



ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИЗМЕРЕНИЙ

И.П. Цыбулько

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО НЕКОТОРЫМ АСПЕКТАМ
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА**

*(на основе анализа типичных затруднений выпускников
при выполнении заданий ЕГЭ)*

Москва, 2013

Современный этап развития образования характеризуется переосмыслением функций учебного предмета «Русский язык» как в образовательной системе в целом, так и в системе филологического и собственно лингвистического образования в частности. Введение в качестве цели обучения понятия «компетенция», выделение ведущих для родного языка компетенций (коммуникативной, лингвистической, языковой и культуроведческой) представляют собой попытку реализовать деятельностный подход в обучении родному языку, ориентированный на многостороннее развитие личности школьника, его способности и готовности к дальнейшему саморазвитию.

Современное переосмысление целей обучения русскому языку повлекло изменение в содержании школьного курса. Органичное единство процесса усвоения основ лингвистики и процесса овладения коммуникативными умениями и навыками, обеспечивающее свободное владение русским литературным языком в разных сферах и ситуациях общения, составляет ядро обучения родному языку. Формирование лингвистической и коммуникативной компетенций становится важнейшей целью преподавания русского родного языка в школе.

Единый государственный экзамен можно рассматривать как определенный рубеж в изучении русского языка. Объем знаний, круг умений, которыми должны владеть выпускники, зафиксированы в нормативных документах¹.

Каждый вариант экзаменационной работы по русскому языку 2013 г. состоял из трех частей и содержал 3 типа заданий: с выбором ответа, с кратким ответом и с развернутым ответом.

Часть 1 содержала 30 заданий с выбором ответа (A1–A30). Эти задания проверяли подготовку учащихся по русскому языку на базовом уровне и предназначались преимущественно для государственной (итоговой) аттестации выпускников средней (полной) школы.

Задания части 1 охватывали все разделы и аспекты курса и проверяли:

- лингвистическую подготовку учащихся;
- владение важнейшими нормами русского литературного языка;
- практические коммуникативные умения (чтение).

Часть 2 состояла из 8 заданий с кратким ответом, проверяющих подготовку на высоком уровне.

В заданиях части 2 работы выпускникам предлагалось самостоятельно сформулировать ответ и записать его кратко: в виде слова (слов) или цифр. Все 8 заданий части 2 работы ориентированы на языковой, смысловый и речеведческий анализ текста, на основе которого экзаменуемому предстояло написать сочинение. От экзаменуемого требовалось найти в тексте примеры языкового явления либо назвать термин, соответствующий данному примеру.

Каждое правильно выполненное задание частей 1 и 2 работы оценивалось 1 баллом. Исключение составляло задание В8. Максимальный балл за его выполнение – 4.

Часть 3 содержала задание с развернутым ответом: выпускникам нужно было написать сочинение-рассуждение на основе предложенного текста. Посредством этого задания выявлялся уровень сформированности речевых умений и навыков, составляющих основу коммуникативной компетенции экзаменуемых.

Для оценки задания части 3 работы, контролирующего коммуникативную компетентность выпускников, была разработана система оценивания, состоящая из

¹ См.: Федеральный компонент государственных стандартов основного общего и среднего (полного) общего образования, базовый и профильный уровни (приказ Минобрнауки России от 05.03.2004 № 1089).

12 критериев. Одни предусматривали оценку соответствующего умения баллами от 0 до 1; другие – от 0 до 2 и от 0 до 3 баллов. Максимальное количество первичных баллов за часть 3 работы – 23.

Максимальный первичный балл за выполнение всей работы – 64. Минимальное количество баллов ЕГЭ по русскому языку, подтверждающее освоение выпускником основных общеобразовательных программ среднего (полного) общего образования в соответствии с требованиями Федерального компонента государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования, – 36 (установлено Распоряжением Рособнадзора от 29.08.2012 № 3499-10).

В КИМ 2013 г. по сравнению с 2012 г. были внесены следующие изменения.

На 30 минут увеличено время выполнения работы.

Изменен формат задания А1.

Расширен диапазон ответов к заданию А20.

Уточнены критерии проверки и оценки выполнения заданий с развернутым ответом (критерии К1–К4).

Как уже было сказано, в современной методике преподавания русского (родного) языка цели обучения, его содержание определяются через понятия лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций.

Экзаменационная работа соотносится с целями обучения русскому языку в школе. В экзаменационную работу были включены задания, проверяющие следующие виды компетенций:

– лингвистическая компетенция, т.е. умение проводить лингвистический анализ языковых явлений;

– языковая компетенция, т.е. практическое владение русским языком, его словарем и грамматическим строем, соблюдение языковых норм;

– коммуникативная компетенция, т.е. владение разными видами речевой деятельности, умение воспринимать чужую речь и создавать собственные высказывания.

Стабильность и сопоставимость результатов единого государственного экзамена по русскому языку последних лет, апробированный инструментальный контроль в целом позволяют достаточно эффективно определить уровень подготовки выпускников, выявить недостатки в усвоении отдельных элементов школьного курса, определить направления совершенствования изучения предмета в школе и, наконец, наметить пути совершенствования контрольных измерительных материалов. Главное – результаты, показанные выпускниками на государственной (итоговой) аттестации по русскому языку в форме ЕГЭ, при корректной интерпретации позволяют учителю спланировать работу по достижению более высоких результатов преподавания предмета.

Уровень сформированности той или иной компетенции определялся по результатам выполнения групп заданий, проверяющих соответствующие умения (см. таблицу 1).

