

СУМСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. А.С. МАКАРЕНКО

На правах рукописи

СТАТИВКА Валентина Ивановна

УДК 373.5.016:811.161.1

**ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ
ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ
В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ И СОЗДАНИЯ ТЕКСТОВ**

13.00.02 – теория и методика обучения русскому языку

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук

Научный консультант
Пашковская Наталья Арсентьевна
доктор педагогических наук, профессор

Сумы – 2006

СТРУКТУРА ДИССЕРТАЦИИ

Введение	3
Раздел 1. Лингвистические предпосылки взаимосвязанного обучения текстовой речевой деятельности (базовые понятия теории текста и текстообразования).....	16
1.1. Текст, категориальные признаки, единицы текста и текстообразования ...	16
1.2. Жанровые параметры учебных текстов.....	44
Раздел 2. Психолого-педагогические основы формирования умений текстовосприятия и текстообразования	73
2.1. Психолингвистическая сущность проблемы восприятия и обработки текстовой информации	73
2.1.1. Механизмы порождения текста: потребность, мотив, цель, замысел, планирование, моделирование текста, реализация программы, контроль	73
2.1.2. Закономерности эффективного восприятия и условия оптимизации работы с текстом.....	87
2.2. Педагогическая сущность проблемы: корреляция содержания, методов обучения и принципа личностно ориентированной направленности.....	105
Раздел 3. Проблема формирования умений текстообразования в теории и практике школ с русским языком обучения	124
3.1. Современное состояние проблемы и отражение ее в методической литературе	124
3.2. Степень сформированности умений текстообразования (5–9 классы)....	153
Раздел 4. Методика формирования умений текстовосприятия и текстообразования во взаимосвязи	191
4.1. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности и отбор речеведческих сведений для формирования умений текстовосприятия и текстообразования	191
4.2. Система методов формирования текстоориентированных знаний и умений в условиях взаимосвязанного обучения	216
4.3. Взаимосвязанное развитие видов речевой деятельности в учении и обучении (при рассредоточенной подготовке и без нее)	259
4.4. Методика формирования умений диалогической речи как особого вида текстовых умений.....	289
Раздел 5. Экспериментально-опытное обучение по разработанной методике	312
5.1. Цели, задачи, программа и ход формирующего эксперимента	312
5.2. Анализ результатов экспериментально-опытного обучения	370
Выводы	403
Список использованных источников	409

ВВЕДЕНИЕ

Развитие национальной системы образования в Украине идет по пути гуманизации, о чем свидетельствуют содержание проводящихся реформ, сущность государственных документов, определяющих состояние и перспективы образования: Закон Украины о языке, Государственная национальная программа «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Национальная доктрина развития образования в Украине в ХХІ столетии, Государственный стандарт базового и полного среднего образования и др. В каждом из документов определяются принципы, которые должны стать доминирующими в ходе структурно-содержательных и процессуальных изменений, в том числе личностная ориентация обучения, социокультурная направленность, коммуникативно-деятельностный подход к обучению.

В состоянии реструктуризации находится и лингвистическое образование. Процесс изменений в системе лингвистического образования в Украине усложнен тем, что в стране проживают граждане около ста национальностей, и все они имеют обеспеченные Конституцией Украины (ст. 53) права на обучение и воспитание в духе своих национальных традиций, в духе взаимопознания и взаимоуважения к языку и культуре разных этнических групп нашей страны, права на изучение родного языка и совершенствование его методики. Вследствие чего в методике на первый план выдвигаются проблемы интегративного характера (актуальные для изучения языка каждой национальности, проживающей в стране). Основной из них является взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, которая в нашем исследовании рассматривается на базе родного русского языка.

Взаимосвязанное обучение предполагает: а) параллельное обучение всем видам речевой деятельности на основе общего языково-речевого материала; б) последовательность в работе с видами речевой деятельности (от рецептивных видов – к продуктивным); в) управление формированием предметного плана высказываний; г) руководство самостоятельной интеллектуально-речевой деятельностью.

Опыт развития методики обучения языкам на коммуникативной основе показывает, что на этапе начального ее внедрения доминирует не взаимосвязанное, а

дифференцированное обучение каждому виду речевой деятельности в отдельности. В настоящее время методика обучения родному языку находится в такой точке своего развития, когда стало возможным и востребованным взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности как наиболее эффективный путь формирования речевых умений: в условиях дефицита учебного времени взаимосвязанное обучение позволяет без специальных затрат обеспечить денотативный план монологической и диалогической речи учащихся, демонстрировать образцы употребления изучаемых языковых единиц в речи мастеров слова, сокращать потери учебного времени в процессе диагностики и контроля. Все это послужило импульсом к детальному исследованию взаимосвязанного обучения, разработке теоретических аспектов проблемы, проверке предполагаемых результатов в практике экспериментального обучения на базе школ с родным русским языком обучения.

Теоретические предпосылки для разработки методики взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности в процессе подготовки и создания текстов заложены трудами психологов, педагогов, лингвистов. Первостепенное значение имеют психологические положения о единой психофизиологической основе всех видов речевой деятельности (Н.И. Жинкин, В.П. Зинченко, И.А. Зимняя и др.), о фазовом характере порождения речевой деятельности (Л.С. Выготский, Е.С. Кубрякова, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, и др.), о факторах, влияющих на развитие интеллектуально-речевых способностей личности (Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская, Е.Н. Кабанова-Меллер, И.С. Якиманская, Н.А. Чуприкова и др.), о закономерностях восприятия речи (Г.Г. Граник, В.В. Знаков, О.В. Соболева, А.А. Леонтьев, Н.П. Локалова и др.).

Основополагающее значение имеют данные педагогических исследований, посвященных проблеме выбора стратегий педагогического взаимодействия (Д.А. Белухин, И.Д. Бех, В.А. Кан-Калик, А.Г. Ковалев, С. А. Шеин, И.И. Рыданова), влияния стиля педагогического взаимодействия на эффективность общения, данные о роли общения в развитии интеллектуально-речевых способностей личности (Б.Г. Ананьев, В.Л. Бехтерев, Л.А. Бодалев, А.А. Леонтьев, С.Л. Братченко, З.И. Клычникова, Г.С. Костюк, В.А. Семиченко, И.С.Якиманская и др.).

