффикса *-ти (-ть)* (*нес-ти, чита-ть*). От этой основы образуются: формы сложного будущего и формы прошедшего времени изъявительного наклонения, формы сослагательного (условного) наклонения, формы действительного и страдательного причастий прошедшего времени, форма деепричастия глаголов СВ.

Не совпадает с основой инфинитива основа прошедшего времени у некоторых глаголов на *-сти*, у глаголов на *-чь* и у целого ряда других, например у глаголов *идти, увянуть, привыкнуть, запереть* (*цвети — цвет-, беречь — берег-, идти — шед-, увянуть — увяд-, привыкнуть — привык-, запереть — запер-*).

3. Полезно вспомнить, что еще М. В. Ломоносов так характеризовал причастия: «Они служат к сокращению человеческого слова, заключая в себе имени и глагола силу».

Причастие — особая форма глагола, которая называет а) признак предмета б) по действию. (Иллюстративным приемом, ставшим хрестоматийным, является демонстрация мячика с описанием его признаков как предмета — «круглый, блестящий, желтый, резиновый, Машин», — а затем в результате всевозможных манипуляций с этим предметом установление таких признаков, связанных с действием, как «прыгающий, улетевший, подносимый, брошенный» и т. д.) Очевидно, что, исходя из данного определения, причастие обладает морфологическими признаками и имени прилагательного, и глагола.

Действительные причастия обозначают признак предмета, который сам производит действие. (ср.: *Мальши, мечтавший о щенке* и *Ручей, сбегаящий в овраг*).

Действительные причастия настоящего времени образуются от основы настоящего времени при помощи формообразующих суффиксов *-ущ-* (*-ющ-*) от глаголов 1 спряжения и суффиксов *-ащ-* (*-ящ-*) от глаголов 2 спряжения.

Действительные причастия прошедшего времени образуются от основы прошедшего времени при помощи суффиксов *-вш-* (если основа

заканчивается на гласный) и *-и-* (если основа заканчивается на согласный звук).

Страдательные причастия обозначают признак того предмета, на который направлено действие ср.: *Урок, проводимый в вашем классе* и *Урок, проведенный новым учителем*.

Страдательные причастия настоящего времени образуются от основы настоящего времени при помощи суффиксов *-ем-* (иногда *-ом-*) от глаголов 1 спряжения и суффикса *-им-* от глаголов 2 спряжения.

Страдательные причастия прошедшего времени образуются от основы прошедшего времени с помощью суффиксов *-нн-* (от глаголов на *-ать, -ять, -еть*), *-енн-* (от основ на согласный и от глаголов на *-ить*) и *-т-* (от глаголов на *-нуть, -оть, -ереть*, от односложных глаголов типа *би-ть, мы-ть* и производных от них).

4. Количество причастий определяется такими признаками глагола, как вид и переходность.

Отметим, что речь идет о типах причастий, так как реальное количество причастных словоформ у русских глаголов может насчитывать от 24 до 104.

Максимальное кол-во причастий имеют переходные глаголы НСВ: у них представлены все возможные причастия.

Непереходные глаголы НСВ не будут иметь форм страдательных причастий (в силу своей непереходности).

Переходные глаголы СВ не образуют действительные и страдательные причастия настоящего времени (что связано с категорией вида).

Непереходные глаголы СВ не могут иметь ни страдательных причастий, ни причастий настоящего времени.

Представим схематически систему причастий в виде квадрата, в котором выделим две горизонтальные оси — настоящее и прошедшее время и две вертикальные — действительные и страдательные причастия. Тогда количество типов причастий, которые можно образовать от глаголов с разными «наборами» указанных глагольных признаков, будет представлено следующим образом:

1. НСВ переходный — 4

<i>видеть:</i>	<i>видящий</i>	<i>видимый</i>	
	<i>видевший</i>	<i>виденный</i>	

2. НСВ непереходный — 2

<i>улыбаться:</i>	<i>улыбающийся</i>	—	
	<i>улыбавшийся</i>	—	

3. СВ переходный — 2

<i>выдумать:</i>	—	—	
	<i>выдумавший</i>	<i>выдуманый</i>	

4. СВ непереходный — 1

рассмеяться: —

—
рассмеявшийся —



Сравнение примеров 2 и 4 выявит еще одну закономерность, демонстрирующую взаимосвязь глагольных категорий: абсолютное большинство возвратных глаголов — глаголы непереходные. Практический вывод для учащегося очевиден: если глагол возвратный, то пытаться образовать от него страдательные причастия не стоит!

