**Аксарина Н.А.**

**Принципы выбора УМК по русскому языку**

**в отношении к требованиям ФГОС**

1. ***Общая характеристика методического подхода ФГОС***

Принципиальным новаторством методического подхода, представленного ФГОС, является **новый взгляд на обучение ребенка в школе**: оно осознается как **целостный процесс**, в рамках которого не имеет высокой ценности избирательная успешность по отдельным предметам, демонстрирующая на самом деле лишь поверхностные, формально усвоенные знания.

В соответствии с ФГОС внимание школы должно быть сосредоточено на формировании у ребенка **навыков универсального логического мышления**, одинаково востребованного не только **при освоении любого предмета программы**, но и **при самостоятельном накоплении знаний в любой области действительности**. При этом особое значение имеет развитие способностей **к систематизации** – анализу и синтезу – **любой информации**, **к самообучению и самоконтролю на всех этапах получения знания**.

Таким образом, **основная цель обучения в школе** мыслится значительно шире, чем просто накопление ребенком предметных знаний, умений и навыков: она предполагает **становление интеллектуально и духовно гармоничной личности, способной к сознательному саморазвитию**. Всё указанное определило круг **метапредметных результатов обучения**, представленных во ФГОС.

Еще одной значимой составляющей Стандарта стало возвращение методического внимания к **личностным результатам обучения**, также достигаемым **в рамках всего учебного процесса, при совокупном освоении всех дисциплин программы**. При этом впервые за последние годы цели школьного образования и воспитания рассматриваются не как взаимодействующие, но всё же различные, а как **одна комплексная цель**, в которой успешность в обучении и в личностном становлении ребенка мыслятся как взаимообусловленные и невозможные порознь.

Неизменную актуальность сохраняют и **предметные результаты обучения**.

Достижение не только предметных, но и метапредметных и личностных результатов в весьма значительной степени определяется качеством избранных педагогом учебно-методических комплексов. Поэтому в условиях введения ФГОС существенно изменяются требования **к структуре и содержанию базовых учебно-методических комплексов**. Наиболее значимые изменения заметны в отношении **УМК по русскому языку** как для основной, так и для начальной школы, поскольку огромное **большинство метапредметных и личностных компетенций школьников имеют лингвистическую (языковую) основу**.

1. ***РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ (ПО ФГОС), ОБУСЛОВЛЕННЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИМИ КОМПЕТЕНЦИЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ***

Осмыслим **качество учебно-методических комплексов по русскому языку** в отношении к лингвистическим составляющим метапредметных и личностных результатов обучения (по ФГОС). В первую очередь назовём эти результаты в соответствии с формулировками **ФГОС ООО** (составляющие, формируемые на основе лингвистических компетенций,выделены курсивом):

**«II. Требования к результатам освоения
основной образовательной программы основного общего образования\***

**9.** **Личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования** должны отражать:

1)  воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлое и настоящее многонационального народа России; ***осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества***; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной;

2) ***формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений, с учётом устойчивых познавательных интересов***, а также на основе формирования уважительного отношения к труду, развития опыта участия в социально значимом труде;

3) ***формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира*;**

4) формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, ***его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания***;

5) ***освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества***; участие в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах возрастных компетенций с учётом региональных, этнокультурных, социальных и экономических особенностей;

6) ***развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам***;

7) ***формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности***;

8) формирование ценности здорового и безопасного образа жизни; ***усвоение правил индивидуального и коллективного безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях, угрожающих жизни и здоровью людей, правил поведения на транспорте и на дорогах***;

9) ***формирование основ экологической культуры соответствующей современному уровню экологического мышления, развитие опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях***;

10) ***осознание значения семьи в жизни человека и общества, принятие ценности семейной жизни, уважительное и заботливое отношение к членам своей семьи***;

11) ***развитие эстетического сознания через освоение художественного наследия народов России и мира, творческой деятельности эстетического характера***.

**10.** **Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования** должны отражать:

1)  ***умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности***;

2) ***умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач***;

3) умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, ***осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией***;

4) ***умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности её решения***;

5) ***владение основами самоконтроля, самооценки***, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности;

6) ***умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы***;

7) ***умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач***;

8) ***смысловое чтение***;

9) ***умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение***;

10) ***умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью***;

11) ***формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий***(далее ИКТ– компетенции);

12) ***формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации***.»

**(\*Выписка из документа** «**ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ» /Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897)**

1. ***ТРЕБОВАНИЯ К КОНТЕНТУ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ (В СООТВЕТСТВИИ С ПОДХОДОМ ФГОС)***

Приведенные выше требования к результатам обучения определили изменения в контенте (структуре и содержании) **новых учебно-методических комплексов**, одобренных экспертными организациями РАН, соответствующих ФГОС и включенных в Федеральный перечень учебников.Рассмотрим последовательно эти изменения.

**1.** Одной из важнейших особенностей этих УМК стала никогда ранее так ярко не выражавшаяся **направленность на становление в равной мере предметных, коммуникативных и экзистенциальных языковых компетенций** обучающихся. Под **коммуникативными** понимаются компетенции в области осознанного использования языка как средства общения, ориентировки в ситуациях общения, этического и эстетического использования языковых средств. **Экзистенциальными** называют языковые компетенции, обеспечивающие социализацию и безопасность ребенка в разных условиях и коллективах (см. ФГОС ООО: Личностные результаты обучения). Некоторые компетенции – такие, как **коммуникативный контроль** (способность сознательно управлять своей речью), – являются одновременно и коммуникативными, и экзистенциальными. Все они имеют предметную – языковую – основу.

Заметим, что до введения Стандарта в базовых учебных пособиях значительно преобладали задания, формирующие предметные компетенции. Частичное смещение акцента в школьном образовании (в том числе в обучении русскому языку) на метапредметные и личностные результаты потребовало включения в состав пособий теоретического и прикладного материала, позволяющего более целенаправленно и системно развивать у обучающихся знания, умения и навыки общения **в различных коммуникативных условиях**.

Так, возросло количество заданий, предусматривающих **анализ и моделирование ситуаций общения**. При этом структура и формулировки таких заданий допускают использование как **традиционных форм работы** на уроке, так и **интерактивных** – таких, например, как сценарные ролевые игры, моделирование проблемных диалогов и полилогов, метод проектов и кейс-стади. Интересными примерами таких заданий могу быть задания, представленные в линии учебно-методических комплексов «Русский язык» под редакцией М.М.Разумовской и П.А.Леканта. Так, в УМК этой линии для 6 класса (Русский язык. 6кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / М.М.Разумовская, С.И.Львова, В.И.Капинос и др.; под ред. М.М.Разумовской, П.А.Леканта. – М.: Дрофа, 2013.) задания раздела «Речь. Стили речи» предполагают либо комментирование, либо реконструкцию, либо моделирование речевой ситуации по определенным параметрам: «*1.Представьте себе, что вы всем классом готовите сборник под названием «Сорок подвижных игр». Как вы думаете, годится ли для него приведённый ниже текст с описанием игры? Какого он стиля? Найдите в нем наиболее яркие языковые приметы этого стиля. 2.На основе данного текста составьте деловое описание этой игры, которое подошло бы для сборника*» (№ 198, С.79-80); «*1.Вам поручили проводить физзарядку. Рассмотрите рисунки и по ним составьте инструкцию для проведения упражнений. Каким стилем речи вы воспользуетесь?*» (№196, С.79) и т.п.

**2.** Задания подобного типа активно используются и в других пособиях Федерального перечня, соответствующих требованиям ФГОС. При этом одной из причин функциональности таких заданий является **систематическая опора на личный коммуникативный опыт обучающихся**, поскольку такая опора является и **условием лучшего освоения учебного материала**, и **способом создания дополнительной мотивации к обучению**. Этот подход ярко выражен, например, в линии УМК по русскому языку для 5 – 9 классов под редакцией Е.А.Быстровой (издательство «Русское слово»). При этом в ходе анализа и моделирования ситуаций общения наряду с **метапредметными** отрабатываются вполне определённые **предметные компетенции** или **комплексы компетенций.** Задания такого типа отмечены в учебниках линии как **творческие**. Приведем типичный пример формулировки такого задания по теме «Притяжательные местоимения». Источник: «Русский язык. 6 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч.2. /Е.А.Быстрова, Л.В.Кибирева, Ю.Н.Гостева и др.; под ред. Е.А.Быстровой. – М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2010. №23, С.22.»

