

## Оглавление

<b>Предисловие</b> .....	4
<b>1. Рекомендации к выполнению коммуникативных задач, представленных в образце №1 проекта КИМов ФИПИ</b> .....	12
Образец № 1, задание № 1: чтение научно-популярного текста вслух.....	12
Образец № 1, задание № 2: условный диалог.....	19
Образец № 1, задание № 3: монологическое высказывание.....	36
<b>2. Рекомендации к выполнению коммуникативных задач, представленных в образце №2 проекта КИМов ФИПИ</b> .....	53
Образец № 2, задание № 1: чтение текста СМИ вслух.....	53
Образец № 2, задание № 2: пересказ прочитанного текста....	56
Образец № 2, задание № 3: монологическое высказывание...	59
Тема 1.....	59
Тема 2.....	64
Тема 3.....	68
Образец № 2, задание № 4: диалог.....	72
<b>Заключение</b> .....	82

## Предисловие

Перед нами проект контрольно-измерительных материалов, составленных Федеральным институтом педагогических исследований к устной части ОГЭ по русскому языку за курс основной школы. Предлагаемое в КИМах содержание заданий (коммуникативных задач) и организационные условия их выполнения на экзамене очень непривычны для педагогов и учеников выпускных классов. Если смотреть на проект КИМов с педагогических позиций, то надо сказать, что их содержание абсолютно оправданно: при подготовке к устному экзамену надо работать с теми слабыми составляющими коммуникативно-речевой компетенции наших учащихся, которые являются таковыми на протяжении более чем 100 лет. Освоение устной речи всегда декларировалось, но никогда не прорабатывалось на практике системном дидактическом и методическом аспектах.

Сейчас мы имеем перед собой набор очень корректных заданий, к выполнению которых надо подготовить выпускника основной школы. По замыслу составителей, или на уровне дальнейшей образовательной цели, такая работа должна / может обеспечить освоение учащимися и педагогами-филологами основ коммуникативно-речевой компетенции.

Что затрудняет реализацию этой важнейшей цели?

1. Полное отсутствие у педагогов опыта системной и успешной профессиональной образовательной деятельности по постановке названных коммуникативно-речевых действий (умений, навыков):

- 1)выразительно читать нехудожественный текст,
- 2)пересказывать его,
- 3)участвовать в различных по жанру диалогах (интервью и беседа),
- 4)создавать спонтанный устный монолог на заданную тему в опоре на вспомогательные вопросы,
- 5) достаточно долго выступать с этим монологом (до 3-х минут!), не пугаясь того, что реально он может быть подготовлен только в виде отдельных набросков.

Все названные речевые действия жизненно необходимы, но опыта их освоения нет ни у учителя, даже филолога, ни у выпускников школы.

2. До конца 1960-х годов, когда качественный уровень советского образования был признан высоким во всем мире, в нашей школе широко практиковались различные пересказы на уроках разной предметной направленности, но в 1970 году, в рамках проведения очередной реформы образования, эта работа была объявлена рутинной, заменена фронтальными опросами и комментированным письмом... Эти изменения давно забыты, но запрет на пересказ никто не снял, теперь мы имеем среднестатистического молчащего ученика, который не всегда на вопрос педагога может ответить: «Да», «Нет», «Не знаю».

3. В нашей общеобразовательной школе до сих пор нет учебного предмета «Речь». В начале 1990-х годов в стране был «риторический бум», стали создаваться учебные пособия по курсу «Речь», «Школьная риторика». Но курс «Речь» не отделился от курса «Развитие речи», который рассматривается как составляющая курса «Русский язык»

4. Школьные курсы риторики не были введены в систему учебных школьных курсов в качестве обязательных, ставка была сделана на развивающее обучение с приоритетным вниманием к развитию логического мышления, на развитие познавательного интереса, общее опережающее развитие, творческую деятельность в разных видах и пр. Но проблем массовой речевой подготовки это не решает и никогда не решит, так как все коммуникативно-речевые действия осваиваются на уровне функциональной грамотности очень медленно и никак не рывками и штурмами в период подготовки к устной части экзамена по русскому языку за курс основной школы! Эта грамотность приобретается каждым индивидуально, даже от природы одаренный красноречием человек должен знать и уметь применять законы создания текста – иначе красноречие в лучшем случае превращается в краснобайство. В худшем случае эмоциональный голод, возникающий от неумения говорить так, как надо, как человеку самому хочется, приводит к речевой агрессии. Она проявляется в нарочито небрежном отношении к собственной и чужой речи, а в крайнем (а теперь нередком) случае ведет к использованию нецензурной лексики, повышенная эмоциональная окраска которой как нельзя лучше оформляет тот речевой регресс, который человек хотел бы преодолеть, но не знает, как это сделать. И школа тоже не учит.