5. Однако такая схема является в большой степени идеальной, не отражающей реальной картины под названием «Причастие». Теоретически возможные, на практике могут отсутствовать, как хорошо известно каждому учащемуся, страдательные причастия как настоящего, так и прошедшего времени. Такие «пустоты» не будут вызывать недоумения или раздражения у учеников, если мы подчеркнем сферу «обитания» причастий, а именно письменную. Речевой узус не разрабатывал, не закреплял указанные формы.

Замечательно иллюстрируется эта особенность русских причастий в книге «Русский язык. Экспериментальные учебные материалы для средней школы» под редакцией И. С. Ильинской, М. В. Панова, Ч.З, М., «Педагогика», 1980). Там приводится довольно большой по объему отрывок из повести А. Гайдара «Тимур и его команда», где представлен диалог сестер — Оли и Жени, то есть представлен разговорный язык в обстановке непринужденного общения. Задача: найти в этом тексте все причастия. А их нет!

Не образуются страдательные причастия настоящего времени от таких частотных глаголов, как *писать*, *мести*, *бить*, *шить* и др. Не имеют форм страдательных причастий прошедшего времени глаголы *брать*, *искать*, *полюбить* и др.

6. Для закрепления материала наряду с типовыми, «нормальными» глаголами необходимо предложить учащимся образовать причастия и от таких глаголов, у которых нарушены те или иные закономерности в образовании причастий.

Эта работа будет являться одновременно и работой над культурой речи, что в русле данной темы оказывается компонентом обязательным и необходимым.

Так, например, образование действительных причастий прошедшего времени от глаголов типа *обрести*, *увлечь* происходит не от «правильной» основы прошедшего времени, а от основы настоящего/простого будущего времени.

Глаголы *идти*, *увянуть*, как уже говорилось, образуют эти причастия от особой основы, не равной никаким другим.

От некоторых глаголов могут образовываться два действительных причастия прошедшего времени от разных основ, например от глагола *высохнуть*: *высохший* — от основы прошедшего времени и *высохнувший* — от основы инфинитива (при этом выбор суффикса осуществляется в соответствии с приводившимся выше правилом).

Страдательные причастия настоящего времени могут образовываться от единичных непереходных глаголов: *руководимый* и *управляемый* образованы именно от непереходных глаголов *руководить* и *управлять*. У глагола *давать* подобное причастие образуется от особой основы: *дава-емый*. Глагол *двигать* имеет в настоящем времени два разных вида основы — *двигай-* и *движ-* и кроме образуемого по правилам от первой из них причастия *двигаемый* образует также форму *движимый* с использованием суффикса *-им*, характерного для глаголов 2 спряжения.

Страдательные причастия прошедшего времени от некоторых глаголов на *-сти (-сть)* образуются от основы настоящего/будущего времени (ср. с такими же случаями у действительных причастий прошедшего времени): *украденный*, *заплетенный*.

Лингвометодический анализ темы имеет целью получить полное представление об изучаемом материале, который затем может быть подвергнут необходимому сокращению, упрощению с учетом его изложения в школьном учебнике и ознакомления с методическими рекомендациями по данной теме; такой анализ должен учитывать преемственность и перспективность данной темы (то есть ее место в общем курсе русского языка).

Как уже говорилось выше, тематическое планирование может иметь вид **поурочного планирования по всей теме**.

При таком предварительном составлении планов уроков по в с е й теме можно использовать тетрадь, где на одной (например, левой) странице будет содержаться «планируемый» план урока, составленный перспективно, а на другой будет фиксироваться реальный план, в который будут вноситься те которые изменения и поправки, обязательно возникающие в ходе работы учителя.

В заключение обзора видов тематических планов отметим, что ни по одной из тем, как бы мала она ни была, весь цикл учебных занятий выполнен быть не может. Именно поэтому так необходима продуманная система уроков, с тем чтобы каждый урок, имея свою цель, служил продолжением предыдущих и одновременно готовил к урокам последующим. Без тематического плана невозможно обеспечить непрерывное повторение наиболее трудных тем и вопросов, выстроить тщательно продуманную систему занятий по развитию речи, систему

словарной работы. Тематический план обеспечивает и равномерность нагрузки учащихся.