В методической науке, опирающейся на достижения психологии, педагогики, лингвистики, в последние десятилетия достигнуты значительные успехи в разработке методики коммуникативного изучения русского языка. Н. М. Шанский, анализируя состояние методической науки, отмечает, что именно в этом направлении методика заметно продвинулась вперед. И это не случайно, так как создана база для ее развития: описаны закономерности и выявлены тенденции развития речи (И.А. Зимняя, М.Р. Львов, Т.М. Пахнова, К. М. Плиско, Л.П. Федоренко и др.); сформированы теоретические основы коммуникативного изучения курса русского языка в странах СНГ и Украины и разработаны практические методики развития речевой деятельности (Г.Г. Городилова, Е.П. Голобородько, П.И. Белоусенко, Е.А. Быстрова, Н.А. Ипполитова, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова, Л.И. Мацько, В.Н. Мещеряков, Г.А. Михайловская, Л.М. Паламар, Н.А. Пашковская, Т.Т. Рамзаева, Н.М. Шанский и др.); освещены вопросы обучения отдельным видам речевой деятельности (А.М. Беляев, Е.И. Быкова, Н.В. Бондаренко, Н.С.Вашуленко, Л.В. Вьюшкова, О.П. Глазова, И.Ф. Гудзик, Л. В. Давидюк, А.Д. Дейкина, Т. К. Донченко, Т.А. Ладыженская, Н.А. Лобко-Лобановская, С.И. Львова, Л.И. Мацько, В.Я. Мельничайко, В.А. Корсаков, А.В. Онкович, Н.А. Пашковская, Л.В. Скуратовский, Е.В. Снитко, Г.Т. Шелехова, Л.Е. Тумина и др.); разработаны методические аспекты культуры речи и общения (А.А. Акишина, О.В. Вишнякова., Л. А. Введенская, О.Г. Дзюбенко, Л.П. Иванова, О.М. Казарцева, Л.Г. Павлова, И.А. Стернин, Н.Н. Формановская и др.); культуры русской речи в условиях двуязычия (А.М. Богуш, Л. В. Вознюк, Е.П. Голобородько, М.Б. Гульчин, В.К. Иваненко, Н.Г. Озерова, Л.Н. Синельникова, Г. П. Цыганенко и др.).

В области методики обучения иностранным языкам учеными определен объем понятия "взаимосвязанное обучение" (И.А. Зимняя, О.Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров, М.Д. Кирьян); выявлены основные аспекты направленного педагогического воздействия: управление процессом овладения языком, организация учебного процесса как сотрудничества, активизация собственно личностных резервов обучаемого (А. П. Бобырева, Л.И. Айдарова, В.В. Андриевская, В.Я. Ляудис, Т. Е. Конникова, А. В. Мудрик, Г.А. Стежко, Т.К. Цветкова и др.),

выведены основные положения, определяющие специфику взаимосвязанного обучения (И.А. Зимняя, О.Д. Митрофанова, Г.А. Стежко и др.).

Учеными описаны возможности взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности в школах Украины в процессе овладения лингвистическими знаниями (Г.А. Михайловская), однако недостаточно исследованы особенности взаимосвязанного обучения в процессе формирования текстообразовательных умений, что порождает целый ряд противоречий: объективная потребность в совершенствовании речевых умений и недостаток учебного времени для ее реализации; наличие потенциальной возможности формирования умений во всех видах речевой деятельности, но отсутствие целенаправленной работы по их формированию в процессе подготовки и создания текстов; потребность в самостоятельной интеллектуально-речевой деятельности, предопределенная циклическим характером работы во взаимосвязанном обучении (в школе – дома – в школе), и отсутствие необходимых средств для организации работы в процессе учения.

В методической науке на данном этапе нет исследований, в которых были бы описаны теоретические основы и представлена четкая система формирования умений в разных видах речевой деятельности во взаимосвязи как в обучении, так и учении (в ходе подготовки и создания текстов разных жанров). Предстоит вскрыть резервы развития речевой деятельности в процессе овладения речеведческими знаниями; описать возможности оптимизации процесса учения, соотносящегося с подготовкой к созданию текста; определить оптимальное количество и жанры сочинений.

Современное состояние проблемы обучения видам речевой деятельности, как показывает анализ специальной литературы, наблюдение над учебным процессом, анкетирование учителей, можно определить как начало выхода из критического положения: педагогической общественностью осознано, что целью лингвистического образования должны стать развитые языковая, речевая и коммуникативная компетенции, но испытывается недостаток методических знаний для организации обучения, особенно обучения диалогической речи; малое

количество отводимого учебного времени на изучение языковой системы и развитие речевой деятельности не позволяет организовывать регулярное диагностирование и оценку умений диалогической речи учащихся, что приводит к замедлению ее развития. Как показывает констатирующий срез, реплики коммуникантов (учащихся 5 – 7 классов) неинформативны: из возможных восьми микротем в среднем отражается в речи три; несоразмерно увеличены зачины (порой они составляют половину диалога), части диалогов не соответствуют замыслу; в 57% учащихся 9-х классов наличествуют языковые средства, провоцирующие конфликтный характер общения.

Усугубилось положение и со связной письменной речью. Роль и место письменной речи в учебном процессе стало определяться степенью востребованности ее в жизнедеятельности личности. Однако такой подход чреват существенными потерями в развитии речи и мышления учащихся. Известно, что связная письменная речь является важным фактором в развитии высших психических функций (Л.С. Выготский, Г. Уэллс). Американский психолог Д. Олсон очень точно определил роль письма в развитии мышления как способа превращения самих мыслей в значимый объект размышления, тем самым в который раз подтвердив выводы Л.С.Выготского о письменной речи как факторе развития мышления. Определение же роли письменной речи только практическими потребностями личности ведет к вытеснению ее из учебного процесса и, следовательно, к торможению процесса развития интеллектуально- речевой деятельности: по данным констатирующего эксперимента, общее количество списанных текстов сочинений составляет 40%.

Извлеченные из анкет учащихся данные подтверждают значимость письменной речи: школьники воспринимают сочинение не только как необходимость создания правильного текста и получения при этом хорошей отметки, но и как способ самовыражения, как возможность доверительного разговора с понимающим тебя человеком, поэтому школьное сочинение остается актуальным видом учебной работы, но методика его организации в современных условиях требует изменений.

