**ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА**

**Общее понятие о методах исследования. В** методике, как и в других науках, достоверность выводов и надежность рекомендаций обеспечиваются методами исследования. В их основе лежит диалектика, определяющая методологию науки (методология -учение о методах познания и преобразования действительности).

Трудность исследований в методике русского языка, как и в педагогике, состоит в том, что сам исследуемый предмет, как правило, не удается вычленить из многогранных связей и влияний и взять его в чистом виде. Влияние побочных факторов бывает очень сильно и нередко искажает результаты исследования.

Научные исследования подразделяются на фундаментальные и прикладные: первые имеют цель открыть закономерности обучения языку и речевого развития, решить общие теоретические вопросы методики (например, определить методы обучения правописанию); вторые направлены на выяснение практических вопросов (эффективность новых приемов и методов обучения, новых учебников и т.п.). В методике используются такие методы исследования, как эксперимент, изучение истории школы и методических учений, теоретический анализ литературы по методике в смежных областях, анализ самого предмета обучения - языка - в учебных целях, моделирование учебно-воспитательного процесса и его элементов, диагностика и прогнозирование трудностей в обучении, исследование уровней речевого развития учащихся как в среднем, так и индивидуально.

12

Методику обогащает также изучение опыта работы школы и лучших учителей. В опыте школ рождаются новые методические приемы, их системы и сочетания; передовые учителя показывают высокое мастерство воспитания. Изучению, обобщению и распространению передового опыта служат конференции учителей, публикации в журналах, газетах, сборниках.

Велика роль исследований деnтельности учащихся: их речи, устной и письменной, теоретических знаний и умения их применять, допускаемых ошибок и их причин. Для этой цели применяется методика "срезов•• - письменных работ, тестирование, анкетирование, беседы и интервью. Немало интересных данных можно получить, анализируя документацию - тетради учащихся: выполнение упражнений, сочинения, списывание; все это поддается количественной обработке, позволяет применить статистические методики обобщения материалов анализа.

**Методический эксперимент.** Весьма распространенным методом исследования является эксперимент по проверке доступности и эффективности новых программ, учебников, пособий, новых методов и приемов обучения, отдельных типов уроков и их циклов, целых систем обучения. Он бывает поисковый, формирующий, контрольный. Цель п о и с к о в о г о (ориентирующего) эксперимента - выявление проблем,

поиск исходных позиций, нащупывание того нового, что будет тщательно разрабатываться и вводиться позже. Эти первые попытки дадут экспериментатору представление о том, как "идет" новая методика, каков уровень возможностей учащихся.

Ф о р м и р у ю щи й (обучающий) эксперимент обычно продолжителен, тщательно подготовлен (проводится по утвержденному плану), строго фиксируется. Он может проводиться как в лабораторных условиях, т.е. в отдельных экспериментальных классах, так и в более широких масштабах: школе, ряде школ, районе и т.д. - с целью проверки новой системы обучения. Его ход фиксируется в протоколах или на магнитофонной ленте, затем материалы изучаются и делаются выводы. В начале эксперимента, в конце каждого этапа и всего исследования проводятся сре-зовые работы. Выводы в современных исследованиях делаются не только на основе качественного анализа, но и с применением статистики и ЭВМ.

Наиболее широкие и длительные обучающие эксперименты, в которых участвуют многие учителя, называются опытным обучением, так как они накапливают опыт для работы по новым программам, учебникам. Для сравнения обычно, параллельно с экспериментальными, создаются контрольные классы, в которых применяется другая методика (другие программы, учебники,

13

упражнения и пр.). Такой эксперимент позволяет определить сравнительную эффективность разных методик.

В формирующем (обучающем) эксперименте очень важно накопить обширный материал: конспекты уроков учителей и протоколы уроков (или их магнитофонные записи), что позволяет выяснить, как и насколько удалось реализовать замысел экспериментатора. В ходе эксперимента составляются картотеки ошибок, допускаемых учащимися; ошибки подвергаются классификации с целью выяснения их причин. Изучаются трудности, которые встречаются у учащихся. Обычно ведется дневник эксперимента.

Нередко возникает необходимость повторить эксперимент либо с целью частичных изменений в методике, либо для получения более убедительных результатов, либо для отработки конкретных приемов деятельности учителя и учащихся (так называемой "технологии").

К о н т р о л ь н ы й эксперимент проводится по завершении основного, формирующего, с целью получения материала для оценки новой методики. Нередко он приобретает форму среза в виде контрольных работ, тестов, сочинений, докладов учащихся, их творчества и пр. "Срезы" дают материал для анализа, статистической обработки, обобщения в виде таблиц, схем, диаграмм. При обработке срезовых материалов нужно пользоваться едиными критериями, которые составляются заранее, на начальных этапах формирующего эксперимента, и отражают задачи новой методики и, следовательно, всей экспериментальной работы. В . наши дни эксперимент стал самой

распространенной формой методических исследований: его проводят не только научные работники институтов, но и учителя школ.

Названные виды эксперимента носят общедидактический характер. Но есть и такой вид эксперимента, который позаимствован методикой у лингвистической науки: лингвистический эксперимент.

Метод лингвистического эксперимента опирается на чутье языка: учащимся предлагается выполнить ту или иную языковую задачу; каждый выполняет ее в соответствии со своим языковым опытом, индивидуальным стилем; затем результаты анализируются, делаются выводы. Метод применяется, например, для выяснения того, какие синтаксические конструкции учащиеся предпочитают употреблять при выражении одного и того же содержания: сложносочиненные или сложноподчиненные предложения. Оказалось, что к старшим классам усиливается тенденция использования сложноподчиненных предложений; исследователь делает вывод об усилении подчинительных отношений в речи учащихся по мере их взросления.

14

**Диагностика и прогнозирование в обучении русскому языку.** Эти методы исследования довольно часто используются учителями. Вот пример.

На протяжении длительного времени - нескольких лет - фиксировались сведения о типичных орфографических и пунктуационных ошибках учащихся в диктантах и сочинениях. Сопоставление статистических материалов по годам позволяет получить наглядное представление о тенденциях роста (или снижения) грамотности учащихся как в целом, так и по отдельным типам орфограмм и пунктуационных правил. Предположим, обнаружено увеличение числа ошибок в написании слов, не проверяемых правилами, а также в употреблении знаков препинания при обособлении второстепенных членов предложения. Первый вывод, который делает исследователь-учитель: "болезнь" определена, необходимо усилить работу над правописанием непроверяемых слов и над обособлением второстепенных членов на письме.

Но этой вполне оправданной и необходимой мерой нельзя ограничиться: нужно искать причину возникших трудностей в работе учителя и учащихся (вторая ступень диагностики). Возможно, причина - в методике. Причиной ошибок первого типа, возможно, была недооценка приема проговаривания слов, отчетливого буквенного их произнесения и запоминания. Учитель вводит такой вид деятельности учащихся, и, если количество ошибок этого типа уменьшается, значит, причина их определена правильно. Помимо этого учитель мобилизует и другие приемы: использует орфографический словарь, настенные плакаты, цветные мелки для выделения орфограмм, сопоставление непроверяемых слов, если они заимствованы из других языков, с их аналогами в языке-источнике и пр.

Причиной пунктуационных ошибок указанного выше типа могла быть недооценка работы над смыслом обособляемых оборотов - один лишь структурный подход. Экспериментатор в беседе с учащимися выясняет, достаточно ли школьники владеют смысловым анализом обособленных конструкций. Дальнейшая

работа организуется так, что школьники учатся понимать выделительную функцию знаков препинания при обособлении, опираясь на понимание задачи высказывания, задачи выражения смысла, а также на соответствующую интонацию.

На основе диагностики исследователь-учитель осуществляет в ы б о р м е т о д о в из числа возможных вариантов, что служит основой оптимизации обучения. Пример прогнозирования на основе ориентирующего исследования. Приступая к работе, учитель изучил местный диалект и определил, что в составе его класса до 60% учащихся подвержены влиянию местного говора и, например,

15

произносят глаголы с [т'] на конце: они [идут'], [б'иеут']. Делается вывод о вероятности ошибок диалектного характера на письме. Может быть даже вычислен ожидаемый процент таких ошибок. Естественно, что в классе проводится предупредительная, профилактическая работа. Изучив особенности местного говора, исследователь-учитель прогнозирует и другие возможные ошибки и проводит подготовительную работу, имея в виду не только класс в целом, но и группы учащихся и отдельных школьников.