Таблица 1. Распределение задания в тесте, проверяющих сформированность предметных компетенций

Компетенция	Часть/уровень сложности	Проверяемое содержание
Лингвистическая (знания о системе языка, владение основными языковыми понятиями)	Часть 1 (А) (базовый уровень)	Морфология А11
		Синтаксис А9, А10
		Речеведение А7, А8
	Часть 2 (В) (высокий уровень)	Словообразование В1
		Морфология В2
		Синтаксис В3–В6
		Речеведение В7, В8
Языковая (владение основными языковыми нормами)	Часть 1 (А) (базовый уровень)	Орфоэпия А1
		Орфография А13–А19
		Пунктуация А20–А26
		Культура речи А2–А6
	Часть 3 (С) (повышенный уровень)	Орфография К7
		Пунктуация К8
		Грамматические нормы К9
		Речевые нормы К10–12
Коммуникативная (речевые умения)	Часть 1 (А) (базовый уровень)	Построение текста А27
		Понимание содержания текста А28, А29
		Понимание лексики текста А12, А30
	Часть 3 (С) (повышенный уровень)	Понимание содержания текста К1
		Комментарий к сформулированной проблеме исходного текста К2
		Отражение позиции автора исходного текста К3
		Выражение своего мнения К4
		Построение текста К5
		Выразительность речи К6

Представленные в работе задания охватывали учебный материал всех содержательных блоков, разделов школьного курса русского языка. При этом эти знания и умения по тому или иному разделу, как правило, были востребованы при выполнении всех трех частей экзаменационного теста. Распределение заданий по частям экзаменационной работы позволяет проверить на обязательном экзамене очень широкий спектр умений. Результаты выполнения заданий, проверяющих основные компетенции, представлены ниже:

- **лингвистическая** компетенция: 17–60%² экзаменуемых проявляют умение применять лингвистические знания при анализе языкового материала;
- **языковая** компетенция: 20–90% экзаменуемых при решении определенных заданий теста показывают владение орфоэпическими, лексическими,

² Указаны минимальный и максимальный результаты выполнения заданий, проверяющих сформированность данных компетенций

морфологическими, синтаксическими, орфографическими, пунктуационными нормами литературного языка;

- **коммуникативная** компетенция: 23–80% экзаменуемых демонстрируют умение интерпретировать и анализировать текст и создавать собственное письменное высказывание.

Традиционно статистические данные результатов ЕГЭ по русскому языку свидетельствуют о том, что наиболее низкие результаты экзаменуемые показывают, выполняя задания, проверяющие сформированность лингвистической компетенции. Статистические данные не покажутся необъяснимыми, если учесть, что каждый второй опрошенный учитель русского языка³ не уверен, что средства обучения русскому языку (как родному и как неродному) обеспечивают формирование у учащихся ключевых компетенций (рис. 1). При этом наименьший процент приходится именно на лингвистическую компетенцию.

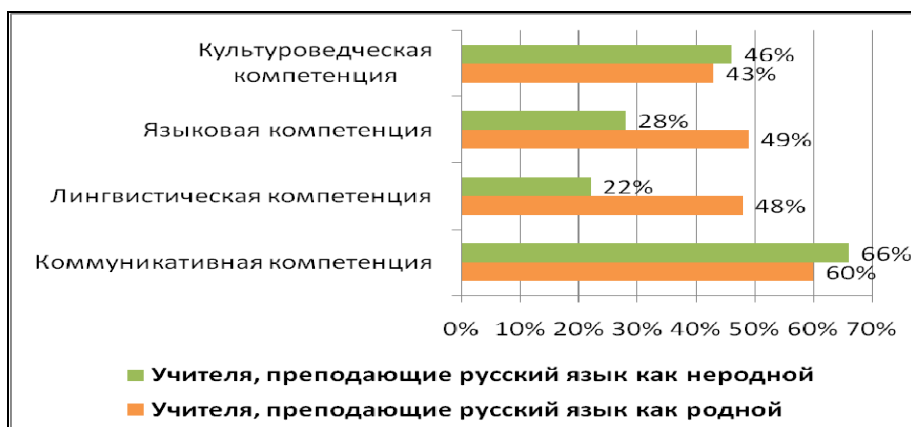


Рис. 1. Обеспечение формирования компетенций средствами обучения русскому языку

Специфика предмета «Русский язык» состоит в его особой теоретико-практической направленности. Учащиеся с детства владеют языком: они умеют говорить на родном языке, понимают устную речь. Казалось бы, зачем обучать известному? Однако дело в том, что знание родного языка, вынесенное из детства, – это неосознаваемое знание. Ученик получил его непроизвольно, знакомясь в раннем детстве с окружающим его миром. Это непосредственное знание языка обеспечивает общение в привычных бытовых условиях, но не создает условий для развития речи: таким знанием нельзя воспользоваться как инструментом самоконтроля и совершенствования речи. Для этого нужны осознанные знания, опосредованные в лингвистических понятиях.

Результаты ЕГЭ показали, что успешность выполнения заданий напрямую зависит от сформированности лингвистической компетенции экзаменуемого. Эту зависимость демонстрирует статистика выполнения теста разными группами экзаменуемых: чем выше уровень сформированности лингвистической компетенции, тем лучше выпускник выполняет работу в целом.

В первую группу вошли экзаменуемые, не достигшие минимальной границы ЕГЭ: 0–16 первичных баллов (0–35 тестовых баллов).

³ Данные Института стратегических исследований в образовании Российской академии образования. В социологическом опросе участвовали 4380 представителей 39 субъектов Российской Федерации.

Лингвистическая компетенция этой группы экзаменуемых сформирована в том объеме, который позволяет проводить орфографический анализ по отдельным темам (например, «Правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий настоящего времени» и «Правописание суффиксов различных частей речи»), адекватно понимать основную информацию письменного сообщения и формулировать одну из проблем прочитанного текста (16,5%). Сформированность всех остальных умений находится, согласно статистике, в диапазоне от 3% до 29% выполнения.

Во вторую группу вошли экзаменуемые, чьи результаты достигли минимальной границы и показали удовлетворительный, но не хороший уровень выполнения работы: 17–40 первичных баллов (36–59 тестовых баллов).

Экзаменуемые этой группы продемонстрировали сформированность *лингвистической компетенции* в том объеме, который позволяет решать перечисленные ниже задачи, относящиеся к языковой компетенции: проводить орфографический анализ по отдельным темам («Правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий настоящего времени» и «Правописание суффиксов различных частей речи (кроме -Н/-НН-)»); проводить пунктуационный анализ простого осложненного предложения. У этой группы экзаменуемых частично сформированы умения, относящиеся к коммуникативной компетенции: адекватно понимать основную информацию письменного сообщения, формулировать одну из проблем прочитанного текста (79%) и формулировать позицию автора прочитанного текста по сформулированной проблеме (70%). Сформированность всех остальных умений находится в диапазоне от 30% до 70% выполнения.