§ 37. Поурочное планирование

Поурочный план представляет собой достаточно строгий «тактический» документ, в котором учтены все конкретные моменты предстоящего урока. Это повседневный рабочий документ учителя. Обычно это сложный план, состоящий из разделов, подразделов, видов работ. В качестве подготовительного этапа работы к составлению такого плана обязательным является следующее:

а) определение темы урока и установление необходимого объема материала;

б) знакомство с теоретическими сведениями по теме и литературой к ней, а также отбор языкового материала для практических упражнений, соответствующих намеченной теме.

При отборе конкретного языкового материала учитель русского языка обязан помнить, что на его уроках учащиеся должны постоянно видеть и слышать образцы, соответствующие письменным и устным нормам кодифицированного литературного языка и относящиеся к разным функциональным стилям. Учитель должен помнить и о смысловой стороне предлагаемых как для устной, так и для письменной работы текстов. Неудачным надо признать такой отбор языкового материала, когда одно предложение берется из одного текста, следующее — из нового и отличного от предыдущего по содержанию и т. д. Всегда лучше брать связный текст или слова, отдельные предложения, тексты, объединенные общей идеей, общим предметом, то есть тематически сгруппированные.

Например, на уроке в 5 классе «Повторение существительных 1 склонения» можно обратиться к самой близкой теме для учащихся — к школьным предметам (см. А. И. Власенков, с.179–180). Попросить их перечислить только те названия предметов, которые относятся к повторяемой теме, и поставить их в контексты типа: «*Сегодня у нас были уроки по... (Д. п.)*», «*На (П. п.) мы говорили...*». Попросить назвать учителей по имени и отчеству (что представляет для пятиклассников, недавно перешедших из начальной школы в среднюю, определенную трудность!) и дописать, например, такие предложения: «*Я отвечал по математик... Анастаси... Семеновн...*», «*У меня спросили о Мари... Николаевн...*». На уроке в 6 классе «НЕ с краткими причастиями» можно предложить задание типа: «*Турист плохо подготовился к походу. У него не ... (пришиты ляжки к рюкзаку, не изучен маршрут, не собран рюкзак,*

не заклеены дырки на байдарке и т. д.)», то есть написать как можно больше предложений с краткими причастиями.

Источниками, откуда учитель может подбирать материал для таких «тематических» уроков, являются в первую очередь литературные произведения. Учитель-словесник, как правило, стремится использовать на уроках русского языка материал, параллельно изучаемый на уроках литературы. При этом отношение к литературным источникам должно быть корректным и бережным: если необходимо внести в исходный текст изменения (например, насытить текст орфограммами нужного типа), то делать это надо с соблюдением меры; если идет монтаж, контаминация разных частей текста или разных текстов, то надо сохранять единство содержания и стиля.

Другим источником языковых примеров может быть научно-популярная литература. Язык таких авторов, как В. Бианки, А. Ферсман, Л. Успенский, М. В. Панов, удовлетворяет всем требованиям современной нормы, а использование подобной литературы на уроках русского языка очень полезно для установления межпредметных связей.

Публицистика, в том числе и современная, также может стать источником для урока. Материалы статей, газет и журналов достаточно легко адаптируются и «перекраиваются» в соответствии с конкретными лингвистическими задачами, однако в данном случае такой отбор со стороны учителя должен быть критичным, чтобы не дать учащимся неправильные «образцы».

При отборе языкового материала необходимо учитывать и возрастные особенности учащихся. В младших классах средней школы уместно использовать тексты из произведений популярных детских писателей (С. Я. Маршака, А. Барто, К. И. Чуковского, Э. Успенского, Г. Остера и др.), в старших классах материалом для лингвистического анализа могут стать критические статьи В. Г. Белинского, И. А. Гончарова, Ю. М. Лотмана.

Далее можно переходить к составлению п л а н а у р о к а.

Для этого необходимо определить цель урока, формы опроса (например, как проверить выполнение домашнего задания; как закрепить изученный материал; как построить повторение какой-либо темы), форму подачи нового материала (например, лекционная или работа с учебником), сформулировать выводы и форму их подачи (например, поставить задачу формирования выводов самими учащимися), наметить учеников, которых необходимо вызвать, конкретно продумать задание на дом.

План урока может иметь вид:

- графика,
- схемы,
- конспекта (записи-описания).

