

Аналитический доклад
по итогам работы методологического семинара
«Проблемы методологии предметных методик
и стратегии развития школьного образования в области
русского языка и литературы в Российской Федерации»
25–28 февраля 2015 года, Санкт-Петербург
(Русский язык)

В «Концепцию школьного филологического образования» заложены методологические, методические и предметные приоритеты изучения русского языка, одним из которых является «изучение русского языка как объективно данного, исторически изменчивого, доступного познанию семиотического явления» с опорой «на представление о тексте как важнейшем предмете филологии и одновременно инструменте обучения, как целостной единице языка, речи и культуры».¹

Общий вектор развития, который задают Федеральные государственные образовательные стандарты, предполагает, в первую очередь, взгляд на процесс обучения русскому языку не только как усвоение системы дидактических единиц, лежащих в основе формирования компетенций учащихся (языковой, лингвистической, коммуникативной, культуроведческой), но и как процесс развития личности, обретения ею социального опыта, формирования готовности к разнообразному взаимодействию с окружающим миром.

Антропологический поворот в лингводидактике, актуализируя проблему «Язык. Культура. Языковая личность», привлек особое внимание к культууроориентированному подходу, который еще X конгрессом МАПРЯЛ в 1999 году был заявлен как подход XXI века. Поэтому представляется важным и обоснованным выделение авторами «Концепции школьного филологического образования» *культурно-антропологического подхода* как базового общегуманитарного научного подхода к изучению и преподаванию

¹ «Концепция школьного филологического образования, Русский язык и литература».

русского языка и литературы. Согласно рассматриваемой Концепции, «филологическое образование (и прежде всего – русский язык и литература как учебные предметы) формирует языковую личность, ментальность носителя языка, его национально-культурную идентичность, создает условия для личностного развития и самореализации, духовно-нравственного развития учащихся».

Фундамент процесса обучения русскому языку и одновременно усвоения культуры народа образуют методологические идеи ученых, стоявших у истоков русской методической науки (Ф.И. Буслаев, И.И. Срезневский, К.Д. Ушинский и др.). Продолжая отечественные традиции, А.В. Текучев определял методику как науку «о наилучших средствах передачи культуры».

При смене научных парадигм, как писал Томас Кун, меняется модель постановки проблем и их решений. Уточнение области применения культурологической парадигмы знаний и некоторых ее параметров в современной методической науке привело к оформлению двух подходов: *культуроведческого* и *лингвоконцептоцентрического*, изначально имеющих стратегически разные методологические основания в решении общей проблемы «Язык и культура».

Культуроведческий подход ориентирован на лингвокультурологию и технологию работы в основном с невербальными (живопись, музыка, произведения народно-прикладной культуры) и вербальными (культуроведческие и искусствоведческие тексты) артефактами. На первом этапе своего становления (начало и середина 90-х г.г. XX в.) он был представлен работами Е.А. Быстровой, А.Д. Дейкиной, Т.К. Донской, М.Р. Львова, Е.В. Любичевой, Т.М. Пахновой, Л.А. Ходяковой. Формирование культуроведческой компетенции на современном этапе осуществляется в рамках функционального подхода, выделяемого с точки зрения объекта обучения, и коммуникативно-деятельностного, выделяемого с точки зрения способа обучения.

Лингвоконцептоцентрический подход (с конца 90-х г.г. XX в.), связан с лингвоконцептологией (Л.Д. Юлдашева, Н.Л. Мишатиная – русский как родной, Л.Г. Саяхова и ее научная школа – русский как неродной), а практика его реализации со сценарным системным освоением «языка» лингвоконцептов, составляющих «практическую философию» человека. Изменение, с одной стороны, общего «культурологического тренда» современной гуманитарной науки, основным инструментом которой становится концепт, с другой – поиск новых путей и средств для решения глобальной проблемы *построения гуманитарной картины мира* выпускника школы нового века (выполняющей мировоззренческую и миросберегающую функции), привело к разработке и развитию *методической лингвоконцептологии* (термин Н.Л. Мишатиной) как теоретико-прикладного направления российской методики.

Утверждая, что «слово почти всегда готово, когда готово понятие», Л.С. Выготский в книге «Мышление и речь», описывая «живую драму речевого мышления», писал о необходимости более тонких и сложных методов обучения. Не умаляя важности традиционного для школы метода *лексического анализа*, имеющего конкретную, практическую цель – расширение *знаний* ученика *о слове* (которые, безусловно, расширяют и возможности применения слова), методисты-лингвоконцептологи тем не менее **личностное развитие школьника** связывают с применением метода *учебного концептуального анализа*, цель которого видят в поэтапном формировании системного знания о концепте, существующем в сознании ученика как носителя русской культуры и выраженном в определенных языковых единицах, формирующих наивно-языковую картину мира. В процессе конкурентного отбора перспективных для развития метаязыка лингвометодики XXI века терминов в её понятийный аппарат уже входит методический термин **«лингвокультурологическая задача»** (ЛКЗ) как «задача на смысл», в которой языковая семантика соединяется со знаниями о мире (по Ю.Н. Караулову). Тем не менее работа по разъяснению реальных

возможностей «языка» методической лингвоконцептологии и границ его применимости продолжается.

С 2003 года по настоящее время идет процесс сближения в рамках культууроориентированной парадигмы культуроведческого и лингвоконцептоцентрического методических подходов (Е.А. Быстрова, Т.Н. Волкова, А.Д. Дейкина, Т.К. Донская, О.Н. Левушкина, Л.И. Новикова, Т.Ф. Новикова, Л.П. Сычугова, Л.А. Ходякова и др.). Всё чаще используется как объединяющий термин – *лингвокультурологический*. В контексте ФГОС диапазон действия лингвокультурологического подхода (который, безусловно, шире лингвоконцептоцентрического и строже культуроведческого) рассматривается учеными-методистами применительно не только к предметным, но и метапредметным и личностным образовательным результатам (см. работы О.Н. Левушкиной и А.Д. Дейкиной). *Лингвокультурологическая компетенция* – одна из четырех целей изучения русского языка – определяется как совокупность системно организованных знаний о культуре, воплощенной в национальном языке, и готовности к ценностной интерпретации языковых знаний в диалоге культур как основы формирования устойчивой системы ценностных мировоззренческих ориентиров школьника.

Развитие лингвокультурологического подхода как подхода интегрального должно осуществляться в направлении оптимального развития концептологического обучения языку и внимания к формированию лингвокогнитивного уровня сознания языковой личности школьника, имеющего следствием формирование индивидуальной концептуальной системы как совокупности ценностно-смысловых структур и вербальных средств их выражения в речетворческой деятельности.

Идея развития лингвокультурологического подхода как метапредметного подхода подсказана социокультурной ситуацией и реальной образовательной практикой, которая нуждается в выработке не только общих концептуально-методологических оснований, но и

собственной научной частной эпистемологии для создания *антропологической методике* нового века.

На сегодняшний день методической наукой

- ❖ не создана общая топография исследовательского поля лингвокультурологической (культуроведческой) методике, что является одной из причин неотрефлексированности и неотформатированности её терминологического аппарата;
- ❖ не разработано стандартизированное системное ядро подлежащей усвоению учащимися культуроведческой информации;
- ❖ нет взаимопонимания в определении ее источников;
- ❖ отсутствует перечень культуроведческих умений: общекультурных, лингвокультуроведческих и аксиологических;
- ❖ нет согласованных критериев определения уровня развития культуроведческих умений.

Главной задачей современной образовательной политики является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия перспективным потребностям личности, общества и государства. Проблемы образования в многонациональном обществе принадлежат к числу наиболее сложных, поскольку затрагивают не только собственно образовательные интересы и потребности, но и национальное самосознание и чувства людей. Особую актуальность эти проблемы приобретают в условиях кардинальной политической и социально-экономической трансформации общества и государства, характеризующейся быстрой сменой фундаментальных социально-культурных парадигм.

Современная система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков. Формулировки Федерального государственного стандарта указывают реальные виды деятельности, которыми обучающиеся должны овладеть к концу обучения. Представление об ученике как субъекте учебно-

познавательной деятельности делает обоснованной необходимость переосмыслить цели, задачи и содержание школьного обучения русскому языку.

Курс русского языка в общеобразовательной школе построен на основе *системно-деятельностного подхода* к организации лингвистического образования учащихся. Это проявляется в следующем: освоение языковых и речевых понятий, закономерностей, правил и формирование соответствующих умений проходит по определённым этапам: от мотивации и постановки учебной задачи – к её решению, осмыслению необходимого способа действия и к последующему осознанному использованию приобретённых знаний, к умению контролировать выполняемые действия и результаты. Именно **через реализацию системно-деятельностного подхода к освоению предметного содержания осуществляется заложенная в ФГОС и Концепцию филологического образования идея органичного слияния процессов обучения, развития и воспитания школьников в одно целое.**

Целеполагание и содержание в обучении русскому языку основываются на принципах гуманизма и национально-культурной ориентированности, функционально-коммуникативной направленности и системно-деятельностной организации обучения, системности и историзма, нормативности и вариативности.

Одной из *главных целей* образования в соответствии с ФГОС становится не передача учебной информации в виде ЗУН, а формирование умения самостоятельно учиться, развитие значимых для этого компетенций, достижение заявленных образовательных результатов.

Основная цель обучения русскому языку в современной школе – формирование *языковой личности*, то есть личности, владеющей всеми видами речевой деятельности. Основные цели, содержание обучения, уровни знаний, умений и навыков характеризуются через *коммуникативную, языковую, лингвистическую* (языковедческую) и *культуроведческую*

компетенции. Виды компетенций названы в новых стандартах и обозначены в образовательном минимуме как основные составляющие содержания обучения русскому языку. Компетентностный подход обеспечивает единство языкового, речемыслительного, интеллектуального, духовно-нравственного и эстетического развития учащихся.

В Концепции филологического образования конкретизируются цели и задачи изучения русского языка в школе².

- Включение учащегося как языковой личности в культурно-языковое поле нации, общечеловеческой культуры, воспитание ценностного отношения к русскому языку как хранителю культуры, как государственному языку Российской Федерации, языку межнационального общения народов России, осознание учащимся тесной связи между языковым развитием и интеллектуальным, социальным ростом, а также духовно-нравственным и эмоциональным совершенствованием.

- Обогащение активного и потенциального словарного запаса, развитие грамматического строя речи учащихся, развитие у учащихся всех типов речевой деятельности, умений владеть русским литературным языком как средством общения во всей полноте его функциональных возможностей в соответствии с коммуникативной целью и ситуацией общения, с нормами устной и письменной речи, нормами русского речевого этикета.

- Освоение знаний о русском языке как системе и как развивающемся явлении, о его уровнях и единицах, о закономерностях функционирования языка в речи, освоение базовых понятий лингвистики, формирование аналитических умений в отношении языковых единиц и текстов разных типов.

Федеральный государственный образовательный стандарт включает в себя измененное *содержание* образования по предмету. В нем предлагаются формы учебной деятельности школьников по каждому из разделов изучаемого курса. Усвоение русского языка ориентировано на синтез

² См. Концепция школьного филологического образования, с. 8.

языкового, речемышлительного и духовного развития учеников. Превращаясь в деятеля на уроке, ученик самостоятельно ориентируется в деятельности учения и выбирает собственные способы усвоения учебного материала, формирует и отстаивает свою точку зрения. Роль учителя при таком подходе – **коррекция зоны ближайшего развития ученика**, уровня его продвижения в теме.

При разработке содержания обучения русскому языку (как родному) учитывается то обстоятельство, что он является не только учебным предметом, но и средством приобретения знаний по всем другим школьным предметам, мощным средством формирования духовного мира человека, основным каналом социализации личности, приобщения ее к ценностям человеческой культуры.

В содержании обучения русскому языку выделяются следующие основные линии:

- содержание, обеспечивающее формирование *коммуникативной компетенции*;
- содержание, обеспечивающее формирование *языковой и лингвистической (языковедческой) компетенций*;
- содержание, обеспечивающее формирование *культуроведческой компетенции*³.

Первая содержательная линия представлена в примерной программе разделами, изучение которых направлено на сознательное формирование навыков речевого общения: «Речь и речевое общение», «Речевая деятельность», «Текст», «Функциональные разновидности языка».

Вторая содержательная линия включает разделы, отражающие устройство языка и особенности функционирования языковых единиц: «Общие сведения о языке», «Фонетика и орфоэпия», «Графика», «Морфемика

³ Примерная программа по русскому языку. 5-9 классы: проект. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – С. 10.

и словообразование», «Лексикология и фразеология», «Морфология», «Синтаксис», «Культура речи», «Правописание: орфография и пунктуация».

Третья содержательная линия представлена в примерной программе разделом «Язык и культура», изучение которого позволит раскрыть связь языка с историей и культурой народа.

В учебном процессе указанные содержательные линии неразрывно взаимосвязаны и интегрированы.

«Методологические основы изучения русского языка обусловлены его определяющей ролью в развитии интеллектуальных и творческих способностей личности, формировании ее национального самосознания, мировоззрения, гражданской позиции и раскрытии духовного потенциала»⁴.

Инновационные особенности содержания обучения русскому языку:

- ориентация на системность восприятия и усвоения учебного материала, демонстрацию внутрисубъектных связей явлений языка и формирование на этой основе с и с т е м ы знаний, умений и навыков по предмету;
- усиленное внимание к употреблению в речи изучаемых явлений языка (нормативный, коммуникативный, этический и эстетический аспекты);
- демонстрация эстетической функции языка, которая максимально проявляется в лучших образцах русской классической и современной художественной литературы;
- дифференцированное предъявление материала, использование заданий различной степени сложности, что позволяет обучать школьников любого уровня способностей и учитывать индивидуальные потребности ребёнка;
- развитие творческих способностей учащихся, расширение культурологического кругозора, фоновых знаний, формирование эстетического вкуса учащихся средствами предмета;

⁴ Концепция школьного филологического образования. С.6

- формирование навыков самостоятельной деятельности учащихся с использованием разнообразной учебной литературы (словарей, справочников, самоучителей, практикумов, пособий для подготовки к экзаменам, мультимедийных средств и т.п.).

Основой обучения русскому языку на современном этапе является **текстоцентрический принцип**, который предполагает, что базовой единицей обучения становится **текст** как результат речевой деятельности, средство обучения, формирования всех видов компетенций.

Введение в школьную программу понятия **текст** обусловило изменение акцентов в обучении родному языку и перенесение их с языкового образования на речевое развитие – важнейшую составную часть реализации лично ориентированного обучения и неотъемлемую часть гуманитарного образования.

Анализ текста является основной базой для формирования умений школьников создавать собственное высказывание в устной или письменной форме, а также для тренировки умения осуществлять все виды речевой деятельности. Исследуя текст, учащиеся выстраивают систему языка, обнаруживают его закономерности, учатся строить собственные высказывания. Такое обучение позволяет расширить и углубить содержание учебного предмета «Русский язык» за счет включения комплекса речеведческих понятий, поскольку от степени сформированности связанных с ними умений зависят качество и результаты обучения по другим учебным дисциплинам, а также развитие личности в целом.

Таким образом, текст является не только дидактической единицей, средством обучения, но и ориентировочной основой для любого вида речевой деятельности: аудирования, чтения, говорения, письма. Тексториентированное обучение – это путь от речевой деятельности к осмыслению и анализу языковых единиц в единстве их значения, формы, функции.

Особенностью содержания является также ориентация на обучение

всем видам речевой деятельности и формирование речемыслительных умений и способностей. Развивая речь, ученик учится думать, рассуждать, мыслить.

Большое внимание уделяется чтению как одному из видов речевой деятельности. Чтение рассматривается как процесс осознанного освоения текста и формирования коммуникативных, познавательных, личностных универсальных учебных действий, которые сводятся не только к ознакомлению школьников с общим содержанием текста, но и их умению выделить основу содержания, извлечь максимально полную информацию. Такое чтение становится **коммуникативно ориентированным**, поскольку способствует осмыслению и преобразованию информации.

Важнейшей особенностью подхода, обозначенного в стандарте, является **ориентация на результаты обучения**, которые отражают достижение образовательной цели. Стандарт второго поколения предъявляет новые требования к **ожидаемым результатам общего образования**, сформулированным в виде **личностных, метапредметных и предметных результатов**.

Личностные результаты обучения – это уровень сформированной ценностной ориентации выпускников школы, отражающей их индивидуально-личностные позиции, мотивы образовательной деятельности, социальные чувства, личностные качества. Это жизненные установки, ценностные ориентации, отношения, саморегуляция и т.п., в которых акцент делается на развитие эмоционально-волевой сферы личности.

Метапредметные результаты обучения – это освоенные при изучении нескольких или всех предметов универсальные учебные действия, межпредметные понятия. (Например, межпредметные связи между предметами русский язык – родной язык, русский язык – иностранный язык, русский язык – литература и др.).

Метапредметные результаты связаны с формированием УУД (познавательных, регулятивных, коммуникативных). УУД – универсальные

учебные действия – основа самостоятельного успешного освоения новых знаний и умений на базе формирования умения учиться. УУД определяются как обобщенные действия, которые не только порождают мотивацию к обучению, но и позволяют учащимся ориентироваться в различных областях познания. Метапредметные результаты предполагают освоение универсальных способов деятельности, которые затрагивают все основные сферы личностного развития: когнитивную, эмоциональную, волевою.

Предметные результаты – это результаты, в которых акцент делается преимущественно на когнитивную сферу, преломление универсальных способов учебных действий через призму учебных предметов. Предметные результаты отражают освоение обучающимися содержания предметных содержательных линий в соответствии с видами компетенций.

Концепция школьного филологического образования декларирует следующие **методические принципы освоения предмета, которые нашли отражение в содержании и результатах обучения русскому языку:**⁵

- принцип комплексного достижения личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов в процессе изучения русского языка;
- принцип функциональности (изучение языковых явлений с точки зрения их функциональных возможностей, речевой практики личности);
- принципы системности и историзма изучения языкового материала (рассмотрение языка как развивающейся системы во взаимообусловленности языковых явлений);
- принцип ступенчатого формирования языкового навыка (постепенное формирование умений опознавать, анализировать, классифицировать языковые явления, оценивать их с точки зрения нормативности, соответствия ситуации и сфере общения, умений включать изучаемое языковое явление в собственный текст);
- принцип преемственности изучения русского языка (изучение

⁵ См. Концепцию школьного филологического образования. С.11.

нового языкового материала с опорой на знания, умения, навыки, полученные на предыдущих этапах обучения: начальное образование – основное образование – среднее образование).

- принцип текстоцентричности (приоритет работы с текстом как ведущего вида учебной деятельности);
- принцип реализации лингвокультурологической направленности текстовой деятельности на уроках русского языка (работа с текстом, прежде всего художественным, как с целостной единицей языка, речи и культуры, как с эстетическим идеалом);
- принцип развития языкового чутья (интуитивное усвоение законов языка на всех его уровнях; опора на познавательный интерес учащегося к незнакомым языковым явлениям);
- принцип мотивации речевой деятельности (создание условий для речемыслительной активности учащихся в каждый момент обучения русскому языку);
- принцип ориентации на практическое использование знаний, умений и навыков в процессе изучения русского языка, обеспечения активной речевой практики (создание межпредметной речевой среды, поддержка единого речевого режима, устанавливаемого методическими сообществами образовательных организаций);
- принцип формирующего оценивания достижения учебных результатов.

В Концепции по филологическому образованию нашли отражение особенности изучения русского языка в школах с параллельным изучением родного языка и в полиэтнических школах (классах).

В системе общего среднего образования в школе с родным (нерусским) языком обучения русский язык занимает особое место. Он является государственным языком Российской Федерации, средством межнационального общения, приобщения к духовным богатствам русской культуры и литературы. Русский язык является одним из важнейших каналов

социализации личности учащихся, формирования гражданской идентичности и толерантности.

Русский язык в школе с родным (нерусским) языком обучения выполняет специфические цели, обусловленные его статусом и государственным языком, и средства межнационального общения.

Цели изучения русского языка как неродного:

- владение русским языком как государственным языком РФ;
- развитие готовности и способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию, овладение основными видами речевой деятельности, нормами использования языка в разных сферах и ситуациях общения, нормами русского речевого этикета;
- освоение знаний о функционировании русского языка, его устройстве, об основных нормах русского литературного языка;
- воспитание любви и уважения к русскому языку, сознательного отношения к русскому языку как духовной ценности русского народа, формирование общероссийского гражданского самосознания и воспитание толерантности.

Основой содержания обучения русскому языку как неродному обозначен компетентностный подход – формирование языковой, лингвистической (языковедческой), коммуникативной, культуроведческой компетенций.

В соответствии с ФГОС и Концепцией в процессе обучения русскому языку как неродному осуществляется становление основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся; духовно-нравственное развитие и воспитание, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей; укрепление духовного здоровья обучающихся. В процессе изучения русского языка как неродного важно рассматривать язык через **диалог культур** как средство осознания учащимися многообразия мира, уважения и понимания ими ценностей другой культуры, в конечном счете – формирования умения жить и общаться в

многонациональной стране⁶. Такой подход позволяет воспитывать у обучающихся основы российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности, а также ценности многонационального российского общества.

Концепция школьного филологического образования обосновывает методологические основы изучения русского языка, исходя из его определяющей роли в развитии личности, прежде всего интеллектуальных и творческих способностей. Среди общих научно-педагогических положений, связанных с русским языком как учебным предметом средней школы, в концепции определяется изучение русского языка как сложной многоуровневой системы и указывается на **КОГНИТИВНЫЙ** и **КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ** подходы в организации учебного процесса. Остановимся на особенностях учебно-познавательной деятельности учащихся со стороны когнитивной направленности обучения русскому языку.

Термин *когнитивный* возник в современной методике наряду с термином *познавательный* и сочетается с теми же доминантами: познавательные методы и приёмы – когнитивные методы, познавательные задачи – когнитивные задачи и т.д. Однако термином *когнитивный* в большей мере подчёркивается осознанность и глубина знаний, самостоятельность мысли в процессе познания, способность видеть сходства и различия изучаемых явлений.

Переосмысление методической наукой задач школьного познания происходит на основе научных достижений в области когнитивной грамматики, когнитивной психологии, когнитивной теории обучения. Историческое развитие методической науки в предметной области русский язык дало обширный понятийный инструментарий, разнообразие подходов,

⁶ Быстрова Е.А. Диалог культур на уроках русского языка. – СПб, 2002.

определённость общеметодических и частнометодических принципов и многое другое, обеспечивающее перспективы филологического образования. Концепция когнитивной направленности в изучении русского языка отражает современные тенденции в преподавании: сохранение основного теоретического содержания школьного курса, усиление внимания к семантическим и функциональным особенностям языковых единиц во всём их структурном разнообразии, углубление работы с научными понятиями, обращение к тексту как единице языка, речи, культуры и др.

Когнитивная направленность обучения сопряжена с потребностью индивида (личности) в познании родного русского языка. Сохранение статуса русского языка как базового учебного предмета, пролонгированность его изучения (от 1-го до 11-го класса), расширение образовательного пространства русского языка (риторического знания, обращения к истории языка, лингвокультурологического анализа текста, культуры речи и др.) – положительные явления отечественного образования, основанные на лучших национальных и педагогических традициях, что отражено в трудах М.Т. Баранова, Е.А. Быстровой, А.Д. Дейкиной, Т.К. Донской, М.Р. Львова, Н.Л. Мишатиной, Л.А. Сычуговой, Л.А. Ходяковой и др.

Повышение мотивации в изучении русского языка в большой мере связано с интеллектуальными ресурсами обучающихся, обращение к которым подкрепляется когнитивной методикой (когнитивными методами, задачами, приёмами и др.) с использованием современных технологий. Результаты учебного процесса упрочиваются, если применяются активные приёмы познания, вырабатываются в самостоятельной деятельности учащихся конструктивные решения для применения полученных знаний о разнообразных языковых средствах в собственной речи. Теоретическое изучение языка предполагает мыслительные процедуры анализа, синтеза, обобщений, сопоставлений, вербальные и невербальные формы усвоения русского языка и др. На основе когнитивных приёмов изучения теории языка и в процессе овладения лингвистическими умениями (учебно-языковыми

умениями, по классификации М.Т. Баранова) происходит интеллектуальное развитие учащихся, формируется лингвистическое мышление как качественно новое образование личности, повышается уровень сформированности мыслительных операций.

Когнитивно-семантический и когнитивно-функциональный подходы в обучении русскому языку способствуют формированию лингвистической компетенции, ориентированной на школьника как субъекта учения: усиливается проблемность в представлении учебного материала, ориентация на самостоятельную деятельность учащихся, формируются навыки рефлексии и метапредметные умения и навыки.

В научных исследованиях последнего времени (Бунеевой Е.В., Криворотовой Э.В., Савельевой Л.П., Устинова А.Ю., Черепановой Л.В. и др.) анализируются возможности когнитивного подхода к обучению русскому языку и использования познавательного потенциала школьника, находит чёткое выражение ценностная позиция авторов в отношении русского языка (Дейкина А.Д., Донская Т.К., Кулаева Г.М., Мишатина Н.Л., Новикова Л.И., Новикова Т.Ф., Сычугова Л.П. и др.).

Для лингвометодических работ важно и языковое содержание школьного курса, и методические закономерности организации учебного процесса. То и другое находит своё отражение в учебниках по русскому языку: когнитивная направленность обучения, прежде всего на понимание языкового явления и особенностей функционирования, очевидна в учебниках под научной редакцией Н.М. Шанского (Русский язык. 8 кл. 9 кл. Тростенцова Л.А., Ладыженская Т.А. и др.), М.В.Панова (Русский язык. 5 кл. и др.) и др. Вместе с усилением сознательного компонента познания, углубляется аксиологический компонент школьного курса русского языка, уточняются когнитивные механизмы субъектно-деятельностной организации учебного процесса (восприятия – понимания – узнавания – интерпретации), разрабатываются в обучении новые технологии (например, укрупнённых дидактических единиц, обращения к языковой модальности в широком

диапазоне её функционирования, активного использования достижений функциональной грамматики и др.).

При когнитивной направленности учебного процесса меняется практика самоконтроля («изучаю – значит запоминаю» на «изучаю – понимаю»), оценка качества обучения, при которой действенным показателем становится осознанный выбор лучшего и уместного для речи из возможных вариантов языка.

В этой связи следует подчеркнуть особое внимание к системе лингвистических понятий, изучение которых связано с содержательными обобщениями, состоящими из интегрированных единиц усвоения, «которые имеют взаимосвязанные, а иногда взаимоисключающие части и образуют родовую лингвистическую целостность» [Микерова Г.М. Лингводидактические основы обучения русскому языку по технологии укрупнённых дидактических единиц в начальных классах», 2008]. Учёт аналогичных (схожих) или противоположных (отличных от других) лингвистических понятий, рассмотрение самих языковых явлений под этим углом зрения (например, синонимия в синтаксисе, оппозиции в морфологии и др.) создаёт информационную общность, столь необходимую для оценки функционально грамотной языковой личности. На этом фундаменте держится преемственность в обучении русскому языку и перспективность совершенствования личности в языке и речи.

В терминосистеме методической науки понятия когнитивного плана осмысливаются в профессиональной деятельности учителя как доминирующие, формируется когнитивный стиль учителя, направленный на развитие личности учащихся, в частности такого важного компонента, как языковое творчество. В процессе обучения содержание лингвистических знаний органично связывается с коммуникативными потребностями учащихся, связи и взаимоотношения единиц разных уровней языка становятся очевидными, что позволяет учащимся осознать закономерности их совместного функционирования в тексте. Познание системы языка

обеспечивает развитие способности учащихся осознавать универсальные законы и этапы порождения речи, использовать языковые средства и приёмы их организации в речевом высказывании в соответствии с принципом коммуникативной целесообразности.

Когнитивная направленность обучения русскому языку, предполагаемая Концепцией, соответствует стратегиям и тактикам современного филологического образования.

Филологическое образование входит в систему гуманитарного образования, сутью которого являются изучение человека в его отношении к миру, знание о субъекте познания, т.е. о себе самом. Как средство познания действительности русский язык обеспечивает развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся, развивает их абстрактное мышление, память и воображение, формирует навыки самостоятельной учебной деятельности, самообразования и самореализации личности. Будучи формой хранения и усвоения различных знаний, русский язык неразрывно связан со всеми учебными предметами и влияет на качество их усвоения.

Новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) предполагают изменение целей обучения русскому языку в школе – на первый план выдвигается задача формирования умений обучаемых ставить и решать коммуникативные задачи, а также использовать полученные знания и навыки в практической деятельности. Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков, формулировки стандарта указывают реальные виды деятельности, которыми учащиеся должны овладеть к концу обучения. Эти виды деятельности обозначены в личностных, метапредметных и предметных результатах обучения. Из этого следует, что одной из главных целей образования в соответствии с ФГОС становится не передача учебной информации в виде ЗУН, а формирование

умения самостоятельно учиться, развитие значимых для этого компетенций, достижение заявленных образовательных результатов.

Отличительной особенностью нового стандарта является системно-деятельностный подход, который нацеливает на развитие личности ребенка, овладение системой метапредметных знаний, умений и навыков в процессе интенсивной учебной деятельности. Представление об ученике как субъекте учебно-познавательной деятельности делает обоснованной необходимость переосмысления целей, задач и содержания школьного обучения русскому языку. Субъект-субъектные отношения подразумевают активную позицию обучающихся, признают их права на выбор (в том числе – содержания своего образования и уровень его освоения) и наделение их ответственностью за сделанный выбор).

Вектор смещения акцентов ФГОС к деятельностной составляющей нашел отражение в **Концепции школьного филологического образования**, в которой обозначены основные задачи обучения русскому языку, базовое содержание обязательной части основной образовательной программы по русскому языку в современной школе. Именно через реализацию данного подхода к освоению предметного содержания осуществляется заложенная в стандартах и Концепции идея органичного слияния процессов обучения, развития и воспитания в одно целое.

Под **подходом к обучению** подразумевается методологическая основа, определяющая стратегию обучения (цели, задачи, содержание, действия учителя и ученика), это теоретическая база, которая строится на данных базисных для методики преподавания русского языка наук.

Системно-деятельностный подход основывается на теоретических положениях концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, раскрывающих основные психологические закономерности процесса обучения и воспитания. Указанный подход призван обеспечить формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию обучающихся, их активную учебно-познавательную деятельность, в конечном

счете формирование социально грамотной и мобильной личности. Системно-деятельностный подход концептуально базируется на обеспечении соответствия ведущей учебной деятельности обучающихся их индивидуальным особенностям и возрасту.

Системно-деятельностный подход, как известно, сложился на базе системного и деятельностного принципов.

Системный принцип в обучении предполагает всестороннее исследование явлений языка; он позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики изучаемых единиц, которые отсутствуют у составляющих систему элементов. Принцип системности определяет необходимость формирования у обучающихся целостной **системы** знаний и умений. В соответствии с этим положением язык рассматривается как системное образование, состоящее из взаимосвязанных элементов разных структурных уровней, объединенных в единое целое. Системный принцип стал основой *системного подхода* в обучении русскому языку, при котором структурные, системные и содержательные характеристики языковых единиц анализируются во взаимодействии.

Основой *принципа деятельности* является то, что ученик становится активным субъектом образовательного процесса. Деятельностный принцип заключается в том, что продвижение ученика в развитии осуществляется в самостоятельном открытии знаний, в поиске ответов на поставленные вопросы. Не получая знания в готовом виде, а добывая их самостоятельно, школьник осознает при этом содержание и формы своей деятельности, что содействует успешному формированию его общекультурных и деятельностных способностей.

Деятельностный подход исходит из положения о том, что психологические способности человека есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю. Система организации учебной деятельности обучающихся опирается на модель деятельности,

предложенную А.Н. Леонтьевым, в которой он выделяет два связанных между собой ряда: 1) деятельность – действие – операция и 2) мотив – цель – условие. Это значит, что любая деятельность обучающегося – это, прежде всего, процесс, который побуждается и направляется мотивом-стимулом, придающим ему личностный смысл, а на первый план выходит проблема самоопределения школьника в учебном процессе. Категория деятельности при таком подходе является фундаментальной и смыслообразующей всего процесса обучения. Обозначенный подход требует переориентации всего процесса обучения на личностно ориентированную модель обучения, которая способствует развитию индивидуальности, обеспечивает реализацию творческих и познавательных интересов, потребностей и наклонностей обучающегося.

Осуществление системно-деятельностного подхода в процессе изучения русского языка соотносится с проблемой формирования школьника как *языковой личности*, способной решать разнообразные задачи в процессе обобщения, осознания, действовать в различных сферах жизнедеятельности. Понятие языковой личности рассматривалось в работах многих ученых (М.М. Бахтина, В.В. Виноградова, Ю.Н. Караулова, М.Р. Львова, Г.П. Щедровицкого и др.). По определению Ю.Н. Караулова, языковая личность «есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств».⁷ В лингводидактике языковая личность трактуется как личность, владеющая всеми видами речевой деятельности, способная решать разнообразные задачи в процессе обобщения, осознания, действовать в различных сферах жизнедеятельности.

Являясь истоком общечеловеческой нравственности, национальной культуры, личность рассматривается как ведущая социально-этическая категория, выражающая духовность. «Личность есть по преимуществу

⁷ Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - М.: Наука, 1987. С 38.

нравственный принцип, из нее определяется отношение ко всякой ценности», – отмечал известный русский философ Николай Александрович Бердяев⁸.

Языковая личность формируется на протяжении всего обучения в школе и, прежде всего, в процессе изучения родного языка как источника развития духовных способностей школьников. «Языковая личность – вот та сквозная идея, которая пронизывает все аспекты изучения языка и одновременно разрушает границы между дисциплинами, изучающими человека, поскольку нельзя изучать человека вне его языка».⁹

Обучение, основой которого становится личность ученика как субъекта учебного процесса, обеспечивает развитие активности через самостоятельную и совместную деятельность обучаемых, развитие их мышления и способностей, в том числе и коммуникативных. Большую роль в личностно ориентированном обучении учащихся играет методика сотрудничества и сотворчества учителя с учениками, опирающаяся на индивидуальные способности школьника как основного субъекта образовательного процесса.

Таким образом, личностно ориентированное обучение рассматривается нами как средство, направленное на развитие креативности школьника, раскрытие его возможностей, становление самосознания, самореализации. Оно обеспечивает развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся, развивает их абстрактное мышление, память и воображение, формирует навыки самостоятельной учебной деятельности.

Основная идея системно-деятельностного подхода заключается в том, что главный результат образования - это не отдельные знания, умения и навыки, а *способность и готовность* личности использовать полученные знания и умения в профессиональной деятельности, т.е. овладение определенными компетенциями, ориентирующими на усвоение умений, обобщенных способов деятельности в процессе обучения, которые

⁸ Бердяев Н.А. О назначении человека. – М.: Республика, 1993. С.61.

⁹ Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. С. 3.

осуществляются на основе формирования универсальных учебных действий (УУД), призванных объединить все учебные предметы в целостную образовательную систему.

Виды компетенций названы в Федеральном государственном образовательном стандарте РФ и обозначены в Концепции школьного филологического образования. Исходя из этого у школьников формируются следующие основные компетенции: языковая, лингвистическая (языковедческая), коммуникативная и культуроведческая, что в конечном счете обеспечивает единство языкового речемыслительного, интеллектуального, духовно-нравственного, эстетического развития.

Языковая и лингвистическая (языковедческая) компетенция включает в себя знания об основах науки о русском языке, о русском языке как знаковой системе и общественном явлении, элементы истории языка, а также сведения о выдающихся лингвистах. Кроме того, она предполагает усвоение знаний о единицах языка (с точки зрения структуры и семантики) и правил их соединения (с точки зрения функционирования в речи). В основу такого рассмотрения положен анализ языковых явлений в триединстве (значение, форма, функция), в плане их взаимной связи, контекстуальной обусловленности и текстообразующей специфики. Регулирует использование языковых единиц в определенной речевой ситуации ***языковая норма***, которая рассматривается как результат речевой деятельности. Нормативность языковых средств обеспечивает функционально-стилистическую дифференциацию языка. Владение литературными нормами является основой культуры речи – неотъемлемой частью курса русского языка в основной школе. Культура речи – это не только владение нормами русского литературного языка в области произношения, ударения, словообразования, грамматики, но и умение пользоваться изобразительно-выразительными средствами языка в различных условиях коммуникации.

Коммуникативный подход к обучению родному языку реализуется в процессе формирования и совершенствования **коммуникативной**

компетенции и связан с обучением школьников правильному использованию языковых средств в соответствии с нормами литературного языка во всех видах речевой деятельности: **рецептивной (слушание-чтение), продуктивной (говорение-письмо); формах (устная - письменная речь)** в ходе создания собственного высказывания. Сформированность коммуникативной компетенции зависит от способности учащихся воспринимать чужую речь и создавать собственное высказывание.

В настоящее время, когда одной из актуальных проблем общества является возрождение духовности, «национально-культурный компонент в преподавании русского языка становится одним из важных средств развития духовно-нравственного мира школьника, его ценностно-ориентационной культуры...»¹⁰. Важным положением такого подхода является то, что язык как национальный феномен является составной частью культуры, формирующей национальное самосознание, которое реализуется в слове. Язык рассматривается как результат, продукт культурного развития человека. *Культуроведческий подход* в обучении предполагает приобщение к культуре в широком смысле этого слова. Язык и культура определяются как важнейшие социальные явления, имеющие деятельностный характер, поскольку существуют только в сфере человеческой деятельности. Язык, не являясь формой культуры, служит основным средством ее выражения, материальной базой создания любых культурных ценностей, орудием накопления, хранения и передачи информации. Изучение русского языка в культуроведческом аспекте, использование на уроках текстов культуроведческой направленности дает возможность углубить знания учащихся о связи языка и культуры как фактора национального менталитета и формирования национального самосознания подрастающего поколения, способствует формированию *культуроведческой компетенции* школьников.

¹⁰ Быстрова Е.А. Культуроведческая функция русского языка в системе его преподавания // Обучение русскому языку в школе; под ред. Е.А. Быстровой. – М., 2004. – С. 131.

Заметим, что компетентностный подход не отрицает значения знаний, однако он акцентирует внимание на способности обучаемых использовать полученные знания в практической деятельности. Понятие *способности* характеризуется с разных позиций. Так, С.Л. Рубинштейн связывает данное понятие со *способами деятельности* (способность пользоваться языковыми средствами, речевым аппаратом, мыслительными операциями анализа, синтеза и т.д.). Основой деятельностного подхода, исходя из этого, становится сформированная способность у обучаемых строить свою учебную деятельность.

Системно-деятельностный подход подразумевает важнейшие особенности организации образовательного процесса сегодня:

- ориентация на субъект-субъектные отношения, подразумевающие активную позицию обучающихся, признание их права на выбор содержания своего образования, уровень его усвоения и наделение ответственностью за сделанный выбор;
- вариативность образования, в том числе дифференциация и индивидуализация обучения;
- реализация педагогики сотрудничества.

Системно-деятельностный подход предполагает органичное соединение процессов обучения, развития и воспитания школьников в одно целое, что является важнейшим условием формирования функционально грамотной личности. Категория деятельности при таком подходе к обучению является фундаментальной и смыслообразующей всего процесса обучения.

Таким образом, **системно-деятельностный подход, обозначенный в Федеральном государственном образовательном стандарте и заложенный в Концепции школьного филологического образования, предполагает четкую ориентацию на будущее, которая проявляется в возможности построения обучающимися своего образования с учетом успешности в личностной и профессиональной деятельности, в умении**

осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки своих возможностей в конкретной ситуации, и связана с мотивацией на непрерывное образование.

Кардинальные изменения, произошедшие в российском образовании на рубеже XX-XXI веков, обусловили необходимость более глубокого осмысления методической наукой ключевой роли текста в обучении русскому языку. Это связано с философией гуманистического образования, в частности с тем, что цель современного учителя русского языка – не просто передать учащимся знания о языке как системе, не только сформировать навыки грамотного письма и развить все виды речевой деятельности в процессе обучения русскому языку, но включить учащегося как языковую личность в культурно-языковое поле нации, общечеловеческой культуры, что можно сделать успешнее всего посредством текста. Основателями методической науки (Ф.И. Буслаев, И.И. Срезневский, К.Д. Ушинский, В.Я. Стоюнин и др.) текст, прежде всего образцовый, был осмыслен как основа процесса обучения русскому языку. Современные взгляды методистов на роль текста в процессе обучения русскому языку обусловлены влиянием следующих факторов: общими установками в развитии образования, отраженными в Федеральных образовательных стандартах; развитием представлений о тексте в лингвистике и смежных науках; методическими концепциями использования текста в процессе обучения русскому языку. В работах ведущих современных ученых в области методики преподавания русского языка (В.В. Бабайцева, Е.А. Быстрова, Т.М. Воителева, А.Д. Дейкина, Т.К. Донская, Н.А. Ипполитова, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская, С.И. Львова, Е.И. Никитина, М.М. Разумовская и др.) реализуются методические концепции работы с текстом на уроках русского языка как средством обучения и предметом изучения. Работа с текстом позволяет строить учебно-воспитательный процесс так, чтобы достигать

всего комплекса результатов (личностных, метапредметных и предметных), формировать мировоззрение, систему ценностей учащегося.

Теоретической базой методических взглядов на текст являются теория текста (Н.С. Болотнова, И.Р. Гальперин, Г.А. Золотова, Т.М. Николаева, Е.В.Сидоров и др.), концепция речевой деятельности (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Н.И. Жинкин и др.), теория языковой личности (В.В. Виноградов, М.М. Бахтин, Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов и др.), труды по стилистике текста (А.И. Горшков, В.В. Одинцов, Г.Я. Солганик и др.).

Методика преподавания русского языка активно обогащается концепциями формирования мировоззрения учащихся в процессе обучения русскому языку (М.Т. Баранов, Т.К. Донская, Э.В. Криворотова и др.), различными подходами: личностно ориентированным (Н.А. Алексеев, А.Г. Асмолов, И.Я. Лернер, И.С. Якиманская и др.), компетентностным (Е.А.Быстрова, И.Г. Иванова, И.А. Зимняя и др.), текстоцентрическим / текстоориентированным (Е.А.Быстрова, Н.С. Болотнова, Н.А. Ипполитова, Т.М.Пахнова и др.), аксиологическим (А.Д. Дейкина, Г.М. Кулаева и др.), когнитивным (М.М. Разумовская, Л.А. Тростенцова, Н.М. Шанский и др.), функциональным (О.В. Алексеева, А.Ю. Купалова, Е.И. Никитина, В.Н. Мещеряков, М.М. Разумовская, А.Ю. Устинов и др.), культуроведческим (Е.А. Быстрова, Л.А. Ходякова, Л.И. Новикова и др.), лингвокультурологическим (Н.Л. Мишатица, О.Н. Левушкина) подходами.

Такие научные тенденции повышают внимание к тексту как широкому понятию и универсальному средству реализации педагогических идей, связанных с обучением русскому языку. В то же время в современной науке создались основательные предпосылки для развития новой стратегии в отношении роли и места текста, в особенности художественного, в преподавании русского языка. На протяжении XIX и XX веков складывалась теория взаимосвязи языка и культуры: в зарубежной лингвистике (И. Гердер, В.ф.Гумбольдт, Э. Сепир, Б. Уорф, Э. Бенвенист и др.), в русской лингвистике (И.А. Бодуэн-де-Куртене, Ф.И.Буслаев, М.В.Ломоносов,

А.А. Потебня, И.И. Срезневский, В.Я. Стоюнин, Н.И. Толстой, К.Д. Ушинский, А.А. Шахматов, и др.), в таких интегративных науках, как семиотика (Вяч. Вс. Иванов, Ю.М. Лотман, Н.Б. Мечковская и др.), этнолингвистика (А.С. Герд, Н.И. Толстой, В.Н. Топоров и др.), этнопсихоллингвистика (В.В. Красных, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов и др.), теория межкультурной коммуникации (Д.Б. Гудков, Г.Г. Почепцов, С.Г. Тер-Минасова и др.), когнитивная лингвистика (Е.С. Кубрякова, Ю.С. Степанов, И.А. Стернин и др.), лингвокультурология (С.Г. Воркачев, В.В. Воробьев, В.В. Красных, В.А. Маслова и др.). В результате научных поисков сформировалась точка зрения на художественный текст как «конденсатор культурной памяти» (Ю.М. Лотман), как «единицу культуры» (Л.Н. Мурзин), поскольку «текст как объект лингвистического исследования<...> именно в составе культуры приобретает свою полную окончательную определенность: только зная культуру, в которую включается данный текст, мы получаем возможность постигнуть его наиболее глубокие смысловые пласты» (Н.Л. Мурзин). Актуальны труды, в которых представлено теоретическое обоснование взаимосвязи языка и культуры, особенностей культурологического подхода к изучению языка на основе текста, в частности художественного (Ю.Д. Апресян, Н.С. Болотнова, Е.М. Верещагин, В.В. Колесов, В.Г. Костомаров, Л.Н. Мурзин, Д.С. Лихачев, Ю.В. Прохоров, Ю.С. Степанов, В.Н. Телия, В.Е. Хализев и др.).

В современной методической науке господствует текстоцентрический принцип обучения русскому языку, понимаемый как необходимость работать с текстом на уроках русского языка, формировать на основе работы с текстом все виды речевой деятельности учащихся.

Реализация личностно системно-деятельностного, а значит, личностно ориентированного, компетентностного подходов в обучении русскому языку, достижение высшей цели образовательного процесса – формирование личности учащегося – невозможны без опоры на текст, прежде всего художественный.

Новым содержанием современного урока русского языка являются *текстообразующая, изобразительно-выразительная, эстетическая* функции языковых единиц в тексте. Художественный текст осмыслен как *языковой эстетический идеал*.

Современная методика обучения русскому языку нуждается в реализации качественно новой стратегии работы с текстом в процессе обучения русскому языку, позволяющей не только использовать текст как дидактическое средство, но и сделать его развивающий потенциал доминантой учебного процесса.

К настоящему времени создана методическая система обучения **характеристикам текста** (О.Н. Левушкина), направленная на формирование умений понимать, интерпретировать и оценивать текст, воспринимать его в целостности содержания, авторской позиции, отобранных языковых средств, стилевой и речеведческой дифференциации и др. Данная система представлена тремя составляющими: методологической (характеристика текста как метод), технологической (характеристика текста как вид учебной деятельности) и реализующей (характеристика текста как вид школьного сочинения).

Предложены следующие виды характеристик текста: языковая (фонетическая, лексическая, морфологическая, синтаксическая), речеведческая, эмоциональная, культурологическая, ценностная, характеристика авторской позиции, комплексная характеристика – лингвокультурологическая.

Всесторонне разработана методическая система обучения наиболее сложному и многоаспектному виду характеристики текста – лингвокультурологической.

Методологическая составляющая лингвокультурологической характеристики текста заключается в том, что она является методом обучения работе с текстом, прежде всего художественным, как целостной единицей языка, речи и культуры, раскрытию его

лингвокультурологического потенциала. Данный метод обладает такими востребованными современной образовательной парадигмой свойствами, как активность, комплексность, интегративность и в определенной мере универсальность. С точки зрения деятельностного подхода лингвокультурологическая характеристика текста является одновременно и методом организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, и методом стимулирования и мотивации учения, и методом контроля и самоконтроля учащихся. В отношении используемых способов мышления опирается на индуктивный и дедуктивный пути мышления и может применяться как в классе, так и дома.

С технологической стороны лингвокультурологическая характеристика текста основана на коммуникативной модели «автор – текст – читатель» и определяется как вид учебной деятельности учащихся в процессе обучения русскому языку, целью которой является раскрытие лингвокультурологического потенциала текста, в процессе чего текст интерпретируется учащимися и достигается понимание не только поверхностных, но и глубинных его смыслов. Обязательными видами текстовой деятельности при лингвокультурологической характеристике текста являются рецептивная; аналитико-синтетическая; интерпретационная, смыслоформулирующая; рефлексивная, оценочная; творческая, продуктивная. Наличие рефлексивной, оценочной деятельности в технологической модели лингвокультурологической характеристики позволяет учащимся выражать собственное отношение к выявленным смыслам текста, к позиции автора, выраженной в тексте, что в целом способствует усвоению учащимися духовно-нравственных ориентиров, формированию их ценностной базы, мировоззрения в целом.

Лингвокультурологическая характеристика как вид школьного сочинения осуществляется по модели «автор – метатекст – получатель». Структура содержания такого сочинения отражает три основных составляющих: понимание и интерпретацию поверхностных и глубинных

смыслов текста; понимание и интерпретацию авторской позиции; выражение собственного отношения к содержательным аспектам текста и способам выражения авторского отношения к ним.

В «Концепции филологического образования» текстоцентрический принцип обучения отражен многогранно: связан с уровнями содержательным и методологическим, на каждом из которых он реализован традиционно и инновационно.

В предметном содержании обучения русскому языку традиционно выделен раздел «Речь», в структуру которого входит блок «Текст» (см. текст Концепции – «Русский язык как учебный предмет», раздел «Основное содержание предмета»; а также Приложение (1, п. 2 – основное общее образование; п. 2.1. – среднее общее образование базовый уровень; п. 2.1.- среднее общее образование углубленный уровень); *инновационным* является включение в содержание обучения русскому языку в основной школе тем, связанных с изучением выразительных возможностей изучаемых языковых единиц и частей речи (в разделах 3.1. «Фонетика. Орфоэпия. Графика»; 3.3. «Лексикология. Фразеология»; 3.4. «Морфология. Грамматика»), текстообразующей роли различных частей речи (в разделе 3.4. «Морфология. Грамматика»).

Процесс обучения работе с текстом на ступени среднего общего образования дифференцирован в зависимости от уровня изучения русского языка (базовый / углубленный).

При изучении русского языка на ступени среднего общего образования (базовый уровень) предусматривается осмысление авторского замысла текста и его реализации, рассмотрение проблем эстетической и этической ценности текста, овладение различными видами анализа текста, а также характеристикой текста как инновационным способом учебной текстовой деятельности, позволяющей формировать комплекс стратегий смыслового чтения (понимание, интерпретация и оценка текста) и достигать при этом комплекса результатов: личностных, метапредметных и предметных. При

обобщении и углублении знаний о языковых единицах всех уровней, о частях речи предусматривается выявление особенностей их использования в текстах различных стилей.

При изучении русского языка на ступени среднего общего образования (углубленный уровень) предполагается также рассмотрение художественного текста как явления культуры, как целостной единицы языка, речи и культуры. В круг рассмотрения включены также современные представления о тексте, проблемы установления взаимосвязи языковой формы и его содержания, вопросы понимания и интерпретации текста на основе различных видов его анализа.

Методологическая составляющая текстоцентрического принципа обучения русскому языку основана на *традиционном* признании основополагающим принципа обучения русскому языку как полифункциональному явлению при доминировании коммуникативной функции как ключевой, влияющей на качество и результаты общения, а значит, опора на представление о тексте как важнейшем предмете филологии и одновременно инструменте обучения, как целостной единице языка, речи и культуры (См. раздел «Методологические основы изучения русского языка» Концепции).

***Инновационным* в реализации текстоцентрического принципа в Концепции на уровне методологии является**

- определение одним из ведущих методических принципов освоения содержания предмета принципов функциональности (изучение языковых явлений с точки зрения их функциональных возможностей, речевой практики личности) и текстоцентричности (приоритет работы с текстом на уроках русского языка как предметом изучения и средством обучения, формирование на основе работы с текстом всех видов речевой деятельности учащихся);

- описание критериев отбора учебного материала (в том числе для нехудожественных текстов с учетом всех видов речевой деятельности)

- соответствие учебно-методическим целям и задачам;
 - возможность осмысления на определенном возрастном этапе;
 - универсальность дидактических единиц, позволяющих достичь личностные, метапредметные и предметные результаты в их совокупности;
 - дифференциация учебного материала с точки зрения уровней языка;
- описание критериев отбора художественных текстов и их фрагментов:
- значимость с точки зрения выявляемых в тексте лингвистических фактов;
 - соответствие языковому эстетическому идеалу;
 - аксиологическая значимость и духовно-нравственный потенциал;
 - доступность содержания дидактического материала учащимся данного возраста;
 - способность вызвать эмоциональный отклик учащихся;
 - необходимость и достаточность объема текста (фрагмента) для одного познавательного акта на уроке русского языка.

- реализация на инвариантном уровне основной школы методической системы обучения *характеристике текста* как виду учебной деятельности, позволяющей обучать школьников стратегиям смыслового чтения (анализу, интерпретации и оценке текста) и достигать комплекса личностных, метапредметных и предметных результатов;

- реализация на *базовом инвариантном* уровне старшей школы методической системы обучения *характеристике текста* как способу выявления его целостности, взаимосвязи смыслов и языковой формы; на *углубленном инвариантном* уровне старшей школы – система обучения лингвокультурологической *характеристике текста* как способу выявления целостности художественного и художественно-публицистического текста в его языковом, речевом и культурологическом аспектах; на *углубленном вариативном* уровне – лингвокультурологическая характеристика деловых и

научных текстов.

Необходимо подчеркнуть важнейшие позиции современной методики преподавания русского языка по отношению к тексту:

- текстоцентрический принцип обучения в настоящее время является одним из основополагающих для процесса обучения русскому языку;

- **в Концепции филологического образования текстоцентрический принцип реализован как на уровне содержания, так и на методологическом уровне, на основе традиций и инноваций методики обучения русскому языку.**

Методология преподавания русского языка в школе определяет и основные принципы его изучения, в частности принципы системности и историзма изучения языкового материала (рассмотрение языка как развивающейся системы во взаимообусловленности языковых явлений).

Системно-целостный взгляд на язык как развивающееся явление в методике преподавания русского языка является традиционным (М.Т. Баранов). Однако, являясь принципиальным положением методики, историзм в преподавании русского языка реализуется в основном через историко-лингвистический комментарий к современным фактам языка и этимологический анализ слов, что, безусловно, является ценным достижением в методике преподавания русского языка (Е.С. Истрова, С.Д. Никифоров, В.В. Иванов, З.А. Потиха, Н.М. Шанский, С.И. Львова и др.). Однако в этом случае исторический компонент носит *характер знаний* по фактическому типу, чем и определяется «объясняющий подход» (М.М. Бахтин) к анализу языковых явлений. Таким образом, мы вправе говорить об историческом подходе к изучению русского языка, но не о реализации в практике преподавания **историзма как методического принципа с целью формирования у школьников системно-целостного**

взгляда на язык как развивающееся, доступное познанию семиотическое явление.

Дидактической единицей, позволяющей реализовать принцип историзма как методический в любом разделе курса русского языка (**познание и изучение языка** в исторически складывающейся языковой картине мира) в практике преподавания на современном этапе, может служить **1) текст, 2) системно организованное предметное содержание по истории языка.**

Текст мы рассматриваем как форму фиксирования знаний о человеке и как специфический способ бытия культуры. С точки зрения М.М. Бахтина, пространство культуры – это пространство языка, речи. За каждым текстом стоит система языка. В тексте ей соответствует все повторенное и воспроизведенное и повторимое и воспроизводимое, все, что может быть дано вне данного текста (данность)¹¹. (). Исследуя культуру сквозь призму проблем языка и анализируя жизнь человека как “потенциальный текст”, предлагая рассмотреть человека и оценивать его как личность в контексте “большого” времени культуры, настойчиво связывая мысль и слово в единстве мышления-соучастия, М.М. Бахтин различает “большое” и “малое” время культур: человек живет в малом времени, но общается с большим. Тезис Бахтина о том, что “нет ничего абсолютно мертвого: у каждого смысла будет свой праздник возрождения”, становится принципиально важным для изучения истории языка на основе текстов различных эпох русской культуры, ибо текст как целостное высказывание имеет отношение к ценности — к истине, красоте.

Текст на протяжении эпох является формой продолжения определенной традиции, поскольку формируется в соответствии с правилами “письма-чтения”, зависящими от исторического типа культуры. Любая традиция нерасторжимо связана с языком, в нем выражается и им в

¹¹ Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа. // Вопросы литературы. – 1976. - № 10. - С. 34.

определенной степени обусловлена (вспомним в связи с этим гумбольдтовский тезис о том, что язык является носителем и внутренне схематизирующей силой мировоззрения, что он сам содержит в себе мировоззрение). Язык есть не только “дом бытия” (Хайдеггер), но и способ бытия человека, сущностное его свойство. Так понимаемый язык становится условием познавательной деятельности человека. Слово прошлого в определенных трактовках, объяснениях, преданиях должно быть соотнесено с миром исторического горизонта понимания ученика, исходя из которого когда-то произнесенное слово понимают в его исторической интерпретации. Текст восстанавливает и поддерживает традицию, и поэтому мы имеем право говорить о том, что текст – это уникальная культурная универсалия, представляющая собой систему языковых явлений, постижение которых ведет к формированию видения определенной картины мира, и с помощью которой национальное обретает себя в изменяющейся исторической обстановке. Текст необходимо рассматривать как «данный нам в непосредственном опыте феномен языковой реальности, который представляет собой определенным образом организованную последовательность языковых единиц разных «ярусов»¹². Языковые единицы являются необходимыми компонентами текста. Сочетание языковых единиц в тексте наиболее ярко характеризует структуру текста и дает представление об особенностях языка писателя.

Размышляя о создании художественного текста писателями во все времена, мы не можем отбросить и онтологический фактор: талант писателя, его Дар. Дар слова, чутье языка – это возможность постичь истину интуитивно, глубоко, национально, что составляет одну из сторон пушкинского гения, гения Толстого, Достоевского и других русских писателей. Однако и язык также во многом определяет развитие духовного мира человека и внутренне содержит в себе мировоззренческое начало. Если тексты – это продукты человеческой деятельности, на которых “запечатлено”

¹² Горшков А.И. Язык предпушкинской прозы. - М., 1982.- С.8.

влияние индивидуального языкового сознания, то понимание текстов должно соотноситься с индивидуальным миром личности как автора текста, так и его «соавтора» - читателя. Как считал М.М. Бахтин, каждое высказывание и любой его элемент не только значит, но и оценивается. Отмечая далее творческую роль оценки при изменении значений слова, М.М. Бахтин приходит к выводу о ценностном характере коннотации слова в тексте¹³.

Таким образом, историзм в практике преподавания русского языка может быть реализован при условии методического оформления текста как культурно-языковой универсалии. Следовательно, дотекстовые и послетекстовые вопросы и задания должны ориентировать читателя (учащегося) на:

- выявление особенностей динамики языковых явлений;
- оценку закономерностей языка как развивающейся системы;
- формирование ценностного, эмоционально-личностного отношения к жизни языка, целенаправленного развития чувства языка в процессе освоения его системных связей;
- «диалог» с текстом в процессе осознания культурно-языковой позиции (традиции) автора текста.

Рассмотрение историзма как методического принципа изучения русского языка позволяет определить и определенную структуру курса в основной и старшей школе (базовый и углубленный уровни). Как система изучения в Приложении № 1 к «Концепции школьного филологического образования» представлены основные сведения по истории русского языка, являющиеся базовыми для рассмотрения современного состояния русского литературного языка. Например, на уровне предметного содержания обучения (вариативная часть) впервые вводятся *темы об истории русской графики, фонетических процессах, повлиявших на становление системы правописания, слогораздела, лексического значения*

13

слова, его морфемного состава, морфологических особенностей. Введен раздел об истории частей речи, синтаксических конструкций.

«Знаниевая составляющая», данная в системе, позволит учащимся научиться («ученик получит возможность научиться» – требование к результатам обучения по ФГОС) определять сущностные составляющие современной парадигмы языка, сущностные языковые составляющие текстов различных эпох.

В «Концепции филологического образования» обнаруживается противоречие между декларативным характером телеологических, содержательных и рекомендательных положений и отсутствием в тексте «Концепции» ключевых понятий методики обучения русскому языку и литературе. Для решения задачи методического обеспечения необходимо создать **«Глоссарий терминов и понятий в сфере методики преподавания русского языка и литературы».**

Проблема методического обеспечения «Концепции филологического образования» заключается в формировании и закреплении терминологической системы двух смежных методик преподавания русского языка и литературы. Описание понятийно-терминологического аппарата станет научно-методическим основанием системы обучения русскому языку и литературе в школе, изложенной в «Концепции».

Необходимость создания общего словаря методических терминов для преподавателей русского языка и литературы обусловлена прежде всего отсутствием современных словарей методических терминов, адресованных учителям русского языка и литературы.

Издания, представляющие методику преподавания русского языка, не представляют современную терминологию, обновленную не только ФГОС, но и достижениями современной методической науки:

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) – 2009. (предшествующее и частично повторенное издание: Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь).

Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: Пособие для студентов пед. вузов и колледжей. – М.: Изд. центр «Академия», 1999 – 271 с.

Современный русский литературный язык и методика его преподавания: учебный словарь: учебное пособие / отв. ред. И.А. Сыров. – М.: Маска, 2012. – 383 с.

Методический словник. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. Сост. **Р.К. Миньяр-Белоручев**. - М.: Московский гос. ун-т.им. Е.Р. Дашковой (МГИ), 1996. – 144 с.

В практике лексикографического представления терминов методики преподавания русского языка они традиционно описывались в широком кругу педагогических и дидактических понятий. Среди всех лексикографических изданий словари терминов отдельных наук стоят выше всех. Один из самых сложных типов словарной продукции – это терминологический словарь. В эпоху интернета создается впечатление, что словари и справочники утрачивают своё значение. Достаточно набрать в поисковой строке слово и сразу же получаешь исчерпывающую информацию.

Цель словаря методических терминов – представить методику обучения родному языку и литературе. Словарь должен раскрыть метаязык современной методики.

Терминологический аппарат методического словаря должен представлять не одну научную школу, а аккумулировать достижения российской методической науки в целом. Словарь призван отразить связь современной парадигмы обучения русскому языку и литературе с отечественной и зарубежной традицией. Приоритет следует отдать терминологии, активно используемой в современном школьном филологическом образовании.

Таким образом, в словаре должны быть отражены связи: а) разных научных школ; б) истории и современности; в) методической науки и практики преподавания школьного предмета.

Ядро словника должно включать термины методик преподавания русского языка и литературы в современной российской школе.

Выделение терминов, репрезентирующих методику преподавания русского языка в школе и методику преподавания литературы в школе, среди общепедагогических и общедидактических, позволит лучше представить

методики преподавания русского языка и литературы как самостоятельные науки.

Основной адресат глоссария методических терминов – учителя-словесники и школьные методисты, находящиеся в новых условиях обучения филологическим дисциплинам.

Другими адресатами «Глоссария» могут быть преподаватели русского языка и литературы; студенты, изучающие методику преподавания филологических дисциплин; учителя, преподаватели и методисты других предметных областей с учетом метапредметного характера наших дисциплин.

Педагогическому сообществу необходим словарь, который отразит связь современной парадигмы обучения языку и литературе с отечественной и зарубежной традицией преподавания русского языка и литературы.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования нового поколения включает в себя требования к результатам освоения основной образовательной программы общего образования, которые учитывают возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, поэтому можно с полным правом назвать этот главный государственный документ об образовании первым психологически ориентированным документом. Эта характеристика ФГОС проявляется прежде всего в описании системно-деятельностного подхода, который обеспечивает «построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся». Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника основной школы»).

На основе идей ФГОС была принята Концепция школьного филологического образования (Русский язык и литература), методологической основой которой являются положения общей дидактики, педагогики, возрастной психологии.

Реализация идей ФГОС и Концепции требуют глубинного понимания специфики современного ребенка в контексте тех принципиально важных изменений, которые произошли в человеческом сообществе вообще, российском обществе, в частности. Чрезвычайно важно, что в принципиально изменившемся сегодня мире изменились не только условия жизни, социальное пространство существования и функционирования человека, система его отношений, изменился он сам, и, в первую очередь, эти социальные изменения коснулись воспитания и обучения.

Если еще два—три десятилетия назад ребенок развивался в условиях малого социума: семьи, класса, ближайшего окружения, — то сегодня он поставлен в принципиально новую ситуацию, когда уже с дошкольного, младшего школьного возрастов он находится в огромном развернутом социальном, в том числе, новом знаниевом пространстве, где на его сознание буквально давит хаотичный поток информации, идущей, прежде всего, из телевизора, Интернета, перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей. Причем эта информация, не имеющая структурно-содержательной логической связи, подаваемая не системно, а бисерно, не просто не вписывается в систему образования, но представляет собой качественно иной тип, противостоящий стационарному образованию, принципиально меняющий, в частности, не только сочетание зрительного и слухового восприятия детей, но и структуру их мышления, самосознание и миропонимание. И все это происходит на фоне того, что в самом Детстве рухнули многие образующие его структуры, изменились отношения между детьми. Отмечается интенсивная примитивизация сознания детей, рост цинизма, грубости, а за этими внешними проявлениями кроются внутренние глубинные переживания ребенка — неуверенности, одиночества, страха, и в то же время — инфантилизм, эгоизм, духовная опустошенность, то есть те современные приобретения Детства, которые являются тяжелой потерей для него.

Конкретные данные, полученные учеными (материалы исследований, проведенных в Психологическом институте Российской академии образования, Московском городском психолого-педагогическом университете, факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, Институте психологии РАН, Гуманитарно-художественном институте Нижегородского архитектурно-строительного университета), свидетельствуют о качественных психических, психофизиологических, личностных изменениях современного ребенка: во-первых, в минимально короткий пятилетний период, с 2005 года начиная, резко снизилось когнитивное развитие детей дошкольного возраста. Во-вторых, снизилась энергичность детей, их желание активно действовать. При этом возрос эмоциональный дискомфорт. В-третьих, четко фиксируется неразвитость внутреннего плана действия и сниженный уровень детской любознательности и воображения. Детям оказывается недоступным то, с чем легко справлялись их ровесники три десятилетия назад. В-четвертых, обращает на себя внимание неразвитость тонкой моторики руки старших дошкольников, отсутствие графических навыков, что свидетельствует не только об отсутствии графических двигательных умений, но и о несформированности определенных мозговых структур ребенка, ответственных за формирование общей произвольности. Дефицит произвольности — как в умственной, так и в двигательной сфере дошкольника — является одним из наиболее тревожных факторов, достоверно установленных учеными Российской академии образования. В-пятых, отмечается недостаточная социальная компетентность 25% детей младшего школьного возраста, их беспомощность в отношении со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты. При этом прослеживается опасная тенденция, когда более 30% самостоятельных решений, предложенных детьми, имеют явно агрессивный характер. В-шестых, тревогу вызывают факты и факторы, связанные с приобщением детей к телеэкрану, начиная с младенческого возраста. Так, по данным ученых, к началу школьного возраста время просмотра достигает 10—12

тысяч часов, а по данным Института социологии РАН, более 60% родителей проводят досуг с ребенком перед телевизором, у каждого десятого ребенка-дошкольника ВСЁ свободное время проходит у телевизора. В результате возникает особая потребность в экранной стимуляции, которая дает сбои в восприятии, блокируя собственную деятельность ребенка. Экранная зависимость приводит к неспособности ребенка концентрироваться на каком-либо занятии, отсутствию интересов, гиперактивности, повышенной рассеянности. Таким детям необходима постоянная внешняя стимуляция, которую они привыкли получать с экрана, им трудно воспринимать звуковую информацию и читать: понимая отдельные слова и короткие предложения, они не могут связывать их, в результате не понимают текста в целом. Дети теряют способность и желание чем-то занять себя. Им неинтересно общаться друг с другом. В-седьмых, неблагоприятной тенденцией выступает обеднение и ограничение общения детей, в том числе и детей подросткового возраста, со сверстниками, рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности.

Особенно тревожным фактом является то, что в популяции современных растущих людей большую группу составляют дети, для которых характерно неблагоприятное, проблемное течение психического развития в онтогенезе. При этом наблюдается распространенность основных форм психических заболеваний детей, которая каждые десять лет возрастает на 10-15%. В настоящее время имеется значительное число детей с ограниченными возможностями здоровья, где общее психическое недоразвитие (олигофрения) отмечается у 22,5%, а дисгармоническое развитие (психопатии) — у 26,5%.

В то же время все увеличивается, что вселяет оптимизм, категория одаренных детей, среди них и дети с особо развитым мышлением, и дети, способные влиять на других людей — лидеры, и дети «золотые руки», и дети, представляющие мир в образах, — художественно одаренные дети, и дети, обладающие двигательным талантом.

Знаменательно, что на первый план у современных детей подросткового возраста выходят не развлечения, а свой особый поиск смысла жизни, возрастает их критичность по отношению к взрослым, то есть фиксируются новые характеристики в их социальном развитии. Отмечаются серьезные изменения ценностных ориентаций детей, подростков, юношества не только по сравнению с серединой 90-х годов, но и началом нового столетия. Так, с 2007 г. начиная, на первый план выдвигаются интеллектуальные (1 место), волевые (2 место) и соматические (3 место) ценностные ориентации. Образованность, в их понимании, настойчивость, решительность, ориентация на высокий уровень достижения, а также хорошее здоровье, презентабельная внешность становятся особенно значимыми качествами для детей.

Но при этом весьма тревожно, что эмоциональные и нравственные ценности: чуткость, терпимость, умение сопереживать, — занимают последние места в этой иерархии. Наблюдается негативная динамика культурных и общественных ценностных ориентаций школьников.

Одним словом, мы имеем реальные изменения Детства, изменившееся пространство его функционирования, что порождает множество вопросов — педагогических, психологических, философских, культурологических.

Особую значимость приобретает задача установления ориентиров, направлений личностного развития растущих людей, которая никогда не стояла так остро, как в наши дни. При этом актуализируется необходимость выявления средств, механизмов, условий формирования ценностной базы растущих людей, их нравственных установок и ориентаций, введения в мир большой духовной культуры, формирующей уважение к Человеку, уважение важнейших человеческих качеств. Разработки, в частности, психолого-педагогических основ воспитания личностных особенностей, кумулирующих в единстве лучшие черты конкретного этноса, в целом российского народа и общечеловеческих ценностей.

Особый смысл приобретает проблема отношений детей, отношений их к себе, к миру и к другому человеку, понимания, чувствования ими другого человека. Это предполагает научный поиск путей, создание возможностей, стимулирующих рост и совершенствования творческих сил каждого молодого человека, его критического мышления, помогающих его саморазвитию и самореализации. **Сегодня все яснее становится необходимость формирования новой концепции воспитания и обучения подрастающего поколения, на что и ориентирована Концепция.**

Для успешной реализации задачи сохранения и укрепления единства образовательного пространства Российской Федерации и других задач, сформулированных в Концепции филологического образования, сама Концепция должна предусматривать, по аналогии с Концепцией развития математического образования, пути решения назревших проблем с обучением русскому языку и литературе **на всех этапах образования от начальной до высшей школы.** Единство ценностных ориентиров, ключевых идей ФГОС начального, основного и среднего образования является необходимой предпосылкой для создания такой концепции. Очевидно, что только при создании единой концепции можно обеспечить реальную преемственность между всеми этапами филологического образования в России.

В нынешнем варианте Концепции есть идеи, объединяющие современную методику преподавания русского языка в начальной, основной и средней школе. Прежде всего это касается методических принципов освоения русского языка. К ним можно отнести принцип текстоцентричности, принцип реализации лингвокультурологической направленности текстовой деятельности, или культуроведческий подход, принцип развития языкового чутья и другие. Необходимо отметить, что не все современные УМК по русскому языку для начальной школы в одинаковой мере учитывают данные принципы. В качестве примера

комплекта, который создавался на основе указанных принципов, можно назвать УМК по русскому языку для начальной школы в новой образовательной системе «Диалог».

Одним из принципов освоения русского языка в Концепции назван принцип мотивации речевой деятельности. Представляется, что не только речевая деятельность, но и познавательная деятельность в целом на уроках русского языка и в начальной школе, и на других этапах образования нуждается в мотивации. Проблемы мотивационного характера фигурируют на первом месте в перечне проблем в Концепции развития математического образования. Не менее остро эта проблема стоит и при обучении русскому языку. Известно, что рейтинг этого предмета является довольно низким как в начальной школе, так и на последующих этапах образования. Поэтому целесообразно говорить не об опоре на познавательный интерес учащихся, а о развитии и постоянной поддержке этого интереса в процессе обучения. Возможно, следует в самой Концепции или в приложениях к ней обобщить достижения методической науки и практики обучения, связанные с мотивацией познавательной деятельности, путями **развития познавательного интереса к процессу изучения русского языка**.

Курс русского языка в начальной, основной и средней школе, безусловно, сближает ориентация содержания на формирование предметных компетенций учащихся (коммуникативной, языковой, лингвистической, культуроведческой) и на достижение в процессе обучения русскому языку комплекса результатов: личностных, метапредметных и предметных. В связи с этим представляется необходимым разработать **единую программу формирования предметных и универсальных учебных действий** для начальной, основной и средней школы с описанием уровней сформированности этих действий, этапов их формирования и критериев их оценки.

Принцип ориентации на **практическое использование знаний, умений и навыков в процессе изучения русского языка**, обеспечения

активной речевой практики актуален не только для основной и средней, но для начальной школы. Большинство существующих УМК по русскому языку для начальной школы в недостаточной мере обеспечивают активную речевую практику для учащихся. Особенно мало заданий в учебниках для развития устной речи детей.

В заключение еще раз подчеркнем, что хотя в стандарте и отмечается его направленность на обеспечение преемственности основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего и профессионального образования, решение этой задачи невозможно без разработки единой концепции развития образования в конкретной предметной области.

Текст доклада подготовлен

М.А. Бабуриной, к. филол. н., доц. кафедры образовательных технологий в филологии РГПУ им. А.И. Герцена;

Т.М. Воителевой, д.п.н., проф. кафедры методики преподавания русского языка и литературы Московского государственного областного университета;

А.Д. Дейкиной, д.п.н., проф. кафедры теории и практики обучения русскому языку и РКИ Московского педагогического государственного университета;

А.И. Дуневым, к. филол. н., доц. кафедры русского языка РГПУ им. А.И. Герцена;

О.Н. Зайцевой, к. п. н., доц., средняя общеобразовательная школа № 2097 г. Москвы;

О.Н. Левушкиной, д.п.н., доц. кафедры филологического образования Московского института открытого образования;

Н.Л. Мишатиной, д.п.н., проф. кафедры образовательных технологий в филологии РГПУ им. А.И. Герцена;

Л.В. Савельевой, д.п.н., доц. кафедры языкового и литературного образования ребенка РГПУ им. А.И. Герцена.