Диагностика и прогнозирование - это элементы НОТ (научной организации труда) учителя, они позволяют приблизиться к пониманию обучения как управления познавательной деятельностью учащихся.

**Изучение истории методики.** Исследование любого явления должно протекать в его историческом развитии: без понимания того, как изучаемое явление возникло, как шло его развитие, невозможно понять его состояние сегодня и перспективы его развития.

Первый известный нам печатный учебник русского языка -"Азбука" Ивана Федорова (1574), в ней даны 45 букв кирилловского алфавита, грамматика, орфография, элементы просодии. Первое методическое пособие появилось в 1783 г.: его автор - известный русский педагог Ф.И.Янкович-де-Мириево ("Руководство учителям первого и второго· разряда народных училищ Российской империи"). Из числа учебников русского языка в **XVII-XVIII** вв. заслуживают внимания "Грамматика ... " М.Смотрицкого (1619), "Букварь" К.Истомина (1694) и особенно "Российская грамматика" М.В.Ломоносова (1757), являвшаяся основным пособием в гимназиях вплоть до середины XIX в. и оказавшая сильное влияние как на развитие нормированного русского языка, так и на школьные учебники.

Возникновение методики русского языка как науки связывается с появлением в 1844 г. книги Ф.И.Буслаева - выдающегося лингвиста, историка, педагога - "О преподавании отечественного языка" (1844)1. Федор Иванович Буслаев - гуманист; для него человек - носитель прекрасного, высоких порывов души. Учить языку - значит развивать духовные способности учеников, а это невозможно без 11методы". Он разграничивает "учебную методу" и "ученую методу", т.е. методы обучения и исследования. Задачи учебной методики: опираться на опыт преподавания, на анализ результатов обучения; изучать личность ученика; обеспечить научную

достоверность материала; воспитать в ученике "охоту к серьезным занятиям и пробудить любовь к науке" (Мои

16

воспоминания. - 1897. - С. 136). Ф.И.Буслаев создал методику изучения в школе живого русского языка на основе анализа образцов художественной литературы, фольклора; учил брать язык как единое целое, в неразрывной связи всех его элементов: чтение, письмо, развитие речи, работа по грамматике, лексике, этимологии рассматриваются в совокупности. Высоко ценил практические упражнения - изложения, сочинения, переписку, переводы, деловое письмо. Основной задачей и для низших, и для высших ступеней обучения считал развитие "врожденного дара слова". В изучении языка видел огромные возможности умственного развития ученика, рекомендовал развивать навыки самостоятельности, творческого отношения к делу, применять эвристическую методику, чтобы сами ученики "открывали неизвестное посредством известного" (О преподавании ... - М., 1941. - С. 68).

В XIX в. методика формировалась в борьбе за демократизацию школы, за доступ широких масс к образованию. Школе и преподаванию языка в ней уделяли внимание В.Г.Белинский, Н.А.Добролюбов, Н.Г.Чернышевский, Д.И.Писарев. Так, В.Г.Белинский создал учебник русского языка, выступал против формализма в преподавании риторики (теории красноречия), требовал направленности обучения на развитие высокой речевой культуры.

Неизмеримо велик вклад в методику русского языка К.Д.Ушинского. Основные его труды адресованы начальной школе: он создал учебники "Детский мир" и "Родное слово". Но его методические идеи охватывают и среднюю школу, они актуальны и сегодня. Преподавание родного языка воспитывает мыслящую личность: "Язык народа - лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни... Язык является величайшим народным наставником, учившим народ тогда, когда не было еще ни книг, ни школ... Усваивая родной язык легко и без труда, каждое новое поколение усваивает в то же время плоды мысли и чувства тысячи предшествовавших ему поколений" (Ушинский К.Д. Родное слово (статья)// Избр. пед. соч. - М., 1954. - Т.

2. - С. 541-542). Овладение языком -разносторонняя деятельность школьника, но

стержнем ее должен быть курс грамматики, имеющий практическую направленность. Этот курс раскрывает логику языка, приобщает к нормам склонения, спряжения, развивает мышление и дар слова учащихся. Они должны понять роль языковых форм в передаче значений, смысла; поэтому изучение грамматики следует начинать от текста, от предложения. Сам К. Д.Ушинский все грамматические темы строит на обнаружении изучаемых явлений в тексте "Сказки о рыбаке и рыбке" А.С.Пушкина и выявлении их функций. Речь учащихся, по К.Д.Ушинскому, должна развиваться на лучших образцах

17

народного языка, ее правильность обеспечивается грамматикой. К.Д.Ушинский предложил систему изложений и сочинений, которые высоко ценил. Он писал: "Сочинения, если под ними разуметь упражнение дара слова, должны составлять

главное занятие на уроках отечественного языка, но они должны быть действительно упражнениями, т.е. по возможности самостоятельными усилиями учащихся выразить изустно или письменно свою самостоятельную мысль, а не сшивкой чужих фраз" (Соч. - М., 1949. - Т. 5. - С. 333). Все упражнения по языку должны быть разнообразны и взаимосвязаны. Орфографические умения и навыки К.Д.Ушинский расценивал очень высоко: они должны быть прочно заложены на самых ранних ступенях обучения. В обучении орфографии признавал как роль правил, так и роль общей языковой культуры.

Яркий след в методике русского языка оставил Л.Н.Толстой - создатель "Азбуки" в 4 книгах (1872), которую называл главным делом жизни. Он был горячим сторонником творческого развития учащихся и свои взгляды изложил в статье "Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят" (1861). Л.Н.Толстой писал: "Я не мог и не могу войти в школу... чтобы не испытать прямо физического беспокойства, как бы не просмотреть Ломоносова, Пушкина, Глинку, Остроградского и как бы узнать, кому что нужно" (Толстой Л.Н. Азбука. Новая азбука. - М., 1978. - С. 8). Задачу преподавания родного языка Л.Н.Толстой видел в том, чтобы приобщить учащихся к чтению и пониманию литературы. Для этого необходимо овладение литературной нормой языка. Роль грамматики в системе Л.Н.Толстого недооценивалась: за грамматикой не признавалась самостоятельная роль в образовании.

Конец XIX - начало ХХ в. - период расцвета методики; к этому времени относится творчество В.Я.Стоюнина и Л.И.Поливанова, Н.Ф.Бунакова и В.Ф.Флерова, В.И.Водовозова и В.И.Гаврилова, Н.К.Кульмана и Н.С.Держави на. Этот период как бы завершает обобщающий труд А.Д.Алферова "Родной язык в средней школе. Опыт методики" (1911). Помимо обобщения опыта русской средней школы в книге дан обзор преподавания родных языков в школах Западной Европы. Автор рекомендовал не ограничиваться в школе изучением литературного языка: изучать язык народа, фольклор; знакомить учащихся с диалектами. Особое внимание уделял развитию "личного языка" учащегося, сочинению, творчеству - более половины объема книги посвящено развитию речи. Однако позиции А.Д.Алферова не была свойственна недооценка грамматики, столь

распространенная в те годы·: учащихся, для

он подчеркивал ее значение для общего развития

обучения правописанию, для овладения культурой речи. А.Д.Алферов рекомендовал в методике орфографии пользоваться упражнениями, опирающимися на слух, зрение, кинестезии и сознание. Цель преподавания языка определял как умение вслушиваться в язык, говорить, читать и писать на нем. Разрабатывал методику развития интереса к языку и рекомендации по внеклассной работе. Предложил методику исправления и предупреждения речевых ошибок учащихся.

Преподавание литературы А.Д.Алферов рассматривал в неразрывной связи с изучением родного языка в школе (единый предмет - словесность). Высоко ценил нравственное значение литер туры в школе; занимаясь методикой выразительности речи, ее истоки определял пониманием замысла произведения

литературы, его идеи. От овладения техникой выразит\_ельности переходил к художественному чтению, к драматизации.

.-

В начале ХХ в. усилилась научно-лингвистическая направленность в методике

русского языка. В ее развитии принимали участие крупнейшие лингвисты - Ф.Ф.Фортунатов, выступивший в 1903 г. с речью "О преподавании грамматики русского языка в средней школе" А.А.Шахматов - один из организаторов съездов преподавателей русского языка в 1904-1917 гг.; Д.Н.Овсянико-Кули-ковский - автор учебников русского языка 1907-1912 гг. Эта традиция связи лингвистической науки с методикой получила развитие в советское время: Л.В.Щерба, Д.Н.Ушаков, В.И.Чернышев, А.М.Пешковский, А.Н.Гвоздев, Е.С.Истрина, С.И.Абакумов, В.В.Виноградов, С.Г.Бархударов и другие активно участвуют в развитии методики как науки, в создании программ, учебников и пособий для учащихся школ и для учителей. Один из наиболее ярких примеров - методическая деятельность А.М.Пешков-ского. Его крупнейший лингвистический труд "Русский синтаксис в научном освещении", вызвавший горячие обсуждения, был задуман как учебник для средней школы. Его книга "Школьная и научная грамматика" (1914) - попытка устранить разрыв между наукой о языке и его школьным изучением. А.М.Пешковский отстаивал самостоятельное образовательное и развивающее значение курса грамматики, критиковал сложившееся в школе положение, когда грамматика стала "служанкой орфографии". Он работал над школьным минимумом языковой теории, создал учебники "Наш язык'1, реализовав в них принцип наблюдений над языком, требовавший высокого уровня познавательной самостоятельности учащихся. А.М.Пешковский боролся за научность методики, за эксперимент в школе, против догматизма, шаблона, за высокий уровень языковой и методической подготовки учителя.

18

Л.В.Щерба - лингвист и методист - искал ответы на вопросы: является ли методика наукой или искусством? Чем руководствоваться при выборе метода обучения? Как происходит усвоение языка в условиях билингвизма? Как развивать аудирование родной речи? Он первым понял необходимость применения теории

речи в школьной методике·: различая в языке речевую деятельность (говорение,

аудирование, письмо, чтение), языковой материал (совокупность всего говоримого и написанного) и систему языка, он сделал попытку положить это разграничение в основу методики обучения. Много внимания уделял методике орфографии - острейшему вопросу в школе 20-х гг., который не утратил своей остроты и сегодня.

Методические решения опираются не только на особенности изучаемого языкового материала, но и на познанные закономерности процессов овладения языком. Наиболее значительные труды в этой области принадлежат А.Н.Гвоздеву: он с исключительной точностью показал, как происходит усвоение звуковой стороны русского языка, его грамматики на разных возрастных ступенях; его книга "Вопросы изучения детской речи" (М., 1961) используется всеми методистами­ исследователями.

Значительное развитие получило также исследование ошибок речи, их причин и путей устранения. Это направление основано В.А.Добромысловым в его книге "К вопросу о языке рабочего подростка" (1932). В.А.Добромыслов работал также в области развития логического мышления при изучении родного языка, в методике изложения и сочинения, исследовал связи грамматического материала с развитием речи учащихся, разрабатывал методику формирования грамматических понятий, усвоения их определений и правил.

Проблемы обучения русскому языку в условиях диалектов, диалектного языкового окружения исследовал А.В.Текучев (1903-1987). Он создал также методику языкового анализа, работал в области определения содержания языкового образования, предложил орфографический и пунктуационный минимум для средней школы, разрабатывал общие вопросы методики русского языка как науки, изучал ее историю. Он - признанный специалист и в методике преподавания русского языка в национальной школе.

ХХ век породил новые лингвистические научные школы, давшие основу для развития методики: это успехи функциональной стилистики и культуры речи, социолингвистики, семиотики, фонологии, возникновение психолингвистики, неориторики, теории языковой личности и др.

Последнее десятилетие внесло много нового в систему средне-школьного образования: для этого периода характерна общая

19

гуманитарная направленность, расширение цикла языковых предметов, возникло разнообразие типов школ, программ и учебников (это уже привело к необходимости вариативных методик), в гуманитарных школах (классах) введены стилистика, культура речи, словесность (основы филологии), риторика, основы истории языка, редактирование, церковнославянский язык.

В условиях плюрализма стало необходимым введение стандартов, определяющих минимум знаний, умений, развития учащихся, обязательный для всех вариантов образования. Как бы в противовес стандартам широко применяются инновационные методики ("инновация" ее авторами переводится как "движение к новому"), направленные на высокую познавательную активность учащихся, увлеченный поиск, их речевое творчество.

\*\*\*

Методика русского языка накопила значительный опыт, однако до сих пор требуют упорядочения система научных понятий и терминов, обсуждения принципы и методы обучения русскому языку, пока недостаточно изучены закономерности усвоения русского языка учащимися разных возрастов.

**Литература**

* 1. Хрестоматия по методике русского·языка. Русский язык как предмет преподавания

/ Сост. А.В.Текучев. - М., 1982.