График учитывает лишь временные границы каждого этапа работы на уроке, схема отражает только сами этапы, а свободная запись-описание (конспект) представляет собой развернутый подробный ход урока в целом. Составление именно таких подробных планов входит в задачу студента-практиканта. Собственно работа над конспектом урока начинается с плана и завершается уточнениями, которые вносятся в план после завершения работы над конспектом.

Конспект урока — деловой документ, имеющий свою, особую, форму. Обычно именуется следующим образом:

Конспект урока,
даваемого по русскому языку студентом-практикантом
(фамилия имя отчество),
в школе № классе....
дата

Схема самого конспекта выглядит, как правило, так:

1. Тема урока.
2. Цель урока.
3. План урока.
4. Ход урока.
5. Приложения (схема расположения записей на доске, карточки для индивидуального опроса, таблицы и т. п.).

Раскроем содержание каждого из указанных пунктов.

Тема определяется в соответствии с тематическим планом и в широком смысле определяется программой по русскому языку для средней школы (см. соответствующий параграф учебника).

Цель урока — это ответ на вопрос, каковы задачи данного урока (то есть зачем учитель идет на урок). Обычно в конспекте цель урока выражается несколькими инфинитивными предложениями. Приведем несколько примеров:

Пример 1.

Тема: Имена существительные, употребляемые только в форме множественного числа.

- Цель: а) познакомить учащихся с именами существительными только множественного числа;
б) провести работу по предупреждению ошибок в определении рода этих существительных.

Пример 2.

Тема: Вид глагола.

- Цель: а) дать понятие о виде как грамматической категории;
б) сообщить способы различения видов глагола;

- в) познакомить со способами образования глаголов одного вида от другого и видовыми парами.

Пример 3.

Тема: Приставки на -З (закрепление материала).

- Цель: а) повторить общее правило правописания приставок в русском языке и приставок на -З в частности;
б) сопоставить слова с приставкой С-, слова с приставками на З— и слова с оглушением З в корне (*низкий*);
в) скорректировать орфографическое правило для приставок на -З.

Посмотрим, что может стоять за такими пунктами на примере последней темы.

Повторение правописания приставок как значимых частей слова должно напомнить учащимся об основном принципе русской орфографии — морфологическом (= морфематическом = фонемном), то есть о том, что независимо от произношения письменная подача каждой приставки остается единообразной, например:

поднятый [под]нятый, **подпол** [пот]пол, **поднос** [пад]нос, **подкрылки** [пат]крылки, **поддаться** [пад:]аться, **подтачивать** [пат:]ачивать, **подделать** [пад:]елать, **подтёк** [пат:]ёк, **подцветка** [пац:]ветка.

Приставки же на -З (*без-, воз-/вз-, из-, низ-, раз-, чрез—/через-*) подчиняются другому принципу — фонетическому: в соответствии с произношением на письме происходит замена З на С (см. правило: «...пишутся с буквой З перед гласными и звонкими согласными и с буквой С перед глухими согласными»).

Сопоставление правописания этих приставок, с одной стороны, и правописание приставки С- и корневых морфем, оканчивающихся на -З, базирующееся на основном принципе русской орфографии, с другой стороны, поможет усвоить эти разные основания и «развести» их в сознании учащегося.

Последний этап работы может заключаться в следующем поисковом моменте:

В словах *безвкусный* и *безжизненный* (*бесшумный, расщепить*) в первом случае корень начинается с глухого согласного: *без*[фкус]ный, а во втором случае на стыке приставки и корня в результате ассимиляции по месту образования произносится не [з + ж] ([с + ш], [с + ш']), а [ж] ([ш], [ш']). Таким образом, существующее правило необходимо подвергнуть корректировке: «Приставки на -З пишутся с буквой З перед буквами, обозначающими гласные и звонкие согласные звуки, и с буквой С перед буквами, обозначающими глухие согласные».

План урока может выглядеть следующим образом:

1. Организационный момент — 1–2 мин.
2. Проверка домашнего задания — 10 мин.
3. Объяснение нового материала — 10 мин.
4. Закрепление нового материала — 20 мин.
5. Подведение итогов урока и задание на дом — 3 мин.

(Подробнее о содержании каждого структурного элемента урока см. выше.)

Ход урока.