5. Сейчас остро стоит вопрос поиска методик и технологий обучения спонтанной или быстро (мало) подготовленной устной речи, т.е. приобретения коммуникативно-речевых умений создания такой речи (таких текстов), но нет ориентированных на школу технологий психологической поддержки говорящего в условиях предъявления (исполнения) этой речи.

В проекте КИМов, предложенных в этом году для устного экзамена по русскому языку, на наш взгляд, последний фактор решен спорно. Приведем факты. Приведем хронометраж, данный в КИМах для выполнения заданий в образце (варианте) № 1.

Ученик в течение 15 минут (время ограничено) сидя перед монитором, готовит сначала первое задание (выразительное чтение научно-популярного текста) за 1,5 минуты, потом отвечает, т.е. читает его вслух выразительно в течение 3 минут.

Второе задание (участие в условном интервью: ответ на 5 вопросов, системно связанных между собой) ученик готовит 1 минуту и отвечает на каждый вопрос по одной минуте.

Третье задание (подготовка монологического высказывания, состоящего из 2-х внешне далеких по содержанию частей, и

выступление с ним) ученик готовит 1 минуту и выступает с ним 3 минуты. Все эти задания он должен делать, не отходя от рабочего места, без перерывов, в соответствии с очень жесткими и четко соблюдаемыми временными ограничениями!

Как чисто психологически выдержать такое напряжение? Это трудно сделать даже хорошо подготовленному человеку, так как подобная работа требует максимального сосредоточения в течение достаточно долгого времени при условии быстрой смены заданий.

Более того, во всех заданиях (коммуникативных задачах), кроме первого, ученик создает текст, отвечая на опорные вопросы. Текст должен получаться связным, тематически цельным (см. оценочные критерии для каждого задания). Для современного школьника, отвыкшего говорить даже в течение одной минуты, это очень трудно прежде всего психологически.

Авторы предлагаемого учебно-методического пособия постарались учесть эти психологические и чисто предметные трудности, предлагая технологии обучения при подготовке к устному экзамену и принципы речевого поведения на экзамене на всех его этапах.

Методологически важным является триединство психолингвистики, риторики и методики преподавания русского языка, или психолингвистические подходы к решению методических проблем речедеятельностного (риторизированного) речевого обучения в школе.

Основной методологический принцип, выбранный авторами данных Рекомендаций как оправдавший себя на протяжении их разработки, на основе которого построены все предлагаемые в пособии объяснения и комментарии, таков. **Учитель, владея культурой порождения речи** (это не равно культуре речи!!!), **должен приобщать к ней ученика. Они должны владеть коммуникативно-речевой стратегией**, помогающей человеку (в частности ученику) не теряться в ситуации непосредственного общения, например в ситуации исполнения устной урочной или экзаменационной речи, и создавать ситуативно уместные, достаточно спонтанные речевые устные высказывания, которые требуются по условиям определенного учебного задания.

Эта стратегия состоит из 4-х этапов - из 4-х сложных по структуре коммуникативно-речевых действий.

1) Ученик как говорящий субъект **понимает общую цель своих коммуникативно-речевых усилий**: он видит ее в формулировке задания ( коммуникативной задачи). Эта же цель предъявлена и терминологической системе оценочных критериев.

2) Он **четко представляет матрицу [модель] своего будущего устного высказывания в целом или по частям**, потому что он обучен работе с логическими основами создаваемого им текста, если обучался

школьной риторике как учебному курсу. Он знает, что модель будущей речи обусловлена **типом речи**, в рамках которого создается текст.

Анализируя дидактическое содержание КИМовских материалов, представленных в проекте устного экзамена по русскому языку как допуска к ОГЭ, авторы пособия пришли к выводу, что основными типами речи в требуемых устных высказываниях являются **статическое и динамическое описание** (последнее принято называть описанием действий) и **рассуждение-объяснение**. Такие тексты чрезвычайно частотны в нашей обиходной речи, мы используем их постоянно в различных жанровых разновидностях, поэтому освоение стратегий их культурного порождения (не только культурно-речевого, ориентированного на правильную и хорошую речь!) надо рассматривать как комплекс культуросообразных речевых действий, который человек должен грамотно изобретать и воспроизводить в своей постоянно звучащей речи.

Работа с повествованием предложена в проекте (в совокупности образцов № 1 и № 2) всего один раз, остальные 6 заданий ориентированы на использование двух видов описаний и рассуждения-объяснения. Напомним, что рассуждения по своим логическим структурам разделяются на объяснение, доказательство, размышление и эссе.

В заданиях (коммуникативных задачах), предложенных в рамках проекта устной части ОГЭ по русскому языку, эти задачи решаются при использовании двух видов описаний в упорядоченном сочетании с рассуждением-объяснением.

Вопрос, на который нужно составить (сочинить, изобрести) ответ, подсказывает тот конкретный тип речи и набор его смысловых моделей (топов), на основе которого выполняется коммуникативная задача. Ниже мы это подробно прокомментируем для каждого задания.

3) Ученик умеет делать словесное **развертывание первого и каждого последующего предложения с мысленным упреждением последующих фраз** (мысленное упреждение может быть до 7 слов) (см.: М.Р. Львов. Основы теории речи. – М.: 2002).

Этот психолингвистический термин непривычен для филолога. Он введен знаменитым русским психолингвистом Н.И. Жинкиным в его работе «Речь как проводник информации» (1-е изд. в 1956). Это словесное развертывание помогает выстроить речевую тактику в рамках коммуникативно-речевой стратегии, т.е. целенаправленно находить нужные слова: смысловые модели автор речи «одевает» словами. Речевая тактика - это использование приемов, которые помогают корректно подобрать нужные слова в соответствии с заданием. Учитель обычно видит прежде всего проблему подбора нужного слова, но делает это по наитию, опираясь на языковое и текстовое чутье, не соотносясь с речевой стратегией. Обратите внимание, что решение вопросов речевой тактики невозможно без решения проблем речевой стратегии.

«Даже в процессе быстрой речи говорение несколько отстает от мысленного конструирования. Это опережение мысли Н.И. Жинкин назвал **упреждающим синтезом речи**: чем больше упреждение, тем свободнее и правильнее говорит человек» (М.Р. Львов. Основы теории текста. – М., 2002).

Для достижения успеха на этом этапе авторы пособия предлагают использовать **методический алгоритм «8 смысловых вопросов»**: используя эти вопросы в свободном порядке, ученик дает на них краткие ответы, совокупность которых и составляет требуемый текст. Подробнее покажем в рекомендациях к выполнению каждого задания (коммуникативной задачи), а пока покажем суть этого алгоритма.

*Смысл предложения строится так:*

главные члены отвечают на вопросы «кто?» и «что делает?»

второстепенные члены отвечают на вопросы «какой (предмет)?» - группа подлежащего

и на вопросы «где, когда, почему, зачем (делает)?» – группа сказуемого.

Микротема как линейная последовательность предложений (предложения – это отдельные информативные сообщения) строится так же:

Основная (главная) информация - это тема («кто?») + новая о теме информация (соответствует вопросу «что делает?»). Новая информация развивает тему по законам типа речи, который в микротеме использован. Видим типологическое сходство с главными членами предложения.

Второстепенная информация в описательной микротеме – это ответы на вопросы: «где и когда находится предмет?», «каков он?», «как он выглядит?». Это описание. Вывод в описании – это ответ на вопрос: «почему этот предмет мне нравится или вызывает иные чувства?» Видим типологическое сходство с второстепенными членами предложения.

Второстепенная информация в повествовательной микротеме – это ответы на вопросы: «где и когда находятся главные действующие лица – герои повествования?», «каковы они (при знакомстве читателя с ними)?», «что, как и почему они делают (в начале, в середине и в конце (истории)?)». Вывод в повествовании – это ответ на вопрос: «зачем мне рассказана эта история? Каков ее нравственный смысл?» Снова видим типологическое сходство с второстепенными членами предложения.

В рассуждении главная информация – это тема тезиса («кто? или что?») + новая информация («каков?») как субъективная, спорная оценка темы. Типологическое сходство с главными членами предложения сохраняется, хотя оно осложнено оценочным характером сказуемого в тезисе. Второстепенная информация в микротеме, построенной как рассуждение – это ответы на вопросы: «почему субъективная оценка в тезисе именно такова?», «что из этого следует?». Такая второстепенная информация называется доводами к тезису. Есть в рассуждении и такая второстепенная информация, которая дополняет доводы – это примеры,

построенные как описания или повествования (об этих типах речи и их второстепенных информациях мы говорили выше). Вывод в рассуждении таков: «зачем автор представил рассуждение лично для меня? В чем важно для себя и меня он меня убедил?». Видим типологическое сходство с разворачиванием главной информации в предложении с помощью второстепенных членов предложения.