В третью группу вошли экзаменуемые, достигшие хорошего, но не отличного уровня выполнения работы (хороший уровень), – набравшие 41–55 первичных баллов (60–78 тестовых баллов).

Сформированность умений, относящихся к *языковой компетенции*: оценивать речь с точки зрения соблюдения основных орфоэпических норм русского литературного языка; оценивать речь с точки зрения соблюдения основных лексических норм русского литературного языка; оценивать речь с точки зрения соблюдения основных морфологических норм русского литературного языка; оценивать речь с точки зрения соблюдения основных синтаксических норм русского литературного языка – у этой группы экзаменуемых коррелирует с умениями, относящимися к *лингвистической компетенции*. Недостаточно сформированное умение проводить синтаксический анализ предложения привело к низкому проценту соблюдения пунктуационных норм при написании сочинения (56%).

Около половины экзаменуемых этой группы не могут решить грамматическую задачу в задании В3. Затруднения выпускников возникают в тех случаях, когда зависимым компонентом словосочетания является относительное местоимение в предложно-падежной форме, местоименное наречие. Ошибки в определении типа подчинительной связи обусловлены неумением экзаменуемых различать лексико-грамматические разряды слов (прежде всего, местоимения и наречия), определять их значение, грамматические особенности и функции в речи. Наибольшие затруднения экзаменуемые испытывают при различении самостоятельных и служебных частей речи (например, подчинительных союзов и союзных слов, выраженных омонимичными относительными местоимениями, что ведёт к ошибкам в определении способа подчинительной связи). Возникновение ошибок обусловлено и несформированностью умения обнаруживать синтаксические связи между словами в рамках предложений, и отсутствием у экзаменуемых достаточных сведений о способах подчинительной связи, а также о морфологических особенностях слов, выступающих в качестве зависимого элемента словосочетаний.

Отсутствием достаточной подготовки как в области синтаксиса, так и в области морфологии можно объяснить и большой процент ошибок в определении типа подчинительной связи в словосочетаниях.

В четвёртую группу вошли наиболее подготовленные экзаменуемые, достигшие отличного уровня выполнения работы (отличный уровень): 56–64 первичных баллов (79–100 тестовых баллов). Экзаменуемые данной группы продемонстрировали высокий уровень сформированности всех проверяемых компонентов *лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций*.

В связи с вышеизложенным следует отметить, что для успешной сдачи ЕГЭ по русскому языку экзаменуемому необходимо владеть умениями, относящимися к лингвистической компетенции, глубоко осмыслить и уметь свободно использовать основные понятия, которые являются для предмета «Русский язык» базовыми и служат основой формирования и развития лингвистической компетенции. К этим понятиям относятся понятия *звук, морфема (корень, приставка, суффикс, окончание), слово, предложение и словосочетание, текст*. Именно эти понятия являются базовыми для построения теста ЕГЭ по русскому языку. Принципиальное значение для изучения системы языка имеет понятие слова как универсальной по характеру и уникальной по объёму единицы языка и понятие текста как «произведения речетворческого процесса» (И.Р. Гальперин), единицы коммуникации и феномена культуры. Экзаменационная работа построена так, чтобы экзаменуемый в определенной последовательности анализировал основные единицы языка (рис. 2).

Стратегическая задача школьного образования – формирование у школьников ключевых предметных компетенций – невозможна без опоры на понятийную основу курса, так как обучение русскому языку состоит не только в развитии и совершенствовании уже сложившейся речевой практики, но и в осмыслении учащимися своего речевого опыта при помощи соответствующих понятий.

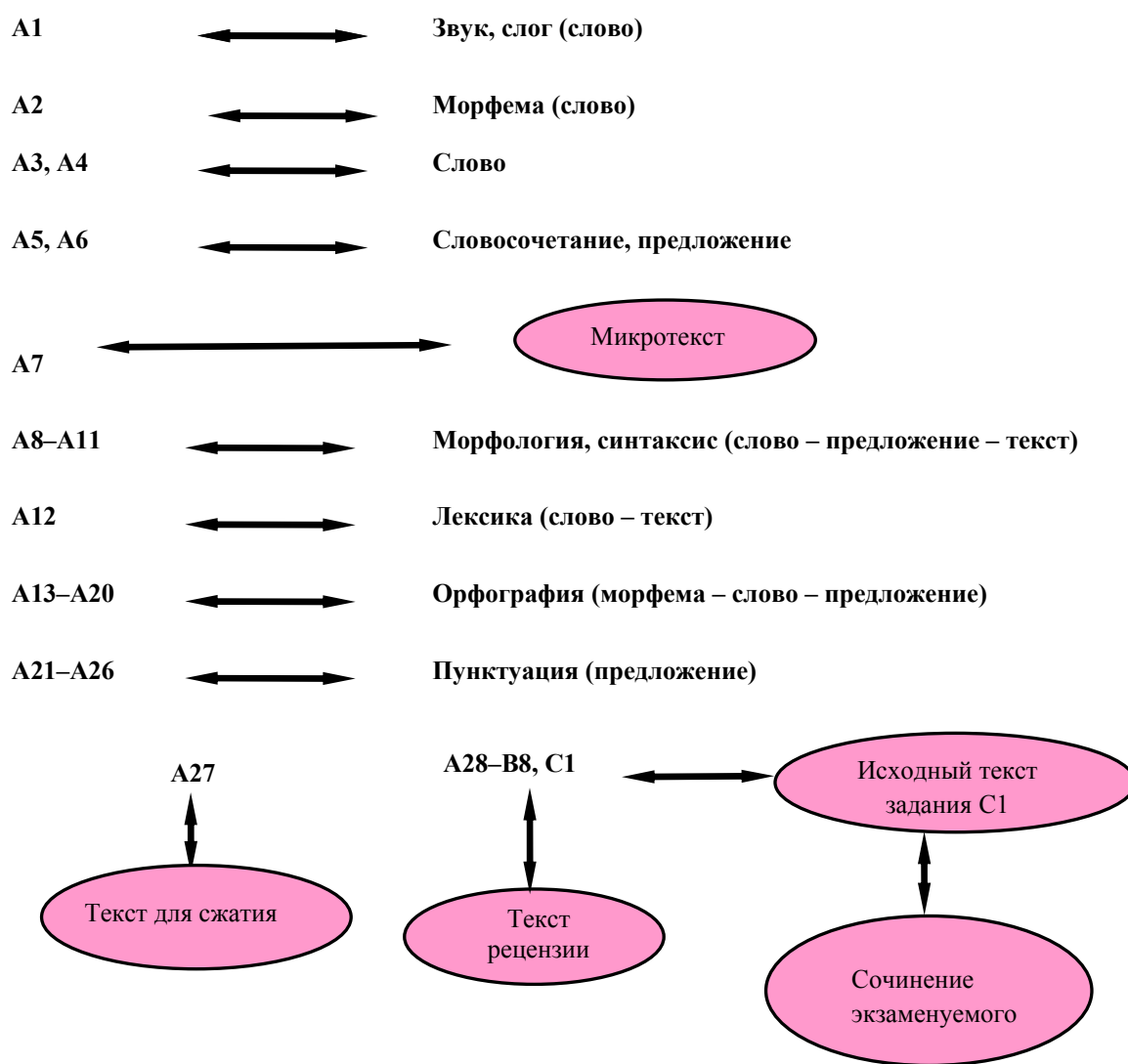


Рис. 2. Распределение заданий в тесте, основанное на базовых понятиях курса

Как известно, слабая языковая подготовка учащихся во многом объясняется влиянием интерференции и проявляется или в смешении явлений, входящих в языковую систему и связанных друг с другом, или в излишней генерализации какого-либо правила, тезиса. Поэтому, акцентируя внимание на одном из явлений системы, мы почти всегда сопоставляем его со смежными явлениями, иначе проверка не будет диагностически значимой и дидактически обоснованной. Например, правописание безударных гласных и сомнительных согласных в корне слова (задание A14) на протяжении многих десятилетий вызывает затруднение. Устойчивость ошибок нередко объясняется неправильной квалификацией орфограмм, что ведет к применению неверно выбранного правила. Другая причина ошибок при выполнении заданий лежит за пределами орфографии – это неправильное определение состава слова. Например, в слове *упрощенный* нет чередования рош//раш, так как в слове корень *прош* с проверяемой гласной (просто, проще). Необходимость сопоставления явлений учитывается при разработке кодификатора элементов содержания (как правило, даются обобщенные формулировки). Этот подход должен быть учтен не только на этапе подготовки к экзамену, но и в учебном процессе. Группировка программного материала по определенным признакам позволяет школьникам сконцентрировать внимание на главной учебной информации, охватить одновременно значительный объем подлежащего ус-

воению материала, лучше осмыслить его в обнажившихся при группировке связях и потому прочнее усвоить.

Важнейшим умением, позволяющим говорить о сформированности лингвистической компетенции, является умение выделять *существенные свойства у изучаемых явлений и понятий* и отделять их от несущественных, а также *устанавливать связи между выявленными свойствами*. Например, существенными признаками (свойствами) приставки как части слова являются принадлежность к морфемам (структурным частям слова); конкретное смысловое значение, вносимое в слово; словообразующая функция; положение перед корнем. Так, между существенными признаками приставки устанавливаются следующие связи: принадлежность к строевым частям слова позволяет отнести приставку к морфемам и дает ей родовую характеристику, а все остальные служат средством дифференциации приставки среди других морфем.

Несформированность у выпускников этих важнейших умений, относящихся к лингвистической компетенции, является причиной самых частотных и распространенных ошибок, проявляющихся в *неточном усвоении понятий или их подмене*.

Так, например, традиционно сложным заданием экзаменационной работы является задание А13, проверяющее умение делать верный выбор в написании -Н- и -НН- в суффиксах различных частей речи. Это обусловлено тем, что умение применять на практике правила орфографии основывается на умении правильно определять в тексте части речи и формы слов, а также разбирать слова по составу. Пробелы в знании морфологии, морфемике и словообразования (лингвистическая компетенция) неизбежно сказываются и на результатах выполнения задания, проверяющего орфографические правила. Таким образом, условием успешного выполнения задания, направленного на проверку знаний правил орфографии, является не только знание самих правил, но и умение проводить морфологический и словообразовательный анализ, а также умение разбирать слова по составу.

Задания, проверяющие умение выполнять морфологический разбор, представленные в частях 1 и 2 работы, традиционно сложны для выпускников. Только около половины выпускников справляются с заданием А11, а треть экзаменуемых – с заданием В2. Среди служебных частей речи наибольшие затруднения возникали при нахождении в тексте частиц (и отграничении их от омонимичных слов других частей речи), так как они более разнородны и по значению, и по употреблению, чем предлоги и союзы.

Частицы представляют собой менее тесное единство, чем предлоги и союзы. Их функции более разнообразны. С одной стороны, частицы участвуют в образовании форм слов; с другой – вносят в предложение различные смысловые оттенки, выражают отношение говорящего к тому, о чем говорится. Таким образом, только привлечение комплекса признаков, определяющих отнесенность слова к той или иной части речи, помогает принять правильное решение при анализе текста: это категориальное значение части речи, морфологические категории, синтаксические признаки. И очень важно, чтобы ключевое для морфологии понятие – понятие о слове как части речи, которое закладывается с первых уроков по морфологии, отрабатывалось на различных заданиях, связанных с грамматическим разбором.

Еще один пример. Задание А9 проверяет синтаксическое умение различать главные и второстепенные члены предложения. Экзаменуемый при этом должен помнить обо всех способах выражения главных членов предложения, учитывать, что именно в главных членах (грамматической основе) содержится основная информация о содержании высказывания, а второстепенные члены лишь дополняют, уточняют и конкретизируют ее. Формулировки задания могут быть разными, но чаще всего от экзаменуемого требуется установить, какое из сочетаний слов является грамматической

основой одного из предложений, включенных в микротекст. При выполнении этого задания экзаменуемые допускают ошибки, которые не всегда относятся к области синтаксиса. Одна из них – ошибочное определение падежной формы существительного, когда винительный падеж классифицируется как именительный. Это ведет к тому, что за грамматическую основу принимается сочетание сказуемого и прямого дополнения (например, *язык называют*).

Второй тип ошибки возникает в том случае, когда за сказуемое принимается его изменяемая часть – глагол-связка (например: *люди могли* вместо *люди могли взглянуть*).

Еще одна ошибка в заданиях этого типа возникает в сложных предложениях, когда подлежащее выражено относительным местоимением и находится в придаточной части. Например: *Во время сражений, которые частенько разыгрывались в средневековых замках, узкие винтовые лестницы являлись идеальным оборонным сооружением*. Учащиеся отождествляют союзы с местоимениями – союзными словами, не воспринимая последние в качестве членов предложения. К тому же к слову *который* они обычно ставят неправильный вопрос – как к определению, поэтому не воспринимают это слово в роли подлежащего. Разграничение союзов и союзных слов, совпадающих по форме, традиционно вызывает трудности при проведении синтаксического анализа⁴. Учет комплекса различительных признаков помогает разграничить союзы и союзные слова.

Традиционно сложные для экзаменуемых задания В4 и В6 требуют от выпускников навыков проведения синтаксического анализа практически всех видов простых и сложных предложений. Причины ошибок: а) попытка угадать тип предложения, не утруждая себя определением всех его грамматических основ; б) смешение однородных членов с простыми предложениями, особенно в составе сложного предложения; в) смешение распространенных обособленных, а также уточняющих и пояснительных конструкций с придаточными предложениями; г) определение вида предложения по первому союзу без прочтения его до конца, в результате чего сложные предложения с разными видами связи квалифицируются как сложносочиненные или сложноподчиненные; д) смешение союзов с другими частями речи или неразличение разрядов союзов; е) смешение простого предложения и сложного предложения, состоящего из простых односоставных.

При определении структуры предложения оно непременно должно быть прочитано до конца, в противном случае школьник замечает только первый союз и по нему неверно определяет вид предложения.

Весьма актуальной для школы является проблема определения уровня освоения умений, относящихся к *языковой компетенции*, – уровня владения орфоэпическими, лексическими, морфологическими, синтаксическими, орфографическими и пунктуационными нормами литературного языка. Формирование у школьников языковой компетенции как системы, т.е. взаимодействие данных опыта и знания о языке, протекает не в самых благоприятных условиях. Литературный язык объединяет всех говорящих по-русски, он нужен для преодоления языковых различий между ними. А это значит, что у него должны быть строгие нормы: не только лексические – нормы употребления слов, не только грамматические, но и орфоэпические. Различия в произношении, как и другие языковые различия, мешают людям при общении, переключая их внимание с того, о чем говорится, на то, как говорится. Нарушение норм может возникать под влиянием других языковых систем – территориальных диалектов, городского просторечия. Сказывается различный этнический состав регионов. О необ-

⁴ См.: Юрченко В.С. Приемы разграничения омонимичных союзов и союзных слов // Русский язык в школе. 1988. № 2.

ходимости повышения квалификации учителей русского языка с учетом языковой специфики региона говорит статистика ИСИО РАО⁵. На вопрос: «Учитывают ли программы повышения квалификации региональные особенности преподавания русского языка?» – 56% опрошенных ответили «нет», 32% – «частично», и только 12% респондентов ответили «да» (рис. 3).

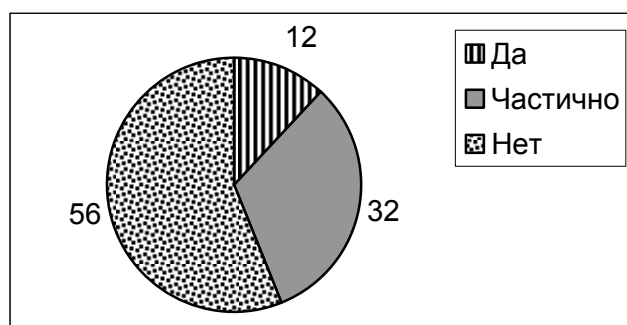


Рис. 3. Результаты опроса учителей, проведенного ИСИО РАО

Опрошенные учителя отмечают, что образовательный процесс в массовой общеобразовательной школе по-прежнему организован по принципу единообразия и предполагает минимальную активность обучающихся. Вероятно, многие просчеты в формировании *языковой компетентности* связаны с отсутствием у экзаменуемых представления о многофункциональности языкового явления как грамматического, коммуникативного и эстетического феномена. В связи с этим на уроках русского языка необходимо развивать умения опознавать, анализировать, квалифицировать языковые факты; оценивать их с точки зрения нормативности, соответствия ситуации и сфере общения; применять полученные знания и умения в собственной речевой практике.

Очень часто ошибки при выполнении заданий, проверяющих сформированность этой компетенции, вызваны методическими просчетами в обучении, в частности игнорированием природы того или иного явления языка. Например, главная причина трудностей экзаменуемых при выполнении заданий по орфоэпии (задание А1) заключена в сложившейся школьной практике – подмене изучения звуковой стороны речи работой по орфографии. Предупредить эти ошибки можно только постоянным вниманием к звучащей речи и целенаправленной систематической работой со словарями. Следует отметить, что подобная работа с учебными лингвистическими словарями позволяет сформировать у учащихся важнейшие метапредметные навыки работы со справочной литературой, способность извлекать нужную информацию, предъявленную в словаре специфическим способом, а также навыки самоконтроля.

Ошибки, связанные с употреблением паронимов, достаточно часто встречаются в речи. Их причины объясняются многозначностью аффиксов в русском языке, различной сочетаемостью слов и другими факторами. Полагаем, что нижний процент выполнения (около 50%) связан с непониманием явления паронимии, отрицательной речевой практикой.

Негативное влияние на речь подростков сегодня нередко оказывают Интернет и некоторые российские СМИ, где на смену подготовленным, выверенным в соответствии с языковыми и коммуникативными нормами текстами, приходит непосредственное, неподготовленное общение. Приходится с сожалением отмечать общее снижение культуры языка СМИ. Газеты, телевидение, другие средства массовой инфор-

⁵ Данные Института стратегических исследований в образовании Российской академии образования. По результатам социологического опроса, было получено 4380 анкет представителей 39 субъектов Российской Федерации.

мации изобилуют разнообразными нарушениями от литературной нормы. В этих случаях уже невозможно говорить об образности, выразительности речи.

Таким образом, несформированность у выпускников умений, относящихся к языковой компетенции, как правило, объясняется и негативным влиянием языковой среды, и недостаточным вниманием на уроках русского языка к формированию навыков языковой компетенции, и отсутствием в школе единого речевого режима⁶. Единый режим грамотного письма и культуры речи (орфографический режим) в школе – система требований; строгое соблюдение всеми учителями и учащимися литературной нормы в области орфоэпии, грамматики, логики, орфографии и каллиграфии; грамотное оформление всех материалов, документов и наглядных пособий; систематическое исправление всех ошибок и недочетов в устной и письменной речи учащихся с обязательной последующей работой над допущенными ошибками; система овладения терминами и специальными сочетаниями по всем дисциплинам школьного учебного плана; система ведения тетрадей и различных записей по всем предметам и проч. Соблюдение единого речевого режима в школе требует воспитания речевой культуры учащихся общими силами всех учителей. Требования, предъявляемые на уроках русского языка к соблюдению норм, должны поддерживаться и на уроках по другим предметам, и в системе внеклассных занятий. Администрации школы необходимо направлять, координировать и контролировать работу по осуществлению единого речевого режима в школе. Следует включать вопросы о единых требованиях к устной и письменной речи школы в работу педагогических советов, в систему внутришкольного контроля, организовать обмен опытом учителей-предметников и проводить совместные заседания методических объединений/кафедр, посвященные вопросам повышения культуры речи учащихся.

Во время выполнения экзаменационного теста выпускник работает с пятью текстами (см. рис. 2): микротекст, текст для сжатия (A27), текст рецензии (B8), текст для анализа и чтения (задания A28–C1) и текст сочинения. Работа с текстом при выполнении экзаменационного теста актуальна не только с точки зрения методики обучения русскому языку, но и в контексте формирования метапредметных умений, необходимых для успешного освоения всех предметов школьного цикла, в частности овладения учащимися четырьмя основными видами чтения: изучающим, ознакомительным, просмотровым и сканирующим. В основе этой классификации лежит характер предполагаемого использования извлеченной из текста информации. Если требуется максимально полное и точное понимание содержащейся в тексте информации и адекватное ее воспроизведение в тех или иных учебных целях, то читающий должен как можно полнее охватить все содержание текста, вникнуть в смысл каждого из его элементов. Такой вид чтения квалифицируется как изучающее чтение. Если перед читающим ставится задача найти главное в тексте, выявить, что сообщается по интересующему вопросу (что говорится о ...), либо охватить содержание каждой из частей текста в самом общем виде, то используются приемы ознакомительного чтения. Если перед читающим ставится задача получить самое общее представление о содержании текста (о чем говорится в тексте), то потребуется понимание текста в общих чертах. Такой вид чтения называется просмотровым. При сканирующем чтении из текста извлекается только нужный минимум информации (чтение моментальное). На экзамене по русскому языку востребованы все виды чтения. Однако методика обучения видам чтения на уроках русского языка еще недостаточно разработана как на теоретическом уровне, так и на уровне внедрения в школьную практику.

⁶ См.: Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: Учеб. пособие. М.: Просвещение, 1988.

Трудности, которые испытывают экзаменуемые при написании сочинения-рассуждения (С1), обусловлены слабо развитыми навыками аналитической работы со словом и текстом, отсутствием достаточной практики анализа языковых явлений. Известно, что любые умения и навыки, в том числе и коммуникативно-речевые, формируются наиболее успешно сознательным путем, с опорой на теоретические обобщения. Понятия и правила, являясь ориентировочной основой учебных действий, способствуют осознанию способов действия, создают условия для переноса знаний и умений, помогают учащимся осуществлять самоконтроль в обучении.

Задание С1 части 3 работы нацелено на выявление уровня сформированности речевых умений и навыков, составляющих основу коммуникативной компетенции выпускника средней (полной) школы. Это умения:

- понимать читаемый текст (адекватно воспринимать содержащуюся в нем информацию);
- определять тему текста, позицию автора;
- формулировать основную мысль (коммуникативное намерение) своего высказывания;
- развивать высказанную мысль, аргументировать свою точку зрения;
- выстраивать композицию письменного высказывания, обеспечивать последовательность и связность изложения;
- выбирать нужный для данного случая стиль и тип речи;
- отбирать языковые средства, обеспечивающие точность и выразительность речи;
- соблюдать при письме нормы русского литературного языка, в том числе орфографические и пунктуационные.

Эта часть работы предполагает овладение умением видеть ситуацию, описанную в исходном тексте, во всем ее многообразии и сложности. Умение отстаивать свою позицию, уважительно относиться к себе и своему собеседнику, вести беседу в доказательной манере служит показателем культуры личности.

Безусловно, содержание и оценивание части 3 работы во многом определено методическими традициями отечественного образования. Однако экзаменационные материалы постоянно совершенствуются с учетом достижений отечественной лингвистики (в частности, психолингвистики, неориторики, прагмалингвистики) и смежных методик (обучение русскому языку как иностранному, неродному; обучение иностранным языкам), а также изменяющихся социокультурных условий функционирования языка и смены доминирующего в общественной практике типа общения (по мнению лингвистов, на смену монологической коммуникативной парадигме тоталитарного общества пришла диалогическая парадигма плюралистического общества).

В целом анализ результатов выполнения части 3 экзаменационной работы позволил выявить тенденции в формировании коммуникативной компетенции. Остаются недостаточно усвоенными разделы речеведения, связанные с интерпретацией содержания текста (К4), комментарием проблематики текста (К2). Во многих сочинениях выпускников встречаются существенные нарушения логики развития мысли, смысловой цельности, речевой связности и последовательности изложения (К5).

Наиболее сложным для экзаменуемых является написание комментария к одной из проблем текста. Комментарий к сформулированной проблеме – это необходимая часть аналитико-синтетической работы, которая демонстрирует умения экзаменуемого находить и пояснять смысловые компоненты текста. Комментируя сформулированную проблему, экзаменуемый как бы проходит обратный авторскому мысли-

тельный путь⁷. Именно комментарий выделенной экзаменуемым проблемы показывает, насколько глубоко и полно он понял эту проблему, сумел увидеть ее аспекты, намеченные автором, проследить за ходом авторской мысли. Иными словами, комментирование проблемы должно обнаружить степень адекватности восприятия текста экзаменуемым, умения «дешифровать» его содержание, проблематику. В идеале мысль адресанта (автора) и мысль, полученная адресатом (читателем), должны совпасть. В реальности это едва ли возможно. Недаром Харуки Мураками в романе «Слушай песню ветра» сетует: «...пишешь три дня и три ночи – а написанное потом все истолкуют как-нибудь не так». Однако возможна «условная эквивалентность» восприятия, т.е. эквивалентность в большей или меньшей степени. И степень эквивалентности восприятия тем больше, чем выше уровень компетенции экзаменуемого.

Система оценивания части 3 экзаменационного теста предполагает проверку эквивалентности восприятия текста посредством комментария одной из проблем, заявленных автором текста. Целевую установку на комментирование экзаменуемый получает в формулировке задания С1 («Сформулируйте и прокомментируйте одну из проблем, поставленных автором текста (избегайте чрезмерного цитирования)»). Объектом комментирования в данном случае будет сформулированная проблема. Она же определяет направленность комментирования: внимание следует обращать на значимые для раскрытия заявленной проблемы фрагменты текста (абзацы, предложения и т.д.).

Комментарий (пояснение) может быть текстуальным, т.е. экзаменуемый объясняет текст, следуя за автором в раскрытии проблемы, или концепционным, т.е. экзаменуемый дает различного рода интерпретации, опираясь на понимание проблемы.

В 2014 г. планируется изменение критерия К2.

Таблица 2

	2013 г.		2014 г.
№	Критерии оценивания ответа на задание С1		
К2	Комментарий к сформулированной проблеме исходного текста	Баллы	Комментарий к сформулированной проблеме исходного текста
	Сформулированная экзаменуемым проблема прокомментирована с опорой на исходный текст. Фактических ошибок, связанных с пониманием проблемы исходного текста, в комментариях нет	2	Сформулированная экзаменуемым проблема прокомментирована с опорой на исходный текст. Фактических ошибок, связанных с пониманием проблемы исходного текста, в комментариях нет
	Сформулированная экзаменуемым проблема исходного текста прокомментирована, но без опоры на исходный текст, или в комментариях допущена 1 фактическая ошибка, связанная с пониманием исходного текста	1	Сформулированная экзаменуемым проблема исходного текста прокомментирована, но в комментариях допущена 1 фактическая ошибка, связанная с пониманием исходного текста

⁷ См. о проблеме восприятия текста: Бахтин М.М. Собр. соч. Т. 5. М.: Русские словари, 1997; Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М.: Языки русской культуры, 1999; Бондарко А.В. К интерпретации понятия «смысл» // Словарь. Грамматика. Текст: Сб. статей / Российская академия наук. Отделение литературы и языка. Институт русского языка им. В.В. Виноградова / Отв. ред. Ю.Н. Караулов, М.В. Ляпон. М., 1996.

<p>Сформулированная экзаменуемым проблема не прокомментирована, или в комментариях допущено более 1 фактической ошибки, связанной с пониманием исходного текста, или прокомментирована другая, не сформулированная экзаменуемым проблема, или в качестве комментариев дан простой пересказ текста или его фрагмента, или в качестве комментариев цитируется большой фрагмент исходного текста</p>	0	<p>Сформулированная экзаменуемым проблема не прокомментирована или прокомментирована без опоры на исходный текст, или в комментариях допущено более 1 фактической ошибки, связанной с пониманием исходного текста, или прокомментирована другая, не сформулированная экзаменуемым проблема, или в качестве комментариев дан простой пересказ текста или его фрагмента, или в качестве комментариев цитируется большой фрагмент исходного текста</p>
---	---	--

Таким образом, комментарий, приведенный без опоры на исходный текст, оцененный в 2013 г. 1 баллом, в 2014 г. будет оценен 0 баллов.

Не стоит забывать, что русская литература богата образцами комментариев, выполненных на высоком художественном уровне. Например, отзыв Н.И. Сладкова на публикацию в газете статьи В.М. Пескова:

(1) *Читаете ли вы газеты?* (2) *Я не могу похвастаться особым прилежанием в этом занятии, но не пропускаю ни одной статьи журналиста В. Пескова в рубрике «Окно в природу».* (3) *В этих статьях всегда поднимаются волнующие всех живущих на Земле темы — о закономерностях в природе, которые мы далеко не всегда замечаем, о «братьях наших меньших» и об отношении к ним человека.* (4) *Как много интересного можно узнать, читая очерки В. Пескова!* (5) *Отрывок из одного такого очерка я хочу предложить вам.*

(6) *Автор размышляет о том, какое влияние на окружающую среду оказывает цивилизация в наше время, какую опасность таит в себе безумное отношение к диким животным, что нужно предпринять, чтобы избежать нежелательных последствий того, что происходит.* (7) *Журналист признаёт, что состояние хозяйства страны и человеческого бытия губительным образом обернулось против крупных животных: лосей, оленей, бобров, кабанов.* (8) *Численность их, ещё недавно повсюду значительная, местами упала почти до нуля.* (9) *Под угрозой полного истребления оказалось редкое, уникальное животное планеты — амурский тигр.* (10) *Причина всему — браконьерство.* (11) *И нет реальной силы его остановить: в человека-заступника грабитель выстрелит с такой же беспощадностью, с какой стреляет он и в животных.*