Формулировка задания:

*«1.Представьте, что к вам приехали друзья, которые никогда не были в вашем городе (селе). С какими местными достопримечательностями вы их познакомите?Что им покажете? Напишите об этом, используя притяжательные местоимения* ***наш, наша, наше*** *и* ***наши****. Укажите падежные формы, в которых вы употребите эти местоимения.*

*2.Используя в разных падежных формах притяжательные местоимения* ***ваш, ваша****,* ***ваше, ваши****, составьте и запишите вопросы, которые обычно задают гости города (села) его жителям.*

*3. Выполните морфологический разбор одного из притяжательных местоимений.»*

На первый взгляд, формулировка кажется несколько избыточной, а отдельные её части – произвольными вопросами, несущими слабую методическую нагрузку. В действительности каждый элемент задания здесь призван **связать предметное знание с реальной жизнью и создать устойчивую мотивацию к изучению данной темы**.

Рассмотрим предложенную формулировку с точки зрения развиваемых компетенций и ожидаемых результатов обучения – предметных, метапредметных, личностных. Так, первая фраза задания и вопросы в первой части моделируют типичную ситуацию общения, предполагают опору на личный коммуникативный опыт обучающихся (требуется вспомнить и представить подобные ситуации, встреченные в жизни, кино, литературе). Актуализация личного опыта общения предполагает активное использование, а следовательно, и развитие коммуникативных и экзистенциальных компетенций ребёнка. Для ответа на поставленные вопросы (*С чем познакомите? Что покажете?*) обучающимся понадобятся метапредметные знания, а выбор объектов представления будет обусловлен личностно. Таким образом, эта часть работы школьников ориентирована на достижение метапредметных и личностных результатов.

Требование написать текст с использованием притяжательных местоимений в первой и второй частях задания также развивает коммуникативные компетенции – но и предметные (языковые) тоже, поскольку предполагает ***нормативное*** употребление определенных словоформ: обучающимся необходимо использовать местоимения в разных падежных формах. Этой же цели служит и условие именно ***написать*** текст и вопросы, развивающее навыки преобразования устной речи либо виртуального плана речи (внутренней речи) в речь письменную. **Метапредметным результатом** такой работы должно стать развитие навыка информационной экстраполяции – переноса знаний и способов действия из одной области в другие, смежные. Так, знания о принципах представления одного объекта – достопримечательностей города (села) сопоставимы с принципами представления любых других объектов.

**Личностные результаты** достигаются в процессе конструирования самостоятельного презентативного (то есть предназначенного для выгодного публичного представления чего-либо) текста и вопросов, отражающих не только спектр типичных интересов гостей города, но и **личностные особенности обучающегося**: ребенок получает еще раз возможность осмыслить, а что интересно в родном городе или селе именно ему самому, какими способами он может вызвать интерес к этому у других людей, как следует построить текст, чтобы адресат разделил его интересы, как могут соотноситься его интересы с вопросами предполагаемого адресата.

Третья часть задания направлена преимущественно на обобщение **предметных компетенций** в области морфологии притяжательных местоимений. Однако ее выполнение также требует переноса системного навыка из одной области знаний в другую – с морфологического анализа прилагательного на единицы других частей речи тех разрядов, для которых характерно адъективное изменение форм (по модели прилагательного). Таким образом, даже при выполнении этой части достигаются **метапредметные результаты** обучения. Заметим, что если бы задание предполагало один только морфологический разбор местоимений, эти результаты достигались бы лишь отчасти, поскольку **представление о системности свойств грамматических форм вырабатывается у обучающегося только в процессе активного самостоятельного творческого употребления этих форм в речи**.

Дополнительную мотивацию к обучению языку и метапредметные связи поддерживают задания, предполагающие использование материалов пособий по другим предметам, – например: «*Из учебников биологии и истории выпишите шесть-семь предложений с количественными и порядковыми числительными. Подчеркните числительные как члены предложения. Выполните морфологический разбор одного числительного (на выбор)*» (Русский язык. 6 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / М.М.Разумовская, С.И.Львова, В.И.Капинос и др.; под ред. М.М.Разумовской, П.А.Леканта. – М.: Дрофа, 2013. С.257, №634). Подобных заданий достаточно и в учебниках под редакцией Е.А.Быстровой.

**3.** Особого внимания заслуживает вытекающее из специфики ФГОС требование **корреляции (взаимного соответствия) между теоретическим материалом и содержанием заданий**. С одной стороны, **объем и способ подачи теоретических знаний должны позволять обучающимся справляться с практическими заданиями**. С другой стороны, все представленные в пособии **теоретические сведения должны обязательно осваиваться на практике и входить в предмет заданий**.

Это как будто очевидное требование нередко нарушалось в традиционных пособиях, где теория часто была представлена конспективно, что требовало от учителя постоянно компенсировать на уроке теоретические пробелы учебника, чтобы дать возможность обучающимся справиться с практическим заданием. Так, в большинстве УМК теоретически пустыми являются темы «Паронимы», «Наклонение глагола», «Основа слова» и многие другие. В то же время в отдельных разделах наблюдалась теоретическая полнота при недостаточности практических заданий. Например, в большинстве пособий как преимущественно теоретические традиционно представлялись разделы «Язык и речь», «Русский язык в кругу языков мира», «Чтение» и пр. В то же время без соблюдения этого требования не достигаются следующие значимые цели Стандарта:1) **становление сознательной мотивации к обучению** (личностный результат), потому что не «отработанный» теоретический либо не объясненный теорией практический материал воспринимаются ребенком как лишние знания; 2) **выработка информационных компетенций**– навыков сопоставления и обобщения информации (матепредметный результат).

В ряде новых линий УМК Федерального перечня (например, в комплектах пособий Т.А.Ладыженской и др., комплектах под редакцией Е.А.Быстровой, в учебниках под редакциейМ.М.Разумовской и П.А.Леканта и в комплекте «Академический школьный учебник») представлено **корректное соотношение теоретического и практического материала**: каждое теоретическое положение осваивается в ходе выполнения практических упражнений. Так, в пособии под редакцией Е.А.Быстровой для 7 класса в теоретически насыщенном разделе «Чтение. Виды чтения» (Часть 1 пособия) предусмотрены письменные и устные задания аналитического, реконструктивного и творческого характера, охватывающие всё содержание теории раздела. В учебниках под редакцией М.М.Разумовской и П.А.Леканта этой цели служат задания рубрики ***«Учимся собирать и систематизировать информацию»***: «*Пользуясь схемой и материалами §49 – 52, расскажите, что вы узнали об именах числительных. Приведите собственные примеры*» (Русский язык. 6 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / М.М.Разумовская, С.И.Львова, В.И.Капинос и др.; под ред. М.М.Разумовской, П.А.Леканта. – М.: Дрофа, 2013. С.256, №633).

Заметим, что **использование специальной рубрикации, указывающей обучающимся на вид и направление учебной деятельности, само по себе служит и мотивацией к обучению, и ориентиром в выборе способа действий, и средством систематизации усвоенной информации.**

**4.** Поскольку Стандарт ориентирует педагога на **поиск индивидуального подхода к обучающемуся** (это условие заложено в самом требовании стремиться к достижению **личностных результатов обучения**), принципиально важным становится **использование в рамках одной темы (параграфа учебника) разнообразных видов объяснения учебного материала**: в текстовой, наглядной, алгоритмизированной, схематической, табличной и т.д. формах. Такой подход дает ребенку возможность выбрать из предлагаемых форм подачи материала ту, которая более всего соответствует его **индивидуальным особенностям восприятия и освоения информации**. В этом смысле наиболее предпочтительными также представляются указанные выше четыре линии учебных пособий.

С названным требованием связано обусловленное похожими причинами требование использовать в пределах одной темы **задания, предполагающие принципиально разные виды учебной деятельности** (например, диктант, тестирование, творческое задание, редакторская правка, запись по памяти, теоретическое комментирование и пр.). Однако это требование традиционно и в основном соблюдается в большинстве линий УМК.

Так, в пособиях под редакцией М.М.Разумовской и П.А.Леканта предусмотрена особая рубрика ***«Учимся читать схемы»***, задания в которой требуют преобразования наглядного научно-учебного материала в текстовый и позволяют школьникам получить необходимый **опыт работы с источниками информации разных типов**.

**5.** Специфическим условием, на соблюдении которого настаивает Стандарт **(см. метапредметные результаты 6, 7, 8)**, является **наличие в УМК заданий, предполагающих анализ и комментирование теоретического материала, а также самостоятельный поиск примеров, иллюстрирующих теоретические положения учебника**.

Так, в линии УМК под редакцией М.М.Разумовской и П.А.Леканта с этой целью предусмотрена особая рубрика заданий: ***«Учимся читать и пересказывать лингвистический текст»***. Материалом таких заданий всегда выступает фрагмент научно-теоретического лингвистического текста. Формулировки заданий при этом могут варьироваться – например: «*Прочитайте текст. Устно передайте те мысли, которые высказаны в этом тексте*» (Русский язык. 6 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / М.М.Разумовская, С.И.Львова, В.И.Капинос и др.; под ред. М.М.Разумовской, П.А.Леканта. – М.: Дрофа, 2013. С.291, №711); «*Прочитайте текст. Выпишите самые важные, с вашей точки зрения, предложения, которые отражали бы суть информации*» (Там же, С.280, №690). Формулировки заданий подобного рода целесообразно дополнять требованием комментирования: «*Объясните, почему вы так думаете*», «*Обоснуйте свой выбор*» и пр.

Подобные задания представлены и в комплектах учебников под редакцией Е.А.Быстровой, и в пособиях линии «Академический школьный учебник».

Методическое назначение заданий подобного типа заключается в том, чтобы сформировать и развить у обучающихся умения и навыки **самостоятельного логического анализа и интерпретации научной информации**, что в конечном итоге служит развитию **речевого мышления** и становлению **научного сознания школьников**.

**6.** Ориентированность на **личностные результаты** обучения предполагает и **наличие в УМК заданий, предусматривающих самостоятельное формулирование школьниками теоретических знаний с опорой на иллюстративный материал учебника (см. личностные результаты 2, 3, 11)**.

Примером заданий подобного рода может быть следующее:

*«Проанализируйте таблицу склонения личных местоимений 3-го лица и ответьте на вопросы.*

*1) Меняется ли при склонении местоимений 3-го лица их основа?*

*2) Местоимения каких родов имеют в косвенных падежах одинаковые формы?*

*3) В чём особенность форм местоимений, употребляемых после предлогов?»*

(Русский язык. 6 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч.2. /Е.А.Быстрова, Л.В.Кибирева, Ю.Н.Гостева и др.; под ред. Е.А.Быстровой. – М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2010. №11, С.16.)

Здесь иллюстративным материалом учебника является таблица склонения личных местоимений 3-го лица, а **теоретическими знаниями, выведенными самостоятельно практическим способом, будут ответы на предложенные вопросы**.

Близкую задачу призваны решать и задания, предусматривающие **формулирование и самостоятельное обоснование (доказательство) представленных в пособии теоретических знаний**. Так, в учебниках линии под редакцией М.М.Разумовской и П.А.Леканта эта задача решается в материалах рубрик ***«Учимся говорить на лингвистическую тему»*** и ***«Учимся читать схемы»***.

Подобные задания могут быть сформулированы, например, так: «*2.Докажите, что местоимения сами по себе не выражают конкретного значения (кроме личных местоимений), а лишь указывают на предмет, признак, количество, замещая конкретное слово в контексте*» (Русский язык. 6 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / М.М.Разумовская, С.И.Львова, В.И.Капинос и др.; под ред. М.М.Разумовской, П.А.Леканта. – М.: Дрофа, 2013. С.272, №671); «*Изучите план и образец морфологического разбора имени числительного и* ***на основе этого материала*** *расскажите о числительном как о части речи*» (Там же, С.255, №629).

**7.** Необходимость комплексного формирования **предметных, коммуникативных и экзистенциальных компетенций** потребовала рассматривать языковые единицы любого уровня прежде всего **в контексте живой письменной и устной речи**. Это определило **текстоцентрический подход к обучению языку**.

Так, в состав пособий включено большее в сравнении с традиционным количество комплексных заданий, в основе которых лежит не словарный, а **текстовый материал**. Целью таких заданий является не только освоение той или иной частной предметной компетенции (например, грамматических признаков и свойств причастия), но и **развитие представлений о возможностях практического использования данной компетенции**. Особенно актуальными задания подобного рода представляются при изучении материалов разделов «Лексика», «Синтаксис», «Язык. Речь. Текст». В наиболее полной мере **текстоцентрический подход** воплощен в линии учебно-методических комплексов по русскому языку для 5 – 9 классов «Академический школьный учебник» (авторы: Л.М.Рыбченкова, О.М.Александрова, О.В.Загоровская, А.Г.Нарушевич).

Приведем пример задания из УМК этой линии:

*«Прочитайте и озаглавьте фрагмент рассказа В.Бианки.*

*1.Найдите и выпишите* ***слова, с помощью которых автор передаёт музыку леса****. К какой части речи они относятся? На какой вопрос отвечают? Какое грамматическое значение выражают?*

*2.Назовите морфологические признаки слов этой части речи. Какие из них являются постоянными, какие – непостоянными? Свой ответ обоснуйте.*

*3. Каким членом предложения могут быть эти слова?»*

(Русский язык. 6 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. Ч. 2 / [Л.М.Рыбченкова, О.М.Александрова, О.В.Загоровская, А.Г.Нарушевич]; Рос. акад. наук, Рос. акад. образования, изд-во «Просвещение». – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2014. С.94, №494).

Такая формулировка задания предполагает **ответ на грамматические вопросы только после того, как будет осмыслена текстовая функция изучаемых грамматических единиц**: глаголы в тексте рассматриваются в первую очередь не как грамматические формы, а как **средства создания художественного образа** музыки леса, как **средство эстетического и эмоционального воздействия** на читателя. Выполняемый после этого грамматический анализ дает возможность школьникам понять, **как именно** эти средства воздействия сделаны, организованы в тексте.

**Внимание: не следует путать *текстоцентрический* подход с *традиционным*, где текст используется только как источник определённого языкового материала, но при этом обучающий и воспитательный потенциал текста остается невостребованным** – например: «*Прочитайте текст. Выпишите качественные прилагательные. Выполните морфологический разбор одного из прилагательных*». Задания подобного рода способствуют **обесцениванию** в глазах обучающихся самого **текста**: текст воспринимается не как смысловое и эстетическое целое, а как объект для извлечения конкретных языковых единиц.

**8.** Подходом ФГОС предусмотрены также **отношения преемственности между заданиями в рамках одного раздела и одной темы**. В этом смысле одной из наиболее привлекательных представляется линия учебно-методических комплексов по русскому языку для 5-9 классов серии «Академический школьный учебник» издательства «Просвещение». Учебники этого комплекта структурированы таким образом, чтобы ***каждое* задание в рамках одной темы опиралось на компетенции, сформированные при выполнении предшествующих заданий**. Задания, методически не связанные с предшествующими, **препятствуют выработке** у обучающихся **системных компетенций** – универсальных навыков и способов действия, необходимых для достижения метапредметных результатов обучения **(см. метапредметные результаты 1 – 6)**.

С точки зрения требований преемственности, между ступенями школьного образования пособия этой линии для основной школы удачно сочетаются с пособиями этой же академической линии для начальной школы (авторы: Л.Ф.Климанова, С.Г.Макеева; издательство «Просвещение»). Заметим, что все учебники этой линии – как для начальной, так и для средней ступени – ориентированы на **систематическое поурочное развитие речи обучающихся** и формирование метапредметных компетенций.

Пособия линии «Академический школьный учебник», равно как и пособия комплекта под редакцией Е.А.Быстровой, относятся к учебникам **реверсивного типа** – то есть содержат большое количество комплексных заданий, для выполнения которых необходимо **постоянное возвращение к компетенциям, сформированным при работе с другими темами, разделами** и даже частями учебников. Так, в одном комплексном задании могут быть предусмотрены вопросы по нескольким различным теоретическим и прикладным разделам языкознания одновременно.

**9.** Структура учебников названной линии близка к **энциклопедической**, что определило информационную насыщенность пособий линии. В этом воплощается требование ФГОС **к корректности и полноте научной лингвистической информации, к необходимости и достаточности теоретического материала для освоения обучающимся других, смежных видов интеллектуальной деятельности в той же предметной области** (в данном случае языковедческой). Так, в пособии предусмотрены занимательные рубрики, расширяющие сферу лингвистических знаний обучающихся и способствующие эффективной подготовке к участию в предметных олимпиадах по русскому языку и конкурсах научно-исследовательских проектов: ***«Это интересно», «Из истории языка», «Школа чтения», «Советы помощника», «Лингвистические игры, задачки».***

В пособиях под редакцией Е.А.Быстровой той же цели служат рубрики ***«Дополнительный теоретический материал», «Русский язык в мире других языков», «Наш помощник Интернет», «Знаете ли вы, что…»***.

В пособиях под редакцией М.М.Разумовской и П.А.Леканта дополнительная информация, имеющая занимательную и практическую ценность, представлена в специальной рубрике ***«Возьмите на заметку»***.

**10.** В пособиях названных линий, пожалуй, наиболее полно воплощается одна из ключевых задач ФГОС: **способствовать развитию речевой самостоятельности ребёнка (см. метапредметные результаты 1 – 10, личностные результаты 2 – 7)**. Этой цели служат прежде всего **задания, ориентированные на становление навыков осознанного выбора языковых средств в зависимости от условий общения и речевых задач в повседневной жизни и задания, требующие от обучающихся усиленного коммуникативного контроля**. Заметим, что все задания, преследующие данную цель, отражают совокупное применение всех трёх базовых подходов к обучению языку: **системно-грамматического, коммуникативного и ситуативно-тематического**.

Под **системно-грамматическим** традиционно понимается такой подход к обучению, при котором грамматические знания о языке отражаются не как автономные, а в жёсткой системной связи друг с другом. Примером действия такого подхода могут быть следующие системные зависимости: 1) отношения между главной и придаточной частями сложноподчиненного предложения такие же, как отношения между главной и зависимой словоформой в подчинительном словосочетании; 2) функция придаточных частей в сложноподчиненном предложении близка синтаксической функции второстепенных членов предложения (придаточные определительные – это определения, присоединительные – «приложения», объектные – «дополнения», обстоятельственные – обстоятельства соответствующих разрядов); 3) архаизмы, неологизмы, диалектные, жаргонные, просторечные, профессиональные слова отличаются от соответствующих слов в современном литературном языке одними и теми же признаками: ударением, произношением, морфемным составом, значением, изменением форм – и т.п.

Таким образом, при системно-грамматическом подходе все **новые лингвистические сведения включаются в аналогию со сведениями, уже освоенными школьниками ранее**. Этот подход наиболее удачно воплощен в комплекте учебников под редакцией Е.А.Быстровой, а также в линии пособий под редакцией М.М.Разумовской и П.А.Леканта и в комплекте «Академический школьный учебник».

**Коммуникативный** подход требует демонстрировать обучающимся ценность приобретаемых знаний для практического общения. В рамках этого подхода и создаются описанные выше задания, предусматривающие моделирование ситуаций и условий общения.

**Ситуативно-тематический** подход тесно связан с коммуникативным и предполагает освоение новой информации и приобретение новых компетенций в соответствии с новой осваиваемой тематической областью (например, освоение лексики и фразеологии, обслуживающей сферу театра, при подготовке к походу в театр). При этом в центре внимания остается по-прежнему **выбор соответствующих условиям общения и теме языковых средств**.

В пособиях, ориентированных на ФГОС, эти подходы представлены во взаимодействии не только **на уровне раздела и темы**, но и часто **на уровне одного задания**. Так, в учебниках линии под редакцией М.М.Разумовской и П.А.Леканта задания подобного типа представлены в рубрике ***«Учимся создавать текст»*** – например:

«*По дороге из школы домой понаблюдайте за природой* (ситуативно-тематический подход)*, готовясь к сочинению-миниатюре «Сегодняшний день». Выберите те признаки состояния среды, которые вы хотели бы передать* (коммуникативный подход)*, подберите языковые средства* (ситуативно-тематический подход)*, необходимые для художественного описания состояния природы* (ситуативно-тематический и коммуникативный подход)*. Напишите миниатюру, предварите её одним-двумя предложениями, оправдывающими появление описания* (системно-грамматический и коммуникативный подход)» (Русский язык. 6 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / М.М.Разумовская, С.И.Львова, В.И.Капинос и др.; под ред. М.М.Разумовской, П.А.Леканта. – М.: Дрофа, 2013. С.267, №661).

В пособиях этой линии содержатся и задания рубрики ***«Учимся употреблять средства языка»***, предусматривающие не только конструирование, но и реконструкцию (в том числе редактирование) текста. Эффективность таких заданий обусловлена **сочетанием аналитической** (что-то оценить, осмыслить и интерпретировать**) и творческой** (что-то изменить или дополнить) **деятельности** обучающихся – например:

«*1.Прочитайте сочинения ученика. Удалось ли автору нарисовать картину осеннего дня? Не ошибся ли он в выборе типа речи?2. Укажите серьезные недочеты в использовании языковых средств, допущенные при построении текста. Какие особенности построения описания состояния среды не учел автор работы? Попробуйте улучшить текст; запишите свой вариант»* (Русский язык. 6 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / М.М.Разумовская, С.И.Львова, В.И.Капинос и др.; под ред. М.М.Разумовской, П.А.Леканта. – М.: Дрофа, 2013. С.265, №655).

Подобные задания активно представлены и в комплектах учебников Т.А.Ладыженской и др.: «*Опишите, что вы видите утром (вечером, ночью, днём) из окна вашего дома (класса). Подумайте, какую основную мысль вы будете раскрывать в вашем описании, как его лучше построить, какие языковые средства помогут вам в этом*» (Русский язык, 6 класс. Учебник для общеобразовательных организаций с приложением на электронном носителе. В 2 ч. Ч.2 / [М.Т.Баранов, Т.А.Ладыженская, Л.А.Тростенцова и др.; науч. ред. Н.М.Шанский]. – 5-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2015. С.9, №329).

Все представленные в данных заданиях виды деятельности предполагают **полную речевую и речемыслительную самостоятельность обучающихся** (активный аспект обучения).

**11.** Еще одним значимым требованием к УМК, следующим из содержания Стандарта, является **увеличение доли заданий, нацеленных на развитие речевого мышления обучающихся и способствующих развитию речевого сознания личности**.

Яркими показателями качества речевого мышления и речевого сознания личности являются **экзистенциальные** и **коммуникативные компетенции.** Для развития этих компетенций большое значение имеет способность человека ориентироваться в разных **коммуникативных регистрах** – то есть в разных направлениях и уровнях общения. Люди **с развитой речевой культурой** (а именно к этому стремится ФГОС) свободно общаются в большинстве регистров – от разговорно-просторечного до академического, от приватного до в высшей степени официального – и даже в смешанном регистре, то есть с несколькими собеседниками, речевое поведение которых и ожидания не совпадают (например, общение одновременно с одноклассником, учителем и посторонним взрослым в конфликтных условиях).

Кроме того, люди **с развитым речевым мышлением** правильнее других **определяют речевые намерения** собеседника, умеют качественно **слушать** и **осмысливать услышанное**. Этими навыками обусловлено большинство **этических и этикетных, а также контактоустанавливающих компетенций** обучающихся **(см. личностные результаты 1, 4 – 7, 11 и метапредметные результаты 3, 5, 9 и 10)**.

Для формирования указанных речемыслительных способностей необходимы задания, направленные на развитие не только письменной, но и **устной формы речи.** В комплектах УМК Федерального перечня, изданных в соответствии с ФГОС, доля заданий, ориентированных на развитие устной (в том числе спонтанной) речи обучающихся, несколько увеличилась в сравнении с традиционными пособиями. Однако на сегодняшний день заданий, предполагающих активную устную речевую деятельность, в пособиях всё равно недостаточно для успешного гармоничного развития указанных выше навыков.

В то же время одной из положительных перемен стало то, что акцент освоения устной речи сместился с вопросов литературной нормы (эти вопросы ранее освещались преимущественно в отношении норм ударения, произношения и интонирования) на **вопросы понимания и интерпретации ситуации (условий) общения и выработки соответствующего способа речевого действия**. Это особенно заметно в УМК для начальной школы, хотя и в комплектах учебных пособия для 5 – 9 классов смена содержания заданий с устной речью носит принципиальный характер. Так, в комплекте УМК Т.А.Ладыженской представлены задания, предполагающие чтение (исполнение) текста вслух не только с абстрактной задачей «прочитать выразительно», а с конкретными требованиями к цели и характеру этой выразительности (коммуникативный аспект обучения): «*Прочитайте стихотворение выразительно,* ***передавая голосом ласковое побуждение к действию***…» (Русский язык, 6 класс. Учебник для общеобразовательных организаций с приложением на электронном носителе. В 2 ч. Ч.2 / [М.Т.Баранов, Т.А.Ладыженская, Л.А.Тростенцова и др.; науч. ред. Н.М.Шанский]. – 5-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2015. С.121, материал для самостоятельных наблюдений).

В этом же комплекте есть задания, которые требуют **самостоятельного создания ситуации устного речевого общения**, а также **управления этой ситуацией** в ходе общения и её последующей интерпретации. При этом часто указываются **условия и способы выполнения задания**, нередко требуется **трансформировать устную речь в письменную** – например:

«*Напишите сочинение на тему «Когда моя мама (сестра, сосед, дедушка и т.д.) училась в школе (начинала работать, воевала, путешествовала, отдыхала в горах и т.п.)».*

 *Узнайте у старших о том, какой случай из их жизни им больше всего запомнился. Попросите подробно рассказать о нём, выясните всё непонятное. Продумайте, как вы начнете свое сочинение, как включите в него услышанный вами рассказ, от какого лица вы будете излагать услышанное, как закончите повествование. Озаглавьте сочинение*» (Русский язык, 6 класс. Учебник для общеобразовательных организаций с приложением на электронном носителе. В 2 ч. Ч.2 / [М.Т.Баранов, Т.А.Ладыженская, Л.А.Тростенцова и др.; науч. ред. Н.М.Шанский]. – 5-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2015. С.135, №578).

Таким образом, **речевое мышление и сознание личности развиваются только в условиях систематического *варьирования* индивидуального речевого опыта**. К сожалению, у многих современных школьников речевой опыт вне стен школы довольно однообразен – особенно в тех случаях, когда ребенок не имеет ярко выраженных интересов, не посещает кружки и секции, по разным причинам лишен полноценного семейного общения. Поэтому в задачу школьного образования (по ФГОС) входит **создание в процессе обучения условий для правильного варьирования речевого общения обучающихся**: общение должно быть насыщенным и разнообразным, направленным на решение различных задач.

Этому способствует активное вовлечение в учебный процесс текстов с различной функционально-стилевой и жанровой природой не только в качестве материала для анализа, но и в качестве источника теоретических знаний. Примером может служить комплект УМК под редакцией Е.А.Быстровой, где в качестве **источника теоретического материала** систематически используются фрагменты **научных, публицистических и художественных текстов**, представляющие взгляды науки, публицистики и художественной литературы на одно и тоже языковое явление. В этом во многом реализуется предусматриваемый ФГОС **комплексный подход к обучению**, предполагающий развитие у обучающихся навыков осмысления любого (не только языкового) факта, явления, свойства одновременно с разных позиций. Эти навыки, в свою очередь, являются одной из важнейших предпосылок развития речевого мышления личности.

Кроме того, развитие речемыслительных компетенций требует использовать в процессе обучения главным образом текст – причем **текст, организованный синтаксически сложно и разнообразно**. Умение связно и глубоко мыслить способно сформироваться только при одновременном развитии сложных синтаксических умений и навыков. **В основе качественного – гибкого и детального – речевого мышления не может лежать примитивный синтаксис**. А **синтаксические компетенции вне регулярной поурочной и самостоятельной работы со связным текстом не формируются**. Это еще одна серьёзная методическая причина значительно ограничить использование КИМ в процессе обучения, отдав предпочтение УМК, построенным в соответствии со Стандартом.

Задания, отвечающие этим синтаксическим требованиям, представлены во всех комплектах пособий рассматриваемых здесь четырех линий УМК. Так, в пособиях под редакцией М,М,Разумовской и П.А.Леканта такие задания в основном сосредоточены в рубрике ***«Учимся анализировать текст»*** **–** например: «*Докажите, что представленные фрагменты являются описанием состояния природы. Для этого охарактеризуйте значение «нового» в предложениях. «Данное» есть в одном из них. Найдите его. Определите способ связи предложений»* (это задание раздела «Типы речи. Описание», §54 «Описание состояния окружающей среды» в пособии «Русский язык. 6 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / М.М.Разумовская, С.И.Львова, В.И.Капинос и др.; под ред. М.М.Разумовской, П.А.Леканта. – М.: Дрофа, 2013», С.263, №651).

**12.** Как видим, становление высокой личной речевой культуры предполагает огромный спектр речевых знаний, умений и навыков и потому возможно только при **гармоничном использовании в процессе обучения всех форм речевой деятельности: письма, чтения, слушанья и говорения – и балансе между письменной и устной речью обучающихся**. Не секрет, что в структуре современного урока доминирующими формами являются письмо и слушанье (речи учителя). При этом активная речевая деятельность самих школьников связана в основном с письмом, а не с говорением и чтением вслух. Структурой новых УМК Федерального перечня предусмотрено большее в сравнении с традиционным количество заданий, требующих активного рассуждения вслух и комментированного чтения – также вслух, например:

«*Прочитайте шуточное стихотворение. Ошибки в какой форме глагола делают стихотворение смешным? Устно замените ошибочные формы правильными…*» (Русский язык. 6 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. Ч. 2 / [Л.М.Рыбченкова, О.М.Александрова, О.В.Загоровская, А.Г.Нарушевич]; Рос. акад. наук, Рос. акад. образования, изд-во «Просвещение». – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2014. С.118, №544).

При этом особую ценность приобретают задания, позволяющие объединить все формы речевой деятельности и направленные на комплексное формирование и проверку различных компетенций обучающихся. Обычно такие задания помещаются в конце параграфа или раздела, так как имеют высокий обобщающий и интепретационный потенциал и позволяют формировать разные компетенции и способствуют достижению большинства результатов обучения. Так, в УМК под редакцией Е.А.Быстровой такие задания представляют собой отдельную рубрику – ***«Читаем, говорим, пишем»***. Примером задания данного типа служит задание этой рубрики в названном выше источнике на С.148 – 150 в конце раздела «Наречие» (Русский язык. 6 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч.2. /Е.А.Быстрова, Л.В.Кибирева, Ю.Н.Гостева и др.; под ред. Е.А.Быстровой. – М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2010.). Приведем его полностью:

*«1.Выразительно прочитайте стихотворение русского поэта 19 века В.Г.Бенедиктова. Какие чувства переполняют автора? Что вызывает восторг и ликование в его душе?* (далее приводится полный текст стихотворения «Москва»)

*2.С какой целью автор использует наречия, выделенные в тексте? Какова их роль в тексте? Что достигается с их помощью?*

*3.Какие из выделенных наречий могут вызвать затруднения на письме? Объясните их правописание.*

*4.Найдите в тексте местоименные наречия и определите их группу.*

*5.Какое из наречий употреблено в устаревшей форме?*

*6. Как вы думаете, почему в наречии широко ударение поставлено не на третьем, а на втором слоге? Допустим ли такой вариант произношения?*

*7.Правильно ли употреблено в тексте наречие опять? Проверьте.*

*8.Устно определите разряды всех наречий. Выпишите по три наречия разных разрядов вместе со словами, к которым они относятся. Проведите морфологический разбор данных наречий.*

*9.Какие средства выразительности использует поэт, чтобы эмоционально воздействовать на читателей и передать им свое настроение? Найдите в тексте эпитеты, метафоры, олицетворения и выпишите их.*

*10.Прочитайте еще раз стихотворение. Опишите, какие картины рисуются в вашем воображении.»*

Задания такого типа активно представлены также в УМК под редакцией М.М.Разумовской и П.А.Леканта в рубрике ***«Учимся выполнять стилистический анализ текста»***.

Заметим, что в заданиях подобного рода воплощаются все указанные ранее особенности **текстоцентрического** подхода к обучению в соответствии с ФГОС. Комплексный принцип организации задания позволяет совместить активное чтение, говорение, письмо и слушанье, в равной мере работать с устной и письменной речью, проверить и обобщить компетенции обучающихся в области орфографии, стилистики, морфологического анализа, морфологической нормы, поэтики, орфоэпии, лексики, культуры речи, риторики и лингвистического анализа текста одновременно.

**13.** Содержание ФГОС обусловило **увеличение количества и изменение качества заданий, предполагающих творческую речевую деятельность обучающихся**. При этом творческая деятельность понимается широко – не только как написание сочинений и изложений. В творческий процесс вовлекается любой словарный и, главное, текстовый материал, подвергающийся различным преобразованиям.

Нередко пути освоения лингвистического материала, предлагаемые в формулировках заданий традиционных УМК, являются узконаправленными, ориентированными на то, чтобы на каждом этапе работы привести обучающегося к **конкретной предметной компетенции**. Однако все **попытки сформировать предметные компетенции вне коммуникативных и экзистенциальных при обучении языку всегда низкоэффективны**, поскольку обучающиеся привыкают рассматривать полученный навык как формальный, не востребованный в повседневном общении, в настоящей (не искусственной учебной) речевой практике и имеющий только утилитарную значимость: сдать контрольную, экзамен, пройти тестирование и пр.

Так, например, сами по себе, вне комплекса с другими заданиями, низкопродуктивны задания квалифицирующего типа с формулировками «найдите», «выпишите», «назовите», «укажите», «перечислите» и др. Задания найти определенное языковое явление имеют самостоятельную ценность только в том случае, если они **ориентированы на конкретный грамматический навык**: например, чтобы найти слова с непроизносимой согласной, нужно владеть навыками проверки этой орфограммы, а практическая ценность этих навыков определяется самой необходимостью писать и воспринимается школьниками как высокая.

Однако если задание требует найти языковые явления, практическое применение знаний о которых для детей не столь очевидно (например, жаргонные слова, метафоры, безличные предложения и т.п.), то навык, сформированный подобными заданиями, будет «мёртвым». Выполнение заданий подобного рода не способствует становлению у обучающихся комплексных знаний о языке и речи, не позволяет связать изучаемый материал с представлениями о практической (личной) пользе обучения и, следовательно, **не формирует осознанной мотивации к освоению предметной компетенции**. Заметим, что структура стандартного (не экзаменационного) теста как раз предполагает выполнение преимущественно таких заданий.

«Оживлению» «мёртвого» навыка способствуют комбинированные задания, требующие не только квалификации (поиска определенного языкового факта), но и комментирования (с формулировками «объясните», «подумайте, почему…», «определите» и пр.), и лингвистического наблюдения за «поведением» языковых единиц в разных контекстных условиях, за варьированием их семантических, стилистических, прагматических, эстетических, коммуникативных свойств. Так, сам по себе поиск жаргонных, устаревших, диалектных и др. слов имеет смысл только в том случае, если они 1) используются в тексте (речи), а не в словарном списке, так как только в тексте можно оценить их функцию, уместность, сферу использования, 2) после выявления анализируются как средство общения.

Следовательно, при работе с учебным пособием с большим количеством заданий квалифицирующего типа учителю необходимо методически **дополнять формулировки заданий** таким образом, чтобы они способствовали развитию коммуникативных и экзистенциальных компетенций (например, по модели «найдите» **–** «объясните» **–** «сравните с другими явлениями/словами/случаями» **–** «осмыслите общее и различия» **–** «укажите, что изменится, если…» **–** «подумайте, в каких случаях и как это может быть использовано»).

Заметим также, что в традиционных УМК наблюдается явный недостаток заданий, требующих **реконструктивной, конструктивной и комплексной аналитической деятельности** обучающихся.

**Реконструктивные задания** («восстановите рассыпанный текст», «вставьте недостающие слова», «перестройте предложения так, чтобы…» и т.п.) отражают **активный аспект изучения языка**:

* формируют навыки осознанного употребления языковых единиц и средств,
* развивают речевую гибкость,
* способствуют становлению навыков языковый игры, синонимической и родо-видовой замены.

**Такие задания необходимы**

* при обучении функциональной стилистике и стилистике изобразительных ресурсов,
* при освоении типов речи,
* при работе с устной и письменной формами речи в сопоставлении, при анализе коммуникативных ситуаций,
* при развитии навыков редактирования собственного и чужого текста.

Удачным примером задания, предполагающего **объединение реконструктивной и аналитической деятельности,** может быть следующее:

*«Перепишите текст, определяя границы предложений и расставляя необходимые знаки препинания*(дан текст без знаков препинания и прописных букв)*.*

*1.****По каким признакам вы определили границы предложений****? Какие знаки препинания употребили в конце предложений?* ***Почему****?..»* (Русский язык. 6 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. Ч. 2 / [Л.М.Рыбченкова, О.М.Александрова, О.В.Загоровская, А.Г.Нарушевич]; Рос. акад. наук, Рос. акад. образования, изд-во «Просвещение». – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2014. С.140, №584).

Задания подобного типа регулярно встречаются и в УМК Т.А.Ладыженской:

«*Прочитайте рецепт салата. Спишите, вставляя пропущенные знаки препинания. Замените глаголы в неопределённой форме глаголами в форме повелительного наклонения. Какая инструкция по приготовлению салата звучит мягче, менее категорично? Определите стиль текста*» (Русский язык, 6 класс. Учебник для общеобразовательных организаций с приложением на электронном носителе. В 2 ч. Ч.2 / [М.Т.Баранов, Т.А.Ладыженская, Л.А.Тростенцова и др.; науч. ред. Н.М.Шанский]. – 5-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2015. С.129, №564).

Задание интересно еще и выбором текстового материала – рецептом (инструкцией) по приготовлению салата из фасоли. Грамотно выбранный материал и создает дополнительную мотивацию к освоению темы, и расширяет нелингвистический кругозор обучающихся, и формирует представления об особенностях стиля и жанра подобных текстов, и осуществляет межпредметные связи – то есть реализует **комплексный подход к обучению**.

Кроме того, задания подобного типа удобны с точки зрения реализации требований преемственности: они позволяют на следующем этапе работы **перейти от реконструкции к конструированию текста**. Так, следующее задание в УМК выглядит таким образом:

«*Составьте связный текст на одну из тем: «Как сварить суп (борщ и т.д.)», «Как посадить деревце (цветок)», «Как отправить сообщение с мобильного телефона», «Как найти информацию в Интернете» и т.д. Используйте различные способы выражения советов*» (Русский язык, 6 класс. Учебник для общеобразовательных организаций с приложением на электронном носителе. В 2 ч. Ч.2 / [М.Т.Баранов, Т.А.Ладыженская, Л.А.Тростенцова и др.; науч. ред. Н.М.Шанский]. – 5-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2015. С.129, №565).

При этом **выполнение данного задания полностью зависит от успешности выполнения предшествующего**.

Задания, предполагающие **конструирование текста**, также отражают **активный аспект изучения языка** и требуют не только создания собственного самостоятельного текста (сочинения в любом жанре или устной речи) по заданным параметрам – стилевым, жанровым, тематическим, лингвистическим (например, рассказать о своём дне определённо-личными предложениями и пр.), – но и творческого переложения чужого текста (изложение – в том числе с элементами рассуждения).

Компетенции, приобретаемые в ходе систематического выполнения таких заданий, **не следует понимать узко** – только как навыки написания сочинений и изложений. При работе подобного рода развиваются важнейшие речекультурные навыки, без которых **невозможна зрелая речевая личность, полностью и сознательно отвечающая за свои речевые поступки**. Это навыки

* ситуативно обусловленного сознательного выбора языковых единиц;
* коммуникативного контроля (управления собственной речью – не только с информативной, но и с нормативной, этической и эстетической точки зрения);
* перцептивного чтения (чтения с погружением в текст – единственно продуктивного вида чтения);
* семантизации незнакомой или малознакомой языковой единицы (установления значения слова, фразеологизма, речевого оборота по контексту, родственным словам, синонимам, антонимам и т.д.; задания, предполагающие семантизацию, могут быть использованы и при аналитической деятельности; отсутствие в УМК заданий такого типа существенно обедняет опыт ребенка в спонтанном речевом ориентировании);
* речевого мышления (это важнейший лингвистический навык, обеспечивающий успешность социализации личности в различных условиях общения).

Таким образом, **вне реконструктивной и конструктивной деятельности невозможно даже овладение основными языковыми нормами**: лексической, стилистической, морфологической и синтаксической.

Задания, **предполагающие комплексную аналитическую деятельность школьников** (ориентированные на поиск и объяснение в тексте информации определённого типа – например, требующие найти авторское суждение, признаки тональности речи, показатели позиции автора и т.д.), обучают **всем разновидностям поиска, обработки и интерпретации речевой информации** и в итоге формируют те же компетенции, что и задания на реконструкцию и конструирование.

Исходя из сказанного, задания названных типов призваны обеспечить кроме предметных ещё и **все приведённые выше важнейшие метапредметные и личностные результаты обучения**.

Отсутствие в поурочной практике обучения языку заданий, предусматривающих реконструктивную, конструктивную и аналитическую лингвистическую деятельность, **препятствует воспитанию творческого отношения к слову и к языку в целом, затрудняет становление навыков продуктивного общения** – то есть в итоге осложняет развитие речевой культуры обучающихся.

**14.** Заметим, что все задания подобного рода предполагают использование преимущественно **текстового**, а не словарного (слов и словосочетаний) **языкового материала**. Поэтому особое внимание следует обращать на **речевое качество используемых в упражнениях текстов**, **то есть на их нормативность, а также информационную, нравственную (воспитательную) и эстетическую ценность**.

Одной из наиболее состоятельных в этом отношении линий УМК представляется линия пособий для 5 – 9 классов основной школы Т.А.Ладыженской. В то же время в этом комплекте практически не представлены комплексные задания, в силу чего методический, эстетический и информационный потенциал использованных в упражнениях текстов нередко остается невостребованным. Работа с этим комплектом учебников предполагает **самостоятельное усложнение и варьирование учителем формулировок заданий**. Сказанное во многом справедливо и в отношении других новых комплектов УМК Федерального перечня.

В традиционных УМК выбор текстового материала зачастую осуществлялся, исходя из насыщенности текста требуемыми языковыми фактами – например, причастиями действительного залога настоящего времени, синонимами, словами, образованными приставочно-суффиксальным способом, и пр. При этом эстетические и содержательные свойства текста (особенно художественного) учитывались в наименьшей степени. Вследствие такого подхода в материал учебника нередко включались низкокачественные с точки зрения литературно-художественных свойств тексты, что **препятствовало формированию литературно-художественного вкуса** обучающихся **(см. личностные результаты 11, метапредметные результаты 8)**.

**15.** Одним из важнейших критериев выбора учебно-методического пособия в условиях действия ФГОС должно быть **качество языкового словарного материала**. При этом учитываются два самых значимых параметра: **1) грамотность на всех уровнях языка, 2) соответствие уровню речевого развития обучающихся**.

Если первый параметр – грамотность – самоочевиден и не нуждается в комментировании, то значимость второго необходимо разъяснить. Под ним понимается **объективный предел сложности языкового материала**, на основе которого выполняется задание: верхний (не сложнее определенного уровня) и нижний (не проще определенного уровня). Так, если в начальной школе использование минимально распространенных (одним второстепенным членом) предложений для демонстрации свойств грамматической основы оправдано возрастными возможностями обучающихся, то использование таких же предложений с той же целью в заданиях для 8 класса методически дефектно, так как это будет означать **остановку в развитии и предметных** (связанных с изучаемой темой), **и метапредметных компетенций** школьников.

В то же время выбор в качестве материала задания языковых единиц, работа с которыми превышает объективные возможности обучающихся, либо **не сформирует итоговых компетенций**, либо **разовьет у ребенка ложные знания**. Поэтому учителю следует особенно внимательно изучать материалы заданий, предполагающих выполнение **всех видов лингвистического разбора** – от фонетического до синтаксического. Например, в традиционных УМК в качестве материала для морфемного либо словообразовательного анализа нередко предлагаются слова и формы, корректный анализ которых при уровне требований школьной программы зачастую невозможен. Так, не следует предлагать для морфемного анализа словоформы с формообразующими суффиксами и приставками, потому что корректный разбор таких форм потребует дополнительных знаний вне школьной программы.

Рассмотрим, к примеру, словоформы *встань*, *наидобрейший*, *друзья*, *мыться* и *вдаваться*. Выбор словоформ обусловлен тем, что **в программу школы не входит изучение большинства формообразующих морфем и принципы выделения основы слова при таких морфемах, но слова подобного рода регулярно встречаются в заданиях**:

* в слове *встань* 4 морфемы: корень –*стан̕*- и приставка *в*- образуют основу слова (*встан*̕-); **не входят в основу** нулевой суффикс повелительного наклонения и нулевое окончание;
* в слове *наидобрейший* 4 морфемы: корень –*добр*-, которому равна основа слова, и 3 формообразующие морфемы, **не входящие в основу** – приставка *наи*-, суффкс –*ейш*- и окночание –*ий*;
* в слове друзья 3 морфемы: корень –*друз̕-,* которому равна основа слова, и 2 не входящие в основу морфемы – суффикс –*j*- (он создает форму множественного числа, а не новое слово) и окончание *–а* (*друз̕+ j+а*);
* в слове мыться 3 морфемы: корень –*мы*-, которому равна основа слова, и 2 формообразующие морфемы – суффикс инфинитива –*ть* и возвратный суффикс –*ся*, создающий только новую возвратную форму глагола;
* в слове вдаваться 5 морфем: корень –*дав*-, приставка *в*- , суффикс глагольной основы –*а*- и постфикс –ся, выражающий не возвратное, а словообразовательное значение, образуют основу слова (*вдава*-…-*ся*); суффикс инфинитива –*ть* в основу не входит.

Как видим, большинству обучающихся в 5 – 11 классах корректно выполнить задания на материале подобного рода просто невозможно.

Подобные ошибки допускаются и в отношении словообразовательного анализа форм частей речи.

Следует сказать, что в названных выше **новых комплектах УМК Федерального перечня** недочетов такого рода довольно мало – в сравнении с некоторыми традиционными пособиями.

**16.** Специфическим требованием к УМК, вытекающим из содержания Стандарта, является **наличие заданий, формирующих навыки коммуникативного контроля.** Выше мы уже упоминали о **коммуникативном контроле** в связи с другими требованиями ФГОС, однако в данном случае следует сказать о заданиях, где контроль учащихся за собственной речью является не только одним из условий успешного решения поставленных задач, но и **самостоятельной учебной целью**. В таких заданиях требование контролировать и регулировать свою речь сформулировано прямо – например: «*Составьте художественное описание места на одну из тем: «Наш класс», «Моя комната», «Наш двор», «Поляна в лесу» и т.д. Предварительно подготовьте рабочие материалы.* ***Проверьте, удалось ли вам «нарисовать» картину, избежать повторения слов. Какие места в этом типе речи нуждаются в особом контроле?***» (Русский язык. 6 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / М.М.Разумовская, С.И.Львова, В.И.Капинос и др.; под ред. М.М.Разумовской, П.А.Леканта. – М.: Дрофа, 2013. С.239, №586). Требования контроля выделены полужирным шрифтом.

Задания подобного типа встречаются и в других новых комплектах УМК Федерального перечня, однако в большинстве случаев носят фрагментарный характер. Для достижения требований ФГОС целесообразно **дополнять представленные в учебниках задания на конструирование текста (речи) вопросами, направленными на развитие коммуникативного контроля**.

Как видим, в таких заданиях выражены ещё и **требования к организации речевой деятельности**, что также является элементом контроля (требование предварительно подготовить рабочие материалы). Кроме того, все задания подобного рода носят **творческий характер** и предполагают **самостоятельное конструирование текста**.

Заметим, что ни одно из связанных с **коммуникативным контролем** речевых свойств **не формируется** при работе исключительно со специализированными пособиями для подготовки к экзамену и тренировочных КИМ, поскольку пособия данного типа в принципе ориентированы только на проверку качества знаний и **не имеют обучающего функционала**. КИМ не располагает разнообразными заданиями, не эксплуатирует обучающие возможности текстовых фрагментов – только проверяет уже сформированный навык. Использование КИМ не в процессе контроля, а в процессе обучения вместо базового учебно-методического комплекса представляет собой **методически несостоятельную попытку сформировать навык без предшествующего знания**.

**17.** Ещё одним условием реализации методического подхода ФГОС при выборе УМК **ориентированность в равной мере как на обучение на уроке, так и на самообучение** – то есть наличие возможностей для **несистематической** (вызванной необходимостью: пропуском по болезни, отъездом на соревнования и конкурсы и пр.) самостоятельной работы обучающихся с пособием. Это требование обусловлено главным **методическим приоритетом** Стандарта: **воспитать человека, способного к самообучению, самоорганизации и саморегулированию** **(см. личностные результаты 1 – 10 и метапредметные результаты 1 – 12)**.

Следует сказать, что самостоятельная работа с учебником окажется эффективной лишь в том случае, если УМК содержит **всю** теоретическую и прикладную иллюстративную информацию, которая необходима для выполнения **всех** (а не отдельных) заданий темы. В этом отношении особенно актуальны выдвинутые выше требования: **корреляция (взаимное соответствие) между теоретическим материалом и содержанием заданий; использование в рамках одной темы (параграфа учебника) разнообразных видов объяснения учебного материала; наличие в УМК заданий, предусматривающих самостоятельное формулирование школьниками теоретических знаний с опорой на иллюстративный материал учебника** и др.

Наибольшими методическими возможностями в этой сфере обладают **УМК энциклопедического типа** – такие, как комплект «Академический школьный учебник» Л.М.Рыбченковой и др.

**ВЫВОДЫ ПО РАЗДЕЛУ**

Все рассмотренные выше требования к контенту новейших учебно-методических комплексов Федерального перечня, составленных в соответствии с требованиями ФГОС, современному учителю в ближайшее время предстоит осмыслить как **критерии оценки учебно-методического пособия с точки зрения удобства и эффективности его использования в учебном процессе**. Вместе эти требования организуют методическое единство: **ни одно из них не может быть в полной мере реализовано без связи с другими требованиями**. Коротко перечислим их еще раз:

1. **направленность на становление в равной мере предметных, коммуникативных и экзистенциальных языковых компетенций;**
2. **систематическая опора на личный коммуникативный опыт обучающихся;**
3. **корреляция (взаимное соответствие) между теоретическим материалом и содержанием практических заданий;**
4. **использование в рамках одной темы (параграфа учебника) разнообразных видов объяснения учебного материала;**
5. **наличие в УМК заданий, предполагающих анализ и комментирование теоретического материала, а также самостоятельный поиск примеров, иллюстрирующих теоретические положения учебника;**
6. **наличие в УМК заданий, предусматривающих самостоятельное формулирование школьниками теоретических знаний с опорой на иллюстративный материал учебника;**
7. **текстоцентрический подход к обучению языку;**
8. **наличие отношений преемственности между заданиями в рамках одного раздела и одной темы;**
9. **корректность и полнота научной лингвистической информации, необходимость и достаточность теоретического материала для освоения обучающимся других, смежных видов интеллектуальной деятельности в той же предметной области;**
10. **направленность на развитие речевой самостоятельности ребёнка;**
11. **увеличение доли заданий, нацеленных на развитие речевого мышления обучающихся и способствующих развитию речевого сознания личности;**
12. **гармоничное использование в процессе обучения всех форм речевой деятельности: письма, чтения, слушанья и говорения – и балансе между письменной и устной речью обучающихся;**
13. **увеличение количества и изменение качества заданий, предполагающих творческую речевую деятельность обучающихся;**
14. **речевое качество используемых в упражнениях текстов**, **то есть их нормативность, а также информационная, нравственная (воспитательная) и эстетическая ценность**
15. **качество языкового словарного материала (грамотность и соответствие возможностям обучающихся);**
16. **наличие заданий, формирующих навыки коммуникативного контроля;**
17. **ориентированность в равной мере как на обучение на уроке, так и на самообучение.**
18. ***ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ РЕКОМЕНДАЦИИ***

 1) Согласно ФГОС, лингвистическая составляющая всех компетенций обучающихся ориентирована **на высокие уровни личной речевой культуры**; следовательно, при обучении русскому языку в школе самое главное – не накопление предметных знаний, а **формирование базовых коммуникативных компетенций, становление у обучающихся речевого мышления**, без которого любые иные компетенции **невозможны**.

2) Успеваемость обучающихся по всем дисциплинам школьной программы обусловлена **качеством развития лингвистических компетенций**.

3) При подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ и ОГЭ по русскому языку следует **ориентироваться на ФГОС, а не на формат учебно-тренировочного и экзаменационного теста**.

4) **Недопустимов ходе учебной практики заменять базовые УМК специализированными пособиями для подготовки к экзаменам**, поскольку такие пособия не имеют обучающего функционала.

5) Выбирая учебно-методический комплекс, следует помнить, что **структура и контент пособия определяют выбор методики и структуру урока**. Поэтому при выборе УМК необходимо учитывать не столько возможности обучающихся, сколько **особенности лингвистических компетенций и методических навыков учителя** (УМК должен быть удобен прежде всего **учителю**: следует ориентироваться на личные особенности и приёмы работы педагога).

6) Избранный УМК должен быть **в равной мере удобен для становления предметных и коммуникативных компетенций обучающихся**, то есть и готовить к сдаче экзаменов по русскому языку, и обеспечивать успешное применение лингвистических знаний, умений и навыков при освоении других предметов школьной программы в повседневной жизни.

7) При выборе УМК учитываются следующие **параметры**:

а) **объём и качество теоретического материала** (это влияет на качество знаний обучающихся и на трудоёмкость работы с пособием для учителя);
б) **особенности типов и формулировок заданий** (ими определяются состав и качество умений и навыков обучающихся);
в) **качество языкового материала** – в том числе эстетическая ценность текстов, соотношение текстового и словарного материала (это оказывает влияние на все виды компетенций обучающихся и на состав и количество дополнительной работы учителя);
г) **способы и формы подачи учебной информации** – в том числе соблюдение принципа содержательной преемственности между темами и разделами изучаемой дисциплины, информационный реверс, частота и уровень сложности повторительных упражнений (этим обусловлены методический комфорт учителя и продуктивность его работы);
д) **частота, методическая направленность, функционал и сложность контрольных заданий** (этим определяется устойчивость и активность приобретаемых обучающимися компетенций, а также качество контроля обучения и методическая диагностика).