Собственно с этого момента и начинается описательная часть конспекта урока, которая может иметь форму а) прямого обращения к учащимся или б) форму записи действий учителя (запись от первого лица):

а) — *«Откройте тетради, запишите тему урока».*

б) — *«Прошу учащихся открыть тетради и записать тему урока».*

Далее подробно описывается, как будет проверяться домашнее задание, как и в какой форме будет проводиться опрос, намечаются ученики, которые будут вызваны (в конспект можно записывать и ожидаемые ответы учащихся, то есть четкие, правильные формулировки правил, определений и т. д.), сообщается, в какой степени понадобится при объяснении нового материала учебник и сколько времени нужно отвести на работу с ним, приводится фактический материал (предложения, упражнения, задания), который будет предложен учащимся в ходе урока, фиксируются формулировки выводов, подробно расписывается домашнее задание.

Приложения.

Если предполагается давать на доске какую-либо схему (схемы), использовать в ходе урока раздаточный материал или планируется в оставшееся от урока время сделать упражнение игрового, например, характера, то весь указанный материал помещается в приложении к основной части конспекта.

Образцы подробных планов уроков можно найти в различных методических разработках по русскому языку. При работе над собственным конспектом урока студенту-практиканту очень помогут такие учебные материалы, как «Дидактический материал» к учебникам 5–9 классов, «Уроки русского языка» в 5–9 классах (см. список литературы к главе 6).

Литература

- Власенков А. И.* Общие вопросы методики русского языка в средней школе. М., 1973.
- Никитина Е. И.* Связный текст на уроках русского языка. М., 1966.
- Панов Б. Т.* Типы и структура уроков по русскому языку. М., 1986.
- Текучев А. В.* Методика русского языка в средней школе. М., 1980, с.130–135.

- Сонкина А. С.* Обучение студентов планированию материалов по русскому языку / РЯШ, 1966, № 5.
- Блинов Г. И., Панов Б. Т.* Практические и лабораторные задания по методике русского языка. М., 1986.
- Канарская О. В.* Уроки русского языка в форме дидактической игры: Книга для учителя. СПб., 1994.
- Хрестоматия по методике русского языка: Организация учебного процесса по русскому языку в школе / Сост. Б. Т. Панов, Л. В. Яковлева. М., 1991.

ГЛАВА 11. Оптимизация учебного процесса

Цель педагогической деятельности любого учителя — достижение оптимального уровня обучения. Оптимальный уровень — это не идеальный уровень, а наилучший из возможных для данного учителя и данного ученика и ученического коллектива. **Оптимизация** — это достижение максимально возможного качества обучения в конкретных условиях.

§ 38. Критерии оптимальности учебного процесса

Критериями оптимальности являются результат, эффективность и мотивация.

Образовательная деятельность целенаправленна: она направлена на получение определенных **результатов**. Это, в первую очередь, образовательный результат, который состоит в получении определенных знаний и выработке соответствующих умений и навыков. Нормативные документы (ГОС, программы) регулируют обязательный минимум уровня знаний, умений и навыков, но верхняя граница образовательного результата остается открытой. Во-вторых, образовательная деятельность имеет воспитательные цели: в результате ее у учащегося должны быть сформированы определенные привычки, интересы, система ценностей. Образование направлено также на развитие психики учащегося: его интеллекта, речи, внимания, памяти, воли. И, наконец, образовательная деятельность должна способствовать телесному и психическому оздоровлению учащегося. Обучение может быть оценено как качественное, если достигнутый результат соответствует поставленной цели. Критерий качества — это отношение результата к цели. Если результат нашего обучения конкретного ученика не соответствует поставленной нами цели, то обучение проведено некачественно.

Эффективность — это отношение результата к затратам. Если результат достигается ценой непомерных усилий учащихся (и/или учителя), то учение не может быть признано эффективным.

Мотивация — это положительная реакция учащегося на процесс обучения, его хорошее, комфортное самочувствие, его желание учиться.

Выделяют три критерия оптимизации:

- 1) достижение максимальных для конкретных условий результатов,
- 2) соответствие этих результатов поставленным целям,
- 3) отсутствие несообразных затрат времени и усилий как со стороны учащегося, так и со стороны учителя.

Добиться оптимальности обучения можно при выполнении следующих принципов:

1) системный подход к процессу обучения: система не означает максимального привлечения всех известных форм и методов работы над материалом для повышения эффективности, в системе главное — состыкованность этих элементов;

2) конкретный подход к условиям обучения: при выборе форм и методов работы необходимо учесть характер материала, класса / ученика и возможности самого учителя;

3) контакт учителя и учеников.

Оптимизация процесса обучения связана с активизацией учебной деятельности. Под активизацией понимают деятельность учителя, направленную на повышение интереса, возбуждение активности, творческого подхода к обучению у учащихся. Учитель, вызвав определенными средствами интерес у учащихся и поставив перед ними определенную проблему, должен снизить полноту управления ими и предоставить ученикам некоторую самостоятельность.

Но увеличение самостоятельности, снижение руководящей роли учителя способно привести к увеличению активности учащегося только в том случае, если у учащегося присутствует достаточная мотивация — интерес к проблеме и желание ее решить. При отсутствии такой мотивации оставшийся без «поводыря» ученик просто перестает участвовать в учебном процессе.

Кроме того, активизация учебного процесса невозможна без учета индивидуальности учащегося или всего коллектива. Так, необходим учет имеющихся знаний, умений и навыков, а также учет объективных и субъективных факторов, связанных с закономерностями восприятия и мышления, психическими процессами и свойствами личности ученика.

Коротко рассмотрим эти психофизиологические процессы.

§ 39. Психофизиологические закономерности восприятия и усвоения информации

Существуют определенные закономерности восприятия и усвоения информации, которые необходимо учитывать для оптимизации учебного процесса.

Общие психофизиологические данные

Необходимым условием успешной работы учеников является здоровый сон, свежий воздух, движение и положительные эмоции. Нехватка получаса сна снижает работоспособность подростка на 30%. Ребенок каждый день должен проводить 2,5 часа на свежем воздухе и при этом активно двигаться.

Несмотря на известное деление людей на «сов» и «жаворонков», совместный режим их функционирования в учебном заведении позволяет сделать следующий вывод: наибольшая работоспособность приходится на следующие часы: 8–12, 17–19.

Среди рабочих дней недели также выделяются более продуктивные — это вторник, среда и пятница, и менее продуктивные — это понедельник и четверг.

При планировании урока необходимо учитывать выводы психологов о том, что существуют пики концентрации и спада внимания. Так, при 45-и минутном уроке пиков концентрации внимания бывает два: на 12–20 минуте и на 25–35 минуте. Эти пики целесообразно использовать для главной цели данного урока. Например, если планируется урок объяснения нового материала, то время до первого пика (10–12 минут) разумно использовать для проверки домашней работы и/или создания проблемной ситуации, а сам пик концентрации внимания (12–20 минуты) использовать для объяснения нового материала. Этап некоторого спада внимания можно занять упражнениями по образцу репродуктивного характера, а более сложные упражнения отнести на второй пик — 25–35 минуты. Иначе говоря, на первый пик лучше поместить основную теоретическую работу, а на второй — основную практическую.

Особенности восприятия информации

Человек воспринимает основную информацию о мире следующими способами: зрением (визуальная система восприятия), на слух (аудиальная система восприятия), в ощущениях (кинестетическая система восприятия), обонятельно и осязательно. Эти способы восприятия называются репрезентативными системами. Сенсорная система, которую человек использует активнее других, называется предпочтительной репрезентативной системой этого человека. Исследователи, работающие в психотехнологиях нейро-лингвистического программирования (НЛП), активно

разрабатывают приемы, позволяющие учесть и использовать предпочтительную репрезентативную систему (основной канал восприятия информации) учащегося в учебном процессе. Так, они утверждают, что определить тип каждого человека можно даже по тому, какие речевые предикаты использует человек при общении. Если он часто употребляет слова *посмотрите, выглядят, отражаются, ясно, вид, цвет, красочный*, то он визуал. Если человек часто употребляет слова *расскажите, слышится, звучит, громко, эхо*, то он аудиал. Если человек постоянно использует слова *чувствую, переживаю, тепло, сильно, ощущение*, то он кинестетик. Исследования показывают, что ученики начальной школы в основном кинестетики, средней — более аудиальны, старшей — более визуальны.

Если при общении с человеком использовать свойственные ему речевые предикаты, то у собеседника возникает ощущение, что с ним говорят на одном языке. Это значительно упрощает контакт, раскрепощает общение. Знания такого рода незаменимы при индивидуальном контакте. При общении же с классом необходимо иметь в виду, во-первых, возрастные особенности коллектива и, во-вторых, необходимость использования и аудиальной информации (устный рассказ — объяснение учителя, беседа), и визуальной информации (запись на доске, средства наглядности — таблицы, алгоритмы) для того, чтобы учащиеся с разными предпочтительными репрезентативными системами могли извлечь для себя всю необходимую информацию. В среднем человек с первого предъявления воспринимает 12–15% информации, полученной в аудиальной форме, и 25% информации, полученной в зрительной форме. Если же оба эти канала используются одновременно, то человек может воспринять до 65% информации.

Выявлены следующие закономерности восприятия визуальной информации.

Во-первых, текст, напечатанный в столбик, считывается медленней, чем тот же текст, написанный более широким планом.

Во-вторых, печатный шрифт с четко выраженными углами считывается на 30% быстрее, чем рукописный текст или шрифт со сглаженными углами.

Написанная на доске буква высотой в 1 см хорошо видна на расстоянии 4 женских или 3 мужских шагов.

С точки зрения привлечения внимания безразлично, в какой части доски расположена информация: 33% внимания принадлежит правому верхнему углу, 23% — правому нижнему, 28% — левому верхнему, 16% — левому нижнему.

В восприятии текста большую роль играет цвет печати и цвет фона. Наиболее хорошо воспринимаются черные буквы на белом фоне, потом следуют черные буквы на цветном фоне.

Особенности памяти и мышления

Различают четыре вида памяти:

Оперативная память удерживает часть сообщения 6–12 секунд; она используется, например, при одновременном слушании и конспектировании сказанного учителем.

Кратковременная память обеспечивает узнавание элементов и понятий и длится 15–20 секунд.

Переходная память длится от 5 минут до 24 часов.

Долговременная память длится дольше, в том числе и пожизненно.

Задачей учебного процесса является закрепление значимой учебной информации в долговременной памяти.

Структура памяти складывается из следующих звеньев: восприятие информации, ее запечатление, хранение, воспроизведение и использование.

О закономерностях восприятия информации было сказано выше. Скажем несколько слов о запечатлении и хранении информации.

Психологи выделяют три уровня человеческого мышления:

- 1) наглядно-действенное; основная единица наглядно-практического мышления — действие;
- 2) образно-художественное; основная единица — образ;
- 3) словесно-понятийное, логическое мышление; основная единица — понятие.

Согласно исследованиям психологов и физиологов, левое полушарие мозга человека отвечает за логическое мышление, правое — за образное. У одних людей (48%) больше развито левое полушарие; эти люди мыслят преимущественно логически. У других (52%) больше развито правое полушарие, и они мыслят преимущественно образно. При этом примерно половина логически мыслящих людей способна подключать в процессе мыслительной деятельности и образное мышление, и наоборот. Встречаются случаи равного развития полушарий (амбидекстрия).

Долгое время психологи и философы утверждали, что мышление представляет собой иерархическое построение и что при переходе к логическому мышлению образное «выключается». Однако в 70–80-е годы появилось большое количество исследований (работы Л. Л. Гуровой, Я. А. Пономаревой, С. Л. Рубинштейна, Н. И. Жинкина, В. П. Зинченко и др.), доказывающих, что образные компоненты оказывают большое влияние на продуктивность мышления в процессе обучения.

Так, например, исследования показали, что при самостоятельной выработке способов решения той или иной конкретной задачи определяющим фактором оказывается уровень развития образных компонентов в структуре интеллекта. Это заставляет по-новому взглянуть на процесс обучения, который обычно носит преимущественно вербальный характер.

Использование при обучении комбинации логического и образного мышления дает следующие преимущества:

1) кратковременная память человека способна одновременно оперировать количеством элементов около 7, причем информация при этом удерживается до 20 секунд; координация вербальных и образных компонентов позволяет укрупнять информационные блоки и сокращать время изучения материала;

2) использование чувственно-наглядных образов способствует активизации, повышению исходного энергетического уровня за счет увеличения разноразности в мыслительных процессах (чувственно-наглядные образы конкретнее понятийных структур);

3) у детей разного возраста рисование (создание образов) не только закрепляет опыт, но и символически осмысляет его.

Отсюда следуют важные практические выводы: учебник с картинками лучше, чем без картинок (что очевидно); схемы, таблицы, пиктограммы, цветные выделения — все помогает укрупнить объем запоминаемой информации.