Полученные в ходе изучения современного состояния исследуемой проблемы данные свидетельствуют о том, что затруднения, которые испытывают учителя и учащиеся – следствие недостаточной разработанности аспектов методики обучения русскому языку при коммуникативно-деятельностном подходе: не вскрыты возможности развития видов речевой деятельности в учении; не определены преимущества того или иного подходов к развитию видов речевой деятельности; не описаны теоретические основы взаимосвязанного обучения в школах Украины; не создана система средств и методов для реализации такого подхода к обучению. Перечисленные выше причины позволяют говорить об актуальности нашего исследования.

Диссертационное исследование является составной частью научно-исследовательской работы кафедры общего и русского языкознания Сумского государственного педагогического университета им А.С. Макаренко "Теоретические проблемы и разработка методических основ обучения русскому языку" (протокол № 1 от 30 августа 2002 г.) и является частью научной работы университета в рамках государственной программы "Учитель". Тема диссертации утверждена ученым советом СумГПУ им. А.С. Макаренко (протокол № 6 от 26 февраля 2001 г.) и зарегистрирована Советом по координации научных исследований в области педагогики и психологии АПН Украины (протокол № 4 от 11 апреля 2001 г.).

Объект исследования – процесс формирования у школьников умений текстовосприятия и текстообразования.

Предмет исследования – система работы по формированию у школьников умений и навыков создания текста в процессе взаимосвязанного обучения и учения.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании концепции взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности в процессе формирования текстообразовательных умений, выявлении эффективных путей развития речи учащихся и разработке системы упражнений для использования в обучении и учении школьников.

Основу **концепции** исследования составляют такие положения:

- результатом лингвистического образования личности должны стать развитые компетенции (языковая, речевая, коммуникативная), что обеспечивается овладением

знаниями, умениями, навыками и способами интеллектуально-речевой деятельности при максимальной активизации субъекта учения;

- лингвистические основы формирования умений текстовосприятия и текстообразования должны соответствовать современным представлениям о механизмах и сущностных характеристиках текстовых феноменов и обеспечивать эффективное формирование речевой и коммуникативной компетенций школьников;

- развитие всех видов речевой деятельности происходит в процессе самой деятельности, которая может быть распределена в область обучения и в область учения;

- процесс учения школьников должен быть обеспечен специальным инструментарием для формирования мотивационной сферы, подкреплен необходимыми средствами организации и управления самостоятельной познавательной деятельностью, обеспечен средствами диагностики и коррекции умений с учетом индивидуального уровня их сформированности .

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что степень сформированности умений текстообразования будет выше, а учебный процесс станет более эффективным, если организовать взаимосвязанное обучение, базирующееся на объективной связи всех видов речевой деятельности.

Реализация этого подхода предполагает следующие условия:

- а) в основе взаимосвязанного обучения должен лежать доминирующий вид речевой деятельности (РД), который предопределяет содержание и объем работы с другими видами РД;

- б) взаимосвязанное обучение включает распределение учебной деятельности школьников в область самостоятельной деятельности (учения) и коллективной (обучения);

- в) эффективность взаимосвязанного обучения может быть достигнута, если обеспечивается специальная системой методов, способствующей активной интеллектуально-речевой деятельности в обучении и учении школьников с разным уровнем сформированности речевых умений.

В соответствии с предметом, целью, гипотезой определены **задачи исследования.**

1. Разработать теоретические основы взаимосвязанного обучения, необходимые в процессе формирования текстообразовательных умений:

а) выявить лингвистические предпосылки, способствующие формированию умений текстообразования и текстовосприятия во взаимосвязи;

б) определить психологические условия развития видов речевой деятельности во взаимосвязи;

в) обосновать дидактическую базу формирования умений текстовосприятия и текстообразования в условиях взаимосвязанного обучения.

2. Изучить состояние исследуемой проблемы в современной лингводидактике.

3. Выявить уровень сформированности умений учащихся 5 – 9 классов в области речевой деятельности.

4. Создать и экспериментально проверить систему формирования умений текстообразования во взаимосвязи с умениями текстовосприятия в процессе обучения и учения.

Методы исследования: 1) теоретические: анализ и синтез в процессе изучения лингвистической, психологической и методической литературы, государственных документов, которые регулируют процесс образования в Украине; анализ и синтез при обобщении результатов исследования, статистической обработке данных, полученных в ходе экспериментального обучения; теоретическое моделирование учебного процесса; 2) педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный); 3) эмпирические: наблюдение над учебным процессом, беседы, анкетирование, рейтинг.

Экспериментальная база исследования. Базой исследования выступили ОУВК № 2 г. Сумы, общеобразовательная школа I - III ступеней № 27 г. Сумы, Ульяновская общеобразовательная школа 1 – III ступеней Сумской области, Черноморская общеобразовательная школа 1 – III ступеней № 2 Симферопольской области, коллегий № 96 г. Запорожья, общеобразовательная школа 1 – III ступеней

№ 4 г. Винницы, Первомайская общеобразовательная школа 1 – 11 ступеней Харьковской области.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования результатов заключается в том, что:

- впервые исследованы теоретические основы взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности в процессе формирования умений текстообразования в коллективной и самостоятельной интеллектуально-речевой деятельности учащихся: выявлены лингвистические предпосылки, психологические и дидактические основы, определяющие методику взаимосвязанного обучения в условиях украинско-русской языковой среды;

- разработана лингводидактическая модель поэтапного взаимосвязанного обучения и учения;

- установлен характер влияния взаимосвязанного обучения на конечный продукт речевой деятельности – текст;

- определена зависимость интенсивности учебного процесса от последовательности работы с видами речевой деятельности и характера дидактических единиц;

- обоснована и создана целостная система формирования умений текстовосприятия и текстообразования во взаимосвязи.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработана, экспериментально проверена и внедрена система формирования умений текстообразования во взаимосвязи с умениями других видов речевой деятельности учащихся школ с русским языком обучения; разработаны средства, обеспечивающие организацию и контроль интеллектуально-речевой деятельности школьников в учении; отобрана система речеведческих понятий, необходимых и достаточных для формирования речевой и коммуникативной компетенций учащихся 5 – 9 классов.