(12) *Бури человеческой жизни никак не влияют на отношение к нам всего, что ищет защиты и покровительства.* (13) *И природа даёт нам примеры стойкости в противостоянии жизненным бурям.* (14) *Вот пустынное побережье.* (15) *Всё ветром порушено, сметено.* (16) *Остались лишь мёртвые камни.* (17) *Но нет, на верхушке скалы, на юру, как вызов напастям — дерево!* (18) *Прямое, гордое, крепко вросшее в камни корнями.* (19) *Оно, возможно, ещё плодоносит, и ветром с него уносится семя на благодатную почву.* (20) *Пусть этот образ будет нам знаком надежды и стойкости на ветру жизни!*

(По Н. Сладкову)

Этот пример показывает, что усилению коммуникативной направленности школьного курса, формированию навыков выразительной речи способствует систематическое и целенаправленное знакомство с изобразительными возможностями русского языка, наблюдение за использованием разнообразных языковых средств в лучших образцах художественной литературы. Работа с такими текстами позволяет не только совершенствовать важнейшие речевые умения, но и сформировать элементарные навыки лингвистического анализа.

Анализ результатов экзамена показал, что следует шире использовать работу с текстом, на протяжении всего школьного курса родного языка отрабатывать навыки рационального чтения учебных, научно-популярных, публицистических текстов, формируя на этой основе общеучебные умения работы с книгой; обучать анализу текста, обращая внимание на эстетическую функцию языка; учить письменному пересказу, интерпретации и созданию текстов различных стилей и жанров.

На уроках русского языка желательно регулярно проводить многоаспектный анализ текста:

- композиционно-содержательный (определение темы, главной мысли текста, выделение микротем и др.);
- стилистический (обоснование принадлежности текста к определенному стилю речи, выделение характерных для стиля языковых средств и стилистических приемов);
- типологический (выделение в тексте ведущего типа речи, указание на сочетание в тексте различных типовых фрагментов);
- языковой анализ отдельных элементов текста (фонетический, орфоэпический, словообразовательный, лексический, морфологический разбор указанных учителем слов; синтаксический анализ словосочетаний и предложений);
- анализ правописания отдельных слов и пунктуации предложений (орфографический и пунктуационный разбор).

Эффективны также приемы формирования речевых и коммуникативных умений:

- построение типовых фрагментов текста;
- лингвистический эксперимент;
- редактирование текста, содержащего недочеты;
- совершенствование правильно построенного, но маловыразительного текста посредством синонимических замен и использования изобразительно-выразительных средств языка и др.

Известно, что многие методические просчеты в обучении русскому языку связаны с игнорированием ключевой роли планомерной работы по развитию и совершенствованию всех видов речевой деятельности в их взаимосвязи. Какую бы форму урока ни избрал учитель, на каждом уроке должно быть комплексное решение задач, которые в нем намечены, т.е. органическое единство всех разделов русского языка и видов речевой деятельности. Разрабатывая уроки разных типов, следует учесть, что урок-конференция предполагает монологические высказывания, которым надо учить, подготавливая к устному высказыванию на экзаменах; уроки-семинары соединяют в себе и устные связные высказывания, и значительный объем письма; уроки-практикумы в меньшей степени ориентированы на монологическое высказывание. Но каждый из них решает целый комплекс задач.

Нестандартные педагогические задачи, связанные с обучением русскому языку учащихся с существенно различными уровнями компетенций в условиях классно-урочной системы, могут быть эффективно решены лишь при индивидуализации образовательного процесса в массовой школе, понимаемой как совместная деятельность учителя и учащихся на всех этапах учебного процесса, при которой выбор способов,

приемов и темпа обучения учитывает индивидуальные особенности учащихся, уровень их способностей к учению.

На вопрос в рамках вышеупомянутого исследования ИСИО РАО: «Освещаются ли в ваших программах повышения квалификации проблемы дифференцированного подхода к обучению?» – 86% опрошенных ответили «нет», 6% – «частично», и только 8% респондентов ответили «да»⁸ (рис. 4).

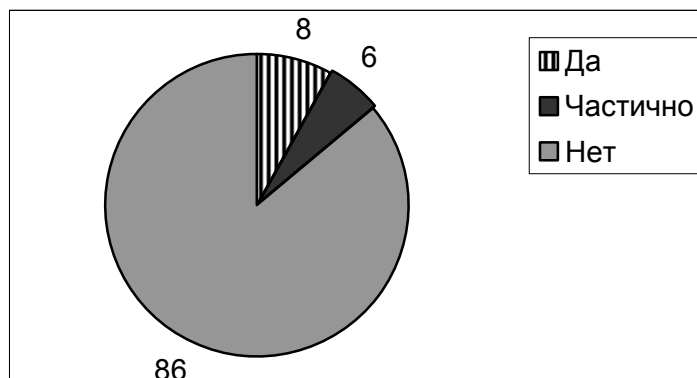


Рис. 4. Результаты опроса учителей, проведенного ИСИО РАО

Вместе с тем в отечественной методике накоплен немалый опыт выявления и описания педагогических условий индивидуализации обучения. Чтобы обучать всех, надо учитывать индивидуальные особенности учащихся и дифференцировать подлежащий усвоению материал на обязательный, дополнительный и факультативный. Конечно, такая дифференциация содержится в программах, учебниках, что значительно облегчает работу учителя. Однако в учебном процессе каждый учитель должен решать проблему дифференцированного подхода индивидуально, применительно к каждому ученику.

С данным вопросом тесно соприкасается другой – о дидактическом материале. Каким он должен быть, чтобы уровень подготовки учащихся по языку постепенно возрастал за счет совершенствования уже приобретенных умений и навыков и прочного усвоения вновь изучаемого материала? Следует обратить внимание на то, что возможность диагностики и дифференцированного подхода к обучению русскому языку заложены в самой модели экзамена в целом и каждой темы в отдельности.

Методическую помощь в этом вопросе учителю могут оказать материалы сайта ФИПИ: тренировочные задания из открытого сегмента Федерального банка тестовых материалов, учебно-методические материалы для членов и председателей региональных предметных комиссий по проверке выполнения заданий с развернутым ответом.

⁸ Данные Института стратегических исследований в образовании Российской академии образования. По результатам социологического опроса, было получено 4380 анкет представителей 39 субъектов Российской Федерации.