Запоминание может быть произвольным (осмысленным) и произвольным. Произвольное в нашем сознании связано с отсутствием цели запоминания и усилия запоминания. Произвольному запоминанию способствует необычность формы изложения. Известно, что осмысленное запоминание значительно экономнее неосмысленного, однако после 20 минуты напряженного внимания восприятие притупляется, и здесь целесообразно использовать средства включения произвольного запоминания.

Хорошо запоминается информация, вызывающая аналогии с чем-нибудь знакомым. Значительно способствуют запоминанию мнемонические правила. К закономерностям запоминания относится, например, тот факт, что существительные запоминаются лучше, чем глаголы и прилагательные.

§ 40. Мотивация

Мотивация — это, как уже было сказано, положительная реакция учащегося на процесс обучения, его хорошее, комфортное самочувствие, его желание учиться. Проблемами мотивации обучения (в литера-

туре по педагогике используется также оборот *мотивация на обучение*) активно занимаются многие нетрадиционные педагогические технологии, например нейро-лингвистическое программирование.

Желание учиться связано с четким осознанием ребенком того, что ему даст обучение. Осознание цели обучения должно быть обязательно заявлено в позитиве. Так, ученик не должен говорить *Я не хочу быть неграмотным*. Формулирование цели необходимо провести в позитиве. Ученики могут по-разному формулировать цели своей учебы, например: *Я хочу быть грамотным*, или *Я хочу хорошо владеть русским языком*, или даже *Я хочу получать хорошие оценки, чтобы меня не ругали*. Эту цель надо укрупнить — перевести в метациель, заставив ученика осознать, что это ему даст. Ученик должен прийти к выводу, что конечная цель его обучения — его хорошее самочувствие, успех, уверенность в себе, перспективы.

Помимо мотивации обучения вообще, важна мотивация обучения на каждом конкретном уроке. Мотивация дается учителем в начале урока в формулировании цели урока и создании проблемной ситуации (см. планирование урока). В конце урока учитель должен подвести итоги, в идеале — сформулировать, где будут применены полученные знания и умения.

Для создания мотивации обучения чрезвычайно важно то, как происходит общение учеников и учителя. Для положительной мотивации ученик должен чувствовать, что учитель считает его не только объектом преподавания, но и личностью и верит в его успех. Выставление оценок согласно нормам оценки знаний, умений и навыков влечет за собой невольное сравнение успехов учеников между собой, но для создания правильной мотивации необходимо сравнивать успехи ученика не с успехами других, а с его собственным прошлым состоянием: в конце ответа или письменной работы целесообразно, кроме отметки, вербально отметить, как вы оцениваете данный ответ по сравнению с другими ответами этого же ученика.

Учитель постоянно должен задавать себе три вопроса: каков я как информатор, организатор учебного процесса и мастер общения. Провал каждого из звеньев не позволит учителю добиться оптимальных результатов в его преподавании.

Литература

- Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. Ростов-на-Дону, 2000.
Павлова М. А. Интенсивный курс повышения грамотности с помощью НЛП. М., 2000.
Бэндлер Р. Используйте свой мозг для изменения. СПб., 1995.

- Льюис Б., Пуселик Ф.* Магия нейролингвистического программирования без тайн. СПб., 1995.
- Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина.* М., 1982.
- Беспалко В. П.* Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
- Шаталов В. Ф.* Куда и как исчезли тройки. М., 1979.
- Шамова Т. И.* Активизация учения школьников. М., 1982.
- Гончаров В. С.* Типы мышления и образная деятельность. Свердловск, 1988.
- Методики изучения вербального и невербального интеллекта у взрослых людей.* Л., 1988.
- Исследование проблем психологии творчества / Под ред. Я. А. Пономарева.* М., 1983.
- Основы педагогического мастерства / Под ред. И. Я. Зязюна.* М., 1989.
- Кузьмина Н. В.* Очерки психологии труда учителя. М., 1967.
- Леонтьев А. А.* Педагогическое общение. М., 1978.
- Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. М., 1987.
- Бойцов Б. В., Крянев Ю. В., Кузнецов М. А.* Философия качества // Стандарты и качество. 1997. № 9. С.38-42.
- Жинкин Н. И.* Язык. Речь. Творчество. М., 1998.
- Амонашвили Ш. А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М., 1984.
- Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