Результаты исследования использованы в новой программе по русскому языку для школ с русским языком обучения, в учебниках и учебных пособиях по русскому языку, в методических рекомендациях и публикациях в периодической

печати. Материалы исследования используются при чтении лекций на курсах повышения квалификации при областных институтах последипломного образования учителей, на всеукраинских семинарах работников просвещения, на лекциях и практических занятиях со студентами педвузов. Они могут быть полезны при создании учебников, учебных пособий, при совершенствовании программ.

Методологическую основу исследования составляют базовые положения теории научного познания, идеи философии образования как интегративной области научных знаний, составляющей целостное представление о сущности наиболее важных образовательно-воспитательных проблем.

В основу исследования положены принципы философии гуманизма, определяющие личность как наивысшую ценность общества: личностная ориентированность, социокультурная направленность, народность, активная творческая деятельность и др.

Теоретическую основу исследования составляют труды философов, лингвистов, психологов и дидактов, в которых:

- язык и речь рассматриваются как диалектическое единство, а изучение языка представляется с точки зрения его структуры, семантики и функции (В.А. Аврорин, Н.Н. Арват, Э. Бенвенист, А.В. Бондарко, В.Г. Гак, А.П. Загнитко, Г.А. Золотова, В.И. Кононенко, Н.М. Кочерган, Н.Ю. Шведова и др.);

- заложены основы лингвистической теории текста и теории коммуникации (А.А. Акишина, М.М. Бахтин, Н.Д. Бурвикова, И.Р. Гальперин, С.И. Гиндин, О.П. Воробьева, Г.В. Колшанский, И. Колегаева, О.И. Москальская, В.Н. Мещеряков, В.А. Кухаренко, Г.Я. Солганик, Е.А. Селиванова, Н.В. Слухай, З.Я. Тураева, И.А. Фигуровский, W. Dressler, P. Hartmann, V.A. Mathesius, K. Muller и др.);

- освещены основы психолингвистической теории текстовосприятия и текстообразования (А.А. Брудный, Г.И. Богин, С.А. Васильев, Г.Г. Граник, Л.П. Доблаев, И.А. Зимняя, Н.П. Локалова, Л.Н. Мурзин, О.В. Соболева, А.С. Штерн и др.);

- исследовано функционирование русского языка в условиях двуязычия (Е.А. Быстрова, Г.П. Ижакевич, В.И. Кононенко, Н.Г. Озерова, А.Е. Супрун, Г.П. Цыганенко и др.);

- отражены проблемы развития личности, ее интеллектуально-речевых способностей в деятельности общения (Б.Г. Ананьев, А.Л. Бодалев, А.А. Брудный, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.А. Панферов, А.А. Залевская, Г.С. Костюк, Г.А. Ковалев, Н.В. Лейтес, Б.Т. Теплов и др.);

- рассмотрено влияние психофизиологических факторов, содержания обучения, активности личности на формирование умственных действий и речевых способностей (Д.Н.Богоявленский, В.В. Давыдов, Н.А. Менчинская, А.К. Маркова, М.Я. Микулинская, Н.И. Чуприкова, И.С. Якиманская и др.);

- разработаны принципы, содержание и методы развития речевой деятельности учащихся на уроках русского и украинского языков (А.М. Беляев, П.И. Белоусенко, М.Т. Баранов, Н.С. Вашуленко, Л.И. Величко, Л.В. Вознюк, Е.П. Голобородько, И.Ф. Гудзик, Т.К. Донская, Т.К. Донченко, Н.А. Ипполитова, В.А. Корсаков, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, С.И. Львова, В.Я. Мельничайко, Г.А. Михайловская, В.П. Мусиенко, А.В. Онкович, Н.А. Пашковская, М.И. Пентилюк, Л.М. Паламар, К.В. Плиско, Л.П. Федоренко и др.).

Исследование проводилось автором в течение 11 лет и состояло из трех этапов.

Первый этап (1992 – 1994) – анализировалась лингвистическая, психологическая, психолого-педагогическая литература по проблеме обучения речевой деятельности в процессе изучения русского языка.

Осуществлялась работа по уточнению объекта и предмета исследования; определялись задачи, методы научного исследования; велась разработка диагностирующих заданий для констатирующего среза.

Второй этап (1995 – 1998) – изучался опыт работы учителей, велось наблюдение над учебным процессом, проводилось анкетирование среди учителей и учащихся, анализировались программы, учебники, работы учащихся с целью получения эмпирических данных о современном состоянии исследуемой проблемы;

проводились лабораторные эксперименты с целью проверки воздействия отдельных видов заданий на формирование умений речевой деятельности, методической целесообразности отдельных фрагментов системы упражнений; производился отбор дидактических единиц для процесса обучения; разрабатывалась методика взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

На данном этапе исследования определялся методом констатирующего среза уровень владения умениями текстообразования и текстовосприятия учащихся школ с русским языком обучения.

На третьем этапе (1999–2004) проводилась экспериментальная проверка созданной системы формирования текстообразовательных умений в процессе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности в 5–9 классах; анализировались и обобщались результаты исследования, формулировались выводы.

Личный вклад соискателя. Исследование проводилось единолично. Вклад соискателя заключается в:

- теоретическом обосновании идей и положений исследуемой проблемы;
- непосредственном руководстве экспериментальной работой;
- разработке учебных пособий, программы экспериментального обучения, разработке уроков, на которых реализовывалась программа;
- разработке и внедрении диагностирующих методик изучения уровня сформированности умений учащихся в области речевой деятельности;
- создание для учащихся 5–9 классов средств организации интеллектуально-речевой деятельности в учении.

Достоверность и аргументированность полученных результатов обеспечивается методологическим и теоретическим обоснованием исходных позиций; использованием методов и средств обучения, адекватных цели, предмету и задачам работы; значительным объемом эмпирических данных, количественно-качественным анализом экспериментальных данных, а также полученными позитивными результатами.

Апробация и внедрение результатов диссертационного исследования.

Основные положения и результаты докладывались на 6 Международных, 4 Всеукраинских, 5 Межрегиональных и др. конференциях, семинарах, педагогических чтениях, на отчетных конференциях профессорско-преподавательского состава Сумского государственного педагогического университета им. А.С.Макаренко, при ежегодном (с 1999 по 2004 г.) чтении цикла лекций для учителей, проходящих этап последипломного образования при Сумском ИПОУРП и Воронежском ИПОУРП.

Результаты исследования внедрены в учебный процесс школ разных регионов страны: Сумского – УВК № 2 (справка № 596 от 30.06.04), ООШ I-III ступеней № 27 (справка № 314 от 10.11.04) г. Сумы; Симферопольского – Черноморская ООШ I-III ступеней № 2 (справка № 204 от 22.10.04); Запорожского – коллегіум № 96 г. Запорожья (справка № 175а от 25.06.04); Винницкого – ООШ I-III ступеней № 4 г. Винница (справка № 345 от 10.11.04); Херсонского – ООШ I-III ступеней № 24 г. Херсона (справка № 01-141357 от 15.11.04); Харьковского – Первомайская районная гимназия (справка № 37 от 12.10.04).

Публикации. Результаты диссертационного исследования опубликованы в 42 научных и научно-методических работах, в том числе: в четырех пособиях, одной монографии, 22 статьях, методических рекомендациях, тезисах выступлений на Всеукраинских и Международных конференциях.

Структура и объем диссертации. Диссертация представлена в двух томах. Первый том состоит из введения, пяти разделов, списка использованных источников, который включает 504 наименования, из них на иностранном языке 9. Полный объем диссертации 408 с. Второй том – приложения, общий объем которых составляет 358 с.

РАЗДЕЛ I

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ОБУЧЕНИЯ ТЕКСТОВОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (БАЗОВЫЕ ПОНЯТИЯ ТЕОРИИ ТЕКСТА И ТЕКСТООБРАЗОВАНИЯ)

Теоретические лингвистические основы разрабатываемой методики составляют исследования в области теории текста, стилистики и коммуникации, а именно: современные представления о тексте, его категориальных признаках, единицах текста и текстообразования, о диалогической речи, общении, о речевых жанрах и основных параметрах учебных жанров.

1.2. Текст, категориальные признаки, единицы текста и текстообразования

В 60-е годы XX столетия в языкознании наметился поворот от структурного, формального изучения языковой системы к функционально-коммуникативному. Язык стал изучаться в практике человеческого общения, в условиях функционирования, в реальных актах коммуникации, в речи, в текстах. Коммуникативно-функциональное изучение языка, предопределенное еще в 20-30-е годы трудами В.В. Виноградова, Г.О. Винокура [93], В.М. Жирмунского [162], Л.В. Щербы [490], Л.П. Якубинского [495] и др. и получившее дальнейшее развитие в работах В.А. Аврорина [1], В.Г. Адмони [2], В.Г. Гака [103; 104], А.В. Бондарко [61], Р.В. Болдырева [60], И.Р. Гальперина [105;106;107], Г.А. Золотовой [182; 183], Н.Д. Зарубиной [169; 168], М.Н. Кожинной [219; 220], Г.В. Колшанского [222; 223], В.И. Кононенко [224], Н.П. Кочергана [235], В.Н. Мещерякова [299;300; 301], Л.И. Мацько [216], М.И. Пентилюк [355], Н.А. Слюсаревой [419] и др., открыло новые возможности для интенсификации процесса развития речи учащихся в школе.

Благодаря развитию нового направления в языкознании – коммуникативной лингвистики, представленной в отечественной науке трудами Ф.С. Бацевича [29], О.П. Воробьевой [112], Т.А. Космеды [30], Г.Г. Почепцова [368;369],

Е.А. Селивановой [405], И.П. Тарасовой [448;449], З.Я. Тураевой [454;455] и др., становится возможным обеспечение лингвистической основы для формирования речевой и коммуникативной компетенций учащихся.

В исследованиях методистов и практике обучения неоднократно доказано, что речевые умения формируются осознанно и прочно, если в основу их формирования положено овладение понятиями из области лингвистики текста и теории коммуникации (А.П. Еремеева [156], Л.И. Величко [90], Н.А. Ипполитова [196; 197; 198], А.Ю. Купалова [243; 245], В.В.Мельничайко [291;292;293], В.Н. Мещеряков [295; 296] и др.). Наше обращение к лингвистической теории текста имеет целью освещение тех понятий, которые имеют большое практическое значение для формирования речевой и коммуникативной компетенций школьников, но их роль еще не оценена по достоинству методистами и не все они включены в действующие программы.

Поворот к функционально-коммуникативному изучению языка инициировал возрождение и развитие текстоориентированных лингвистических исследований. Они потребовали структурного анализа и соответствующих обобщений в сфере предтекстовой (в теоретическом отношении) риторики. Некоторые из результатов этого ретроспективного анализа имеют прямое отношение к нашей теме. Отметим основные из них.

«Предвосхищение идей и проблем современной теории текста» [111, 36] обнаруживается уже в самых первых книгах, рассчитанных на обучение красноречию, то есть в древнеримских, древнегреческих риториках (Аристотель [15], Цицерон [473]), а также в книгах по искусству общения древней Индии и Китая. Эти предвосхищения, проявляющиеся на уровне языковой и речевой интуиции, касаются композиции, способов развертывания содержания, связности, членимости и других свойств текста. По мнению С. И. Гиндина, постепенное накопление таких практических знаний о тексте и привело уже в XX веке к их теоретическому осмыслению, что и способствовало выделению самостоятельного раздела теоретического философского знания – лингвистики текста [111, 39].

Новая область языкознания формировалась интенсивно, и в ее становлении выделяют три периода. Первый период (конец XIX – начало XX вв.): ученые Ф.И. Буслаев [77], Д.Н. Овсяннико-Куликовский, А.А. Потебня [366; 367], А.М. Пешковский [356] и др. акцентируют внимание на том, что в литературной речи есть единица еще более крупная, чем сложное целое – это сочетание сложных целых, объединенных по определенным законам. Исследованию этого явления были посвящены труды М.М. Бахтина [28], В.Я. Проппа [384] и др.

Второй период в становлении лингвистики текста определяется хронологическими рамками 30–60-х годов XX столетия. Ученые А.С. Бархударов [26], Л.А. Булаховский [75], И.А.Фигуровский [468] и др. предпринимают попытки вычленить и описать единицу текста, которую называют по-разному: сложное синтаксическое целое (ССЦ), компоненты текста (И.А. Фигуровский [467]) – сверхфразовые единства (СФЕ – Н.Д. Зарубина [168]), микротекст (А.А. Акишина [4]), поэтическая строфа (Г.Я. Солганик [425]). Учеными активно исследуются средства связи внутри СФЕ, а также между СФЕ в составе целого завершеного текста.

Третий период (с 60-х гг. XX столетия по настоящее время) характеризуется активностью в изучении целого текста. Начинается он с появления первых учебников и хрестоматий по лингвистике текста в зарубежной и отечественной науке (Hartmann P. [501], Dressler W. [448] и др.). П. Гартман, предложивший термин «лингвистика текста», как бы создал общую крышу для ранее разрозненных исследований. Особый вклад в развитие новой языковедческой науки в это время внесли ученые Пражской лингвистической школы. Работы этих ученых способствовали возникновению различных подходов к анализу структуры целого завершеного текста, расширению путей исследования категориальных признаков текста. Внимание зарубежных и отечественных ученых (И.Р. Гальперин [107;106], Р.Д. Зарубина [168; 169], Г.Я. Колшанский [222], Л.М. Лосева [271], И.П. Севбо [403], Г.Я. Солганик [425] и др.) концентрируется на структуре СФЕ, закономерностях их функционирования, способах их соединения в целом

завершенном тексте. Можно с уверенностью сказать, что предметом исследования в этот период развития молодой науки стал целый завершённый текст.

В 80–90-е годы активизируется исследование текста как коммуникативного средства, и это направление становится одним из ведущих в области лингвистической теории текста (Grosse, Dijk [138], Beaugrande [496], Л.В. Славгородская [417], Г.Г. Почепцов [368; 369], О.Л. Каменская [202], И. Колегаева [221], Т.В. Радзиевская [385], З.Я. Тураева [454; 455] и др.).

Учеными отмечается, что в современной лингвистической науке о тексте одним из ведущих принципов стал экспансионизм (Е.С. Кубрякова [240]), ориентирующий лингвистические исследования на использование данных других наук, интегрирующий языкознание с иными отраслями знаний: психолингвистикой, семиотикой, герменевтикой, этнолингвистикой, философией, логикой и т.д. З.Я. Тураева отмечает это и в лингвистике текста [455]. Учеными предпринимаются попытки создания в лингвистике интегративной теории текста и коммуникации (И.П. Тарасова [447; 448; 449], Е.А. Селиванова [405, 18]).

Как и в любой науке, а тем более в новой, интенсивно развивающейся, в лингвистике текста можно выделить целый ряд проблем, порожденных отсутствием единой точки зрения на некоторые явления, а также сложностью самой природы этого явления. К таким проблемам можно отнести следующие: понимание текста как единицы языка и речи и, следовательно, определение понятия «текст»; вычленение категориальных признаков, их количество и качественные свойства; проблемы текстообразования: единицы текста, правила их сопряжения; проблемы типологии текстов и др. Однако лингвисты (В.Н. Мещеряков [353, 248], Т.М. Николаева [321]) считают, что в настоящий период времени уже в достаточной мере сформировался комплекс гуманитарных междисциплинарных представлений о тексте как о форме речевой коммуникации в психолингвистике, лингвистике текста, прагматике, семиотике, методике, чтобы говорить о более или менее сложившейся общей теории текста, и это дает основание методистам обновлять минимизированную систему текстовых понятий для обучения школьников, а

именно: включать новые понятия, имеющие практическое значение для формирования речевых умений.

Центральным понятием в предлагаемой для учащихся системе знаний является текст. Остановимся более подробно на лингвистической сущности понятия и начнем с его определения. Оговоримся сразу, что мы разделяем точку зрения ученых (Н.А. Ипполитова [197], Е.А. Селиванова [405] и др.), считающих, что ожидание исчерпывающего определения обречено, т.к. текст – явление настолько сложное и многогранное, что охват всех его сторон в коротком определении не представляется возможным. Скорее следует ожидать более или менее полного определения текста с какой-то одной позиции, так как каждый исследователь охватывает один какой-то аспект текста. Многочисленные определения текста, данные с теоретико-информационной, структурно-семантической, семиотической, коммуникативной, типологической и др. позиций, находятся в отношениях дополнения.

Даже в лингвистической теории, как отмечает М.В. Ляпон, насчитывается четыре концепции, с позиций которых исследуется текст: результативно-статическая (текст как информация, отчужденная от своего носителя в виде последовательности высказываний, объединенных смысловой связью); процессуальная в отношении к своему производителю (текст как реализация речевой способности индивида); каузирующая (текст как продукт активной речевой деятельности человека); стратификационная (текст как наивысший уровень языковой системы) [278, 3–4].

Е.А. Селиванова называет четыре причины, по которым в лингвистике отсутствует единая дефиниция текста: первая – формально-структурная разноплановость текстов (устный и письменный, печатный и рукописный, разный объем); вторая – функционально-жанровое, стилистическое разнообразие; третья – многообразие подходов изучения текста – онтологический, гносеологический, собственно лингвистический, психологический и прагматический; четвертая – абсолютизация его формально-структурной стороны и ориентация определения на одну или несколько категорий [406].

Фактором, принципиально влияющим на определение сущности понятия «текст», является понимание его как единицы языка или речи.

По мнению С.Г. Бархударова, текст – это единица языка, так как он, подобно другим языковым единицам, является частью знаковой системы языка, и в основе его построения лежат общие принципы, а это область не речи, а языка, да и лингвистика текста имеет смысл лишь постольку, поскольку текст принимается за единицу языка [26, 65].

О.И. Москальская отмечает два важнейших признака текста как единицы языка: 1-я – именно текст, а не предложение выражает законченное суждение, а поэтому он является высшей единицей синтаксического уровня; 2-я – текст строится по общим принципам, а они относятся к языковой компетенции [309, 23].

Этому мнению составляют оппозицию мысли Г.В. Колшанского [222], А.Н. Мороховского [308], А.И. Новикова [325], Н.И. Жинкина [159], С.Д. Кацнельсона [210] и др., считающих текст единицей речи. Ученые утверждают, что для построения текста, безусловно, используются единицы языка, но сами по себе никаких сведений о действительности они не сообщают. Эти лингвистические единицы отбираются по правилам согласно целям речевой деятельности и образуют текст [325, 24]. Н. И. Жинкин отмечает, что для построения текста недостаточно формальных правил языка, необходим отбор слов на уровне замысла. Отсюда следует, что формальные лингвистические признаки не могут быть определяющими. Нужно учитывать смысловые связи, следовательно, ведущими признаками текста становятся не грамматические показатели связности, а целостность, завершенность, которые имеют смысловой, содержательный, коммуникативный характер [159, 63]. С.Д. Кацнельсон акцентирует внимание на том, что текст – это единый процесс порождения мысли и речи. В речевом общении происходит обмен высказываниями, текстами, а значит, текст является единицей общения; текст – это продукт речевой деятельности, для которой исходными и определяющими являются экстралингвистические факторы: замысел, цели, общественный опыт субъекта, что, безусловно, заставляет воспринимать его как единицу речи [210, 16].

Наиболее распространенная точка зрения отражает понимание текста как единицы языка и речи, так как текст объединяет единицы всех низших уровней общностью замысла, целей и условий коммуникации.

Представители такого направления в языкознании, как коммуникативная лингвистика, исследуя закономерности организации речевого общения, взаимодействия семантической и синтаксической структуры высказывания в реальных речевых актах, признают текст единицей языка и речи.

Вот почему, по мнению Г.В. Колшанского, текст – это связь по меньшей мере двух высказываний, в которых может совершаться минимальный акт общения – передача информации или обмен мыслями между партнерами [222, 46].

А.А. Акишина определяет текст как любой отрезок речи, исчерпывающий целевую заданность [4].

Н.Д. Зарубина понимает текст как письменное по форме речевое произведение, принадлежащее одному участнику коммуникации, законченное и правильно оформленное [168, 9].

Л.М. Лосева предлагает строить определение текста на основе признаков, свойственных всем текстам:

- 1) текст – это сообщение (то, что сообщается) в письменной форме;
- 2) текст характеризуется содержательной и структурной завершенностью;
- 3) в тексте выражается отношение автора к сообщаемому (авторская установка) [271, 4].

Еще раз подчеркнем, что на разных этапах изучения текста представителями различных наук и направлений в фокус внимания брались те аспекты текста, которые исследовались (например, философы определяют текст как отражение отражения, семиотики – как закрытую знаковую систему, исчерпывающую целевую установку, структуралисты – как пространство, где идет процесс образования значений; психологи – как акт речемыслительной деятельности, характеризующийся связностью и смысловой завершенностью, и т. д.), но ни одно из определений не может претендовать на исчерпывающее.

С появлением фундаментальной работы И.Р. Гальперина «Текст как объект лингвистического исследования» [107] наиболее употребительным в науке стало определение текста, данное автором: «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств) объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [107, 18].

Подобное определение текста, возможно, более структурированное и обобщенное, зафиксировано изданными в последнее десятилетие словарями. «Текст (от лат. *textus* – ткань, сплетения) – результат речемыслительного процесса, реализованного автором в виде конкретного письменного (или устного) произведения в соответствии с мотивами, целями, избранной темой, замыслом и идеей и характеризующегося определенной структурой, композиционным, логическим и стилистическим единством» [353, 507].

Проанализировав определения текста, можно отметить те общие свойства, которые являются существенными для данного феномена:

1. Текст – продукт, результат речемыслительной деятельности.
2. Это устное или письменное произведение.
3. Произведение характеризуется определенной композиционной целостностью (соответствует какому-то жанру).
4. Его содержание излагается логически последовательно.
5. Все части взаимосвязаны, взаимообусловлены и подчинены раскрытию замысла.
6. Характеризуется завершенностью относительно замысла.
7. Ему свойственно стилевое единство (системное функционирование языковых средств).

На этом основании мы понимаем под текстом произведение речемыслительной деятельности, выдержанное в определенном стиле и

характеризующееся композиционной и содержательно-смысловой целостностью, завершенностью, логической последовательностью, все части которого взаимосвязаны, взаимообусловлены и подчинены раскрытию замысла.

Структура текста. Когда говорят о структуре текста, то имеют в виду его внутреннюю организацию, характер взаимоотношений между его частями. «При употреблении слова «структура» осмысление объекта идет в направлении от целостности объекта к его частям. Выявить структуру текста – значит выделить его части и определить способы, с помощью которых они вступают во взаимоотношения», – такое толкование дает В.Н. Мещеряков, и оно является наиболее четким и прагматичным [353, 234].

Анализируя работы лингвистов, исследовавших структуру текста (И.Р. Гальперин [107], Н.Д. Зарубина [168], В.Н. Мещеряков [353], Н.В. Молотаева [306а], В.В. Одинцов [330], А.М. Сохор [428] и др.), можно говорить о том, что структуру текста составляют, во-первых, относительно самостоятельные части целого завершенного текста: зачин, основная часть, концовка; во-вторых, это группы предложений, объединенные содержанием и смыслом в единое целое и характеризующиеся определенной композиционной формой (сверхфразовое единство, далее – СФЕ, линейно-синтаксические последовательности, текстовые ансамбли или коммуникативные блоки, предикативно-релятивные блоки); в-третьих, это относительно самостоятельные предложения (коммуникативно сильные предложения, автосемантические) [168, 16–25].

В аспекте членения выделяют абзацы, части, главы и т. д.

Первую группу структурных частей текста мы рассматриваем в связи с интерпретацией текстовой категории завершенности (см. с. 37–42), а в данной части подраздела остановимся более подробно на таких структурных единицах текста, как СФЕ, относительно-самостоятельные предложения, абзац.

История выделения СФЕ уходит своими корнями в самую первую науку о речи – риторику. Так, например, в учении Аристотеля о двух видах слога (нанизывающем и непрерывном) С.И. Гиндин усматривает «существование определенных, хотя бы и эксплицируемых сверхфразовых представлений», хотя

ученый при этом подчеркивает и тот факт, что у последующих теоретиков риторики (Деметрия, Цицерона), употреблявших периоды, они рассматривались как чисто ритмические единицы [111, 128].

Значительно позже М.В. Ломоносов ставит проблему сочетания предложений, «союза периодов»; А.Х. Востоков выдвигает учение о периоде, а также «отрывистости» речи; Ф.И. Буслаев отмечает, что речь может состоять как из отдельных предложений, так и из предложений, соединенных одно с другим; А.А. Потебня приходит к выводу о том, что речь вовсе не тождественна простым и сложным предложениям, она есть непременно ряд соединенных предложений. Впервые четко ставит проблему сочетания предложений и дает определение этому явлению А.М. Пешковский: «В собственно литературной речи (не разговорной) есть единица еще более крупная, чем сложное целое. Это сочетание сложных целых от одной красной строки до другой. К сожалению, синтаксического термина не существует и мы вынуждены пользоваться типографическим – абзац» [356, 24].

Пристальное внимание ученых к такому явлению, как единства предложений, позволило уже в I-й половине XX века, благодаря трудам Л.А. Булаховского [75], И.А. Фигуровского [467] и др., выявить некоторые характерные признаки этой единицы: наличие внешних (указательных, личных, притяжательных местоимений, наречий, модальных слов и др.) и внутренних средств связи (выражение временного соотношения между сказуемыми предложений); ритмомелодическое единство.

В 60–70-е годы усилиями ученых Пражской лингвистической школы (V.A. Mathesius [502]) и отечественными лингвистами И.Р. Гальпериным [106; 107], В.Г. Адмони [2], Л.М. Лосевой [271], Н.Д. Зарубиной [168;169], О.И. Москальской [309] и др. составляется более конкретное представление об СФЕ, его структуре как единице целого заверщенного текста. Называя по-разному СФЕ (микротекст – А.А. Акишина, компоненты текста – А.И. Фигуровский, прозаическая строфа – Г.Я. Солганик и т. д.), ученые сходятся во мнении, что оно состоит из зачина (начального, инициального предложения), медиальных предложений и концовки. Как известно, самые важные смыслы заключаются обычно в зачине (реже – концовке).

В 70-е годы В.А. Звегинцев называет эту область «заоблачной», так как лингвистам неизвестны формальные границы СФЕ [170]. Еще более задачу осложняют неоднородность СФЕ, несовпадение с абзацем и др. Однако, если обобщать научную информацию об СФЕ, полученную А.А. Акишиной, Н.Д. Зарубиной, О.И. Москальской, Г.Р. Котляр, Г.Я. Солгаником, И.А. Фигуровским и др., то можно сделать такие выводы относительно границ и объема СФЕ:

1. Границей СФЕ можно считать: смену микротемы или разрыв тематической цепочки; нарушение непрерывности внешних межфразовых связей.

2. Объем СФЕ составляет 2 ± 7 предложений. Длина последнего предложения превышает среднюю длину входящего в его состав коммуникативно слабого предложения.

3. Все предложения, составляющие СФЕ, относятся к одному типу речи (описанию, повествованию или рассуждению), т. е. одномодальны, а если объединены разномодальные предложения, то такое единство называют линейно-синтаксической последовательностью.

Н.Д. Зарубина выделяет два типа СФЕ: закрытое и открытое. Закрытым называется такое, у которого первое предложение коммуникативно сильное, то есть такое предложение, смысл которого ясен и понятен независимо от предыдущего контекста. В нем нет грамматических показателей синсемантичности:

а) личных местоимений 3л, притяжательных местоимений, местоименных наречий;

б) прономинации;

в) неполноты предложений, эллиптичности;

г) сочинительных союзов.

Открытое СФЕ составляют все предложения, являющиеся коммуникативно слабыми (синсемантичными), но одномодальными.

В ряду единств предложений ученый выделяет также открытые линейно-синтаксические цепи – группы предложений, разнородных по речевому типу.

В структуре текста вычленяются не только единства предложений, но и самостоятельно функционирующие предложения. Одни из них – коммуникативно

сильные, то есть полностью независимые от предыдущего контекста, а другие – коммуникативно слабые, которые встречаются обычно в начале рассказов или глав повестей. Например: «Эту историю рассказал ...». Итак, к структурным единицам текста относят коммуникативно сильные предложения, группы предложений в форме СФЕ, линейно-синтаксических цепей, текстовых ансамблей (союзов текстом, коммуникативных блоков).

В работах ученых, освещающих вопросы структуры и членимости текста, зачастую СФЕ считают формально совпадающими с абзацем. Совпадение границ СФЕ с абзацем возможно, но не обязательно. В состав абзаца, по мнению И.Р. Гальперина (и мы разделяем это мнение), могут входить 2 и более СФЕ, настолько тесно смыкающихся между собой по содержанию и смыслу, что их разбивка абзацным отступом представляется невыносимой [107, 61].

Если бы совпадение абзаца и СФЕ было повсеместным и обязательным, значительно легче было бы обучение созданию и восприятию текстов. Ведь абзац – формально выделенная часть письменного текста, и это уже подталкивает сознание реципиента к восприятию его как единства.

В этой связи целесообразно более подробно остановиться на том, какие же абзацы следует считать «правильными», каковы особенности их структуры, способы развертывания содержания и т. д. Эти вопросы с разной степенью глубины освещались в работах Н.Д. Зарубиной [167; 168], В.Н. Мещерякова [298], В.В. Одинцова [330] И.П. Севбо [404], Г.Я. Солганика [425] и др.

Под абзацами понимается часть текста от одного абзацного отступа до другого, включающая в себя группу тематически объединенных предложений. Абзац состоит из тематического предложения и предложений, раскрывающих его содержание. Тематическим называют предложение, «выделяющее в абзаце предмет речи и очерчивающее границы темы; содержит, как правило, слово, словосочетание или часть предложения, требующие распространения, детализации тем или иным способом» [353, 241]. Кроме тематического, в абзаце может быть и концептуальное предложение, передающее главную мысль абзаца. Возможно также совмещение тематической и концептуальной информации в одном предложении.

В самых сложных абзацах можно обнаружить три плана развертывания содержания: фоновый (релятивный), предназначенный для создания баланса общих знаний с читателем, *сюжетный* (референтный) – для сообщения о предмете речи и *авторский* – для авторских отступлений, оценок, объяснений и т. д. В одноплановых же абзацах реализуется обычно один какой-то план.

Исключительную методическую ценность представляет собой информация, которую В.Н. Мещеряков называет требованиями к правильно построенному абзацу, и в связи с этим позволим себе столь продолжительную цитату:

«1. В абзаце должна излагаться только одна тема ...

В художественных текстах тема абзаца может получить выