**Русский язык**

**Пояснения, отражающее специфику учебного предмета, курса в рамках работ по обновлению содержания учебного предмета «Русский язык» (5-9 классы)**

**Введение.** Федеральные государственные стандарты общего образования[[1]](#footnote-1) ориентируют педагогов на реализацию деятельностного подхода, в том числе и в обучении русскому языку в школе. Стандарт усиливает коммуникативную составляющую в школьном образовании в целом и в требованиях к предметным результатам в частности. Основной целью преподавания русского языка становится совершенствование речемыслительной деятельности, коммуникативных умений и навыков, обеспечивающих свободное владение русским литературным языком в разных сферах и ситуациях его использования; обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; развитие готовности и способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию, потребности к речевому самосовершенствованию.

В «Концепции преподавания русского языка и литературы», принятой 9 апреля 2016 г., сформулированы проблемы, требующие безотлагательного решения. Одна из проблем - недостаточное обеспечение формирования коммуникативных компетенций содержанием учебного предмета "Русский язык": «Многие выпускники образовательных организаций недостаточно владеют навыками устной и письменной речи, нормами русского литературного языка и речевого этикета. Овладение теоретическими знаниями во многих случаях оказывается изолированным от умения применять эти знания в практической речевой деятельности»[[2]](#footnote-2). В связи с этим в «Концепции» выдвигаются требования к обеспечению оптимального соотношения между теоретическим изучением языка и формированием практических речевых навыков. Предлагаемый подход к обучению русскому языку отвечает этим требованиям.

Обновление содержания образования в предметной области «Русский язык» должно опираться на два ключевых изменения : 1) современная лингвистика «антропоцентрична»: создаются грамматики с позиции владеющего языком; 2) в фокусе внимания современной психологии и педагогики – условия становление субъектности ребёнка.

На первый план выходит задача научить ребенка «пользоваться» языком для выражения мысли, открыть язык как инструмент/способ/средство видения/познания мира. Т.е. в фокусе оказывается семантика, отношение «языковой знак (его значение и форма) – смысл».

**Характеристика этапов обучения русскому языку.** В школьном курсе русского языка можно выделить несколько этапов: начальный период обучения (1-4 классы), переходный период (5 класс), основной (6-9 классы) и завершающий, систематизирующий (10-11 классы).

Предлагаемое деление основной школы на ступени основано на этапах развития умений учеников и изменении осваиваемого ими материала.

В начальной школе основной целью изучения русского языка является освоение способов письма, основным предметом рассмотрения — слово и предложение. Язык обращен к ребенку своей социальной, нормативной стороной (осваивается закон, правило, норма). В основной школе обучение нацелено на развитие самостоятельности, инициативности, переход к индивидуальным образовательным траекториям. В 5-7 классе акцент в курсе русского языка смещается на функционирование, тем самым для ребенка открывается возможность пробы и экспериментирования с языковыми средствами. Это, с одной стороны, способствует расширению речевого опыта ребенка, с другой стороны, дает языковой материал для анализа, осмысления, становления языковой рефлексии. 5 класс выделяется в отдельную ступень (этап) как ключевой для дальнейшего обучения. На этом этапе задается коммуникативная рамка (перспектива), ребенок обнаруживает зависимость высказывания от условий коммуникации, намерений и установки говорящего и слушающего (пишущего и читающего), «открывает» для себя коммуникативные роли, пробует себя в них. Основное содержание 6-7 класса — работа с разными аспектами слова: строение, образование, изменение, значение, отношение с другими словами и с другими языковыми единицами, слово в языке и слово в речи. В 8-9 классах продолжается освоения языковых средств. Поле пробы и эксперимента сохраняется. Но большее внимание уделяется осмыслению результатов проб и экспериментов, формированию представления о системности языка, о его потенциальных возможностях. Письменная речь оформляется в жанровые формы. На первый план выходит текст. Т.о., курс русского языка в основной школе разбит на три ступени:

1 ступень – 5 класс

2 ступень – 6-7 класс

3 ступень – 8-9 класс.

**Какая лингвистика положена в основу подхода?** И.Г.Милославский пишет: «Надо ясно осознать, что существующее в школьной и академической традиции описание русской грамматики представляет собою *классификацию* явлений и фактов, принадлежащих грамматике. Причем все эти факты как таковые читателю этого описания известны и задача состоит лишь в том, чтобы эти известные факты упорядочить, разложить по соответствующим полочкам, каталогизировать. Желательно сделать это наиболее удобным и разумным способом. (…)

Какую бы грамматическую характеристику мы ни взяли, она представляет собою результат именно классификации. Не важно, будет ли это род существительного или наклонение глагола, способ словообразования или тип предложения по цели высказывания, член предложения или аффикс. Везде мы имеем дело с классификацией. Меняются объекты, лексемы, словоформы, морфы, предложения, меняются основания для деления на группы и подгруппы, семантические, сочетаемостные, чисто формальные, но суть процедуры и характер результата остаются неизменными – классификация». И далее: «…*классификационное описание никак не ориентировано ни на какие виды речевой деятельности – ни на рецептивные, ни на продуктивные*»[[3]](#footnote-3)*.*

В самом деле, школа учит тому, что как называется, и тому, как опознать названное явление или факт. Задача «опознания» того или иного грамматического явления действительно может возникать (и возникает) при решении орфографических задач. Если ученик не знает, что такое существительное и что такое окончание, скорее всего ему будет трудно избежать ошибок в правописании падежных окончаний существительных. Как объяснить, что одна группа слов (существительные) пишется с НЕ слитно, а другая (глаголы) – раздельно? Нужно эти группы назвать, отличить друг от друга. Как объяснить, что перед одними буквами (обозначающими звонкие согласные) пишутся такие-то буквы (тоже обозначающие звонкие согласные), а перед другими (обозначающими глухие согласные) пишутся другие? Но это только в определенной части слова (в приставках), и то не во всех. А в остальных совсем по-другому. Значит, нужно научить отличать эти части слова от других (приставки от корня), согласные от гласных, звонкие от глухих и т.п.

С точки зрения владения языком не очень существенно, как мы добьёмся решения этой «опознавательной» задачи: выучим, что *п, ф, к, т, ш, с…* – глухие согласные, а  *б, в, г, д, ж, з…*– звонкие, или научимся экспериментально проверять присутствие тона в звуке и на этом основании относить его к той или иной группе; выстроим понятие фонемы, поймем, что такое позиция, чередование, выведем общий принцип письма и рассмотрим данную задачу как частную или ограничимся набором правил. Если говорить о владении языком, то во всех этих случаях мы остаемся в рамках одной задачи – *орфографической.* Психологическое содержание задачи различается (выучим – опора на память, попробуем – опора на опыт, поймем, как устроено – опора на мышление). Языковое содержание, по большому счету, остается неизменным, т.к. не затрагиваются основные функции языка, его сущностные характеристики: связь его с мыслью и роль в коммуникации.

Нужно выйти за рамки орфографической задачи.

Существует традиция противопоставления ономасиологического и семасиологического направлений грамматики. Семасиологический подход выражается формулой: «речь - языковая система */* языковая форма - внеязыковое содержание», т.е. он исходит из коммуникативных потребностей слушающего. «Отправным пунктом его деятельности является речь, на материале которой в его сознании формируется языковая система. Используя эту систему, слушающий понимает языковые формы, передаваемые ему говорящим, т.е. соотносит их с тем или иным внеязыковым содержанием».

Ономасиологический подход выражается формулой: «внеязыковое содержание – языковая форма/ языковая система – речь», т.е. «ономасиологический способ рассмотрения языковых явлений предполагает в качестве доминирующей точку зрения говорящего, который исходит в своей деятельности из некоторого внеязыкового содержания и переводит его в языковую форму, выбирая ее из языковой системы, находящейся в его распоряжении, и преобразуя ее из системно-языкового состояния в речевое»[[4]](#footnote-4). Школьная грамматика оказывается вне этого противопоставления, т.к. категория значения в ней системно не рассматривается, а формулу школьной грамматики можно выразить такой цепочкой: «грамматическая форма – орфографический облик слова». Это имело бы смысл, если бы ученик достиг степени совершенства в овладении родным языком (т.е. не испытывал бы трудностей ни при порождении собственного высказывания, ни при понимании чужого, причем в любой коммуникативной ситуации) и единственной проблемой для него являлась бы запись в соответствии с языковой нормой. Но ведь это далеко не так. Речевой опыт «среднестатистического» ученика крайне ограничен, проблемы в понимании чужого высказывания фиксируются в различных исследованиях (См., например, работы Г.Г.Граник, Отчеты по результатам международного исследования PISA).

Итак, задача обучения русскому языку - научить ребенка «пользоваться» им для выражения собственной мысли и понимания чужой, открыть язык как инструмент познания мира. Центральным оказыватся отношение «языковой знак (его значение и форма) – смысл».

 Категория смысла относится не отдельной языковой единице, а к высказыванию в целом, и для воспринимающего смысл складывается (реконструируется) из многих составляющих, в том числе и из модифицированных значений языковых единиц. Для создающего высказывание смысл оказывается первичным, и его задача – «приспособить» существующие у него «в запасе» единицы к выражению некоего нерасчлененного целого, т.е. о-формить, придать форму, которая может быть воспринята другим. И для того, и для другого нужно осознавать (а может быть, чувствовать – не случайно говорят о чувстве языка) возможности языка. Чтобы открыть *для себя* эти возможности, никакого другого способа, кроме *пробы*, нет. Можно *узнать,* какими способами, с помощью каких средств можно выразить то или иное значение; для этого нужно прочитать функциональное описание грамматики русского языка, но цель состоит не только и не столько в «узнавании», сколько в формировании рефлексивного отношения к собственной речи, в создании «иммунитета к бессодержательности» речи.

Можно ли эту цель перевести в учебную задачу (или серию учебных задач)?

Для этого, как нам представляется, необходимо обратиться к таким лингвистическим концепциям, которые рассматривают язык в его целостности, учитывая его социальную природу и функции.

Л.В. Щерба в классической, постоянно цитируемой работе «О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании» выделяет, как это следует из названия, 3 взаимосвязанных аспекта языковых явлений: *речевую деятельность*, *языковую систему* и *языковой материал*. Речевая деятельность, по Щербе, это «процессы говорения и понимания»; языковая система включает в себя словарь и грамматику, которые создаются/ «выводятся» на основе анализа «текстов» (продуктов речевой деятельности). Щерба пишет: «…все языковые величины, с которыми мы оперируем в словаре и грамматике, будучи концептами, в **непосредственном** опыте (ни в психологическом, ни в физиологическом) нам вовсе не даны, а могут выводиться нами лишь из процессов говорения и понимания, которые я называю в такой их функции *«языковым материалом».* (…) Под этим последним я понимаю, следовательно, не деятельность отдельных индивидов, а совокупность всего говоримого и понимаемого в определенной конкретной обстановке в ту или другую эпоху жизни данной общественной группы».

И далее: «…языковая система и языковой материал – это лишь разные аспекты единственно данной в опыте речевой деятельности»[[5]](#footnote-5).

Эти положения Л.В. Щербы имеют огромную методическую ценность. До сих пор в известных нам концепциях обучения русскому языку как родному подобный взгляд на язык не находил отражения. Либо речевая деятельность отрывается от «языковой системы» (ср. деление предмета «Русский язык» на «собственно русский язык», т.е. грамматику и правописание, и так называемое «Развитие речи», которое мыслится отдельно от основного курса), при этом третий аспект – «языковой материал» -- игнорируется. Либо «языковой материал» «привлекается» в объеме, необходимом для повторения теоретических выводов лингвистов.

Мы полагаем, что необходимо обратить внимание на *взаимосвязь* трех «аспектов языковых явлений» и на *условность* их разделения, которую Щерба подчеркивает (поэтому и «аспекты»). Разделение имеет смысл, если удерживается целостность. Целостность должна быть задана в учебном курсе и должна выражаться в связности языковых представлений ученика, его речевого опыта и его речевой деятельности.

Щерба, кроме трех названных, вводит еще понятие *«индивидуальной речевой системы»*, которая есть индивидуальное проявление языковой системы, выводимой лингвистами из языкового материала. «В идеале она может совпадать с ней (языковой системой), но на практике организации отдельных индивидов могут чем-нибудь да отличаться от нее и друг от друга, Их, пожалуй, можно было бы …называть «индивидуальными языками», если бы в подобном названии не крылось глубокого внутреннего противоречия, ибо под языком мы разумеем нечто, имеющее прежде всего социальную ценность»[[6]](#footnote-6). Индивидуальная речевая система не сводится к сумме речевого опыта, а есть «своеобразная переработка этого опыта».

Изложенное выше представление о языке коротко можно выразить следующим образом:

*В процессе коммуникации (или речевого общения) Говорящий и Слушающий осуществляют* ***речевую деятельность.*** *Оба участника коммуникации* ***активны*** *(восприятие высказывания также активно, как и его создание).*

*Коммуникативных ситуаций может быть множество (разные участники, разные цели, условия и пр.).*

*Единицей речевого общения является* ***высказывание****, отграниченное от другого высказывания сменой речевых субъектов[[7]](#footnote-7).*

*Высказывание (множество высказываний), изъятое из процесса коммуникации и рассмотренное с другой точки зрения, с точки зрения исследователя (наблюдателя), превращается в* ***языковой материал (тексты).*** *В языковом материале могут быть выделены различные* ***объекты анализа*** *(звуки, слова, предложения и др.). Объектом анализа может быть и коммуникативная ситуация в целом.*

***Языковая система*** *«выводится» исследователем (наблюдателем) из языкового материала, поэтому описаний языка может быть множество.*

*Ситуации говорения и понимания, в которых участвует человек, образуют его* ***речевой опыт****. Результатом переработки речевого опыта является* ***«индивидуальная речевая система»****, которая одновременно является и «индивидуальным проявлением языковой системы».*

Из вышеизложенного вытекают **основные положения** предлагаемой концепции обучения русскому языку как родному:

1. **Основной задачей** становится не классификация языковых явлений, а открытие возможностей языка (и для каждого ребенка его собственных возможностей) в выражении мысли, смысла, отражении реального мира, т.е. открытие семантического потенциала языка.
2. Процессы порождения и понимания высказывания и анализ языкового материала тесно взаимосвязаны. **Взаимосвязь** обеспечивается сменой позиции ученика: участник коммуникации – исследователь (наблюдатель). Принципиальным является постоянное челночное движение из одной плоскости в другую.
3. Одним из основных методов, обеспечивающих переход, становится **лингвистический эксперимент, проба.**
4. «Развитие речи» понимается как обогащение речевого опыта ребенка и, соответственно, изменение «индивидуальной речевой системы».
5. **Речевой опыт** каждого ребенка является неустранимым и – более того – необходимым компонентом процесса учения/обучения. Пространство урока – взаимодействие «индивидуальных языков»
6. Изучение языка, а не одной лингвистической концепции. Языковой материал в связи с этим становится не иллюстрацией грамматических положений, а материалом для наблюдения. «Изучение грамматики сводится к наблюдению над существующим в языке» (Щерба).
7. Наблюдение не только над предложенным (чужим), а над созданным (своим).
8. Обращение к различным интерпретациям языкового материала (к различным описаниям языка).
1. * начального общего образования (1-4 кл.)[Приказ Минобрнауки](#_blank)России от 06 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357
	* основного общего образования (5-9 кл.) [Приказ Минобрнауки](#_blank) России от 17 декабря 2010 г. № 1897
	* среднего (полного) общего образования (10-11 кл.) [Приказ Минобрнауки](#_blank) России от 17 мая 2012 г. № 413. [↑](#footnote-ref-1)
2. «Концепция преподавания русского языка и литературы»: <https://slovesnik.org/novosti/utverzhdena-kontseptsiya-prepodavaniya-russkogo-yazyka-i-literatury.html> [↑](#footnote-ref-2)
3. Милославский И.Г. Культура речи и русская грамматика. – М., 2002. – С.9-10. [↑](#footnote-ref-3)
4. Даниленко В.П. Ономасиологическое направление в истории русской грамматики // Вопросы языкознания. – 1988. – N 3. – с. 108 –131.

 [↑](#footnote-ref-4)
5. Щерба Л.В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании / Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М.: Наука, 1974. [↑](#footnote-ref-5)
6. Щерба Л.В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании / Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М.: Наука, 1974. [↑](#footnote-ref-6)
7. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров / Бахтин М.М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. – СПб., 2000. – С. 263. [↑](#footnote-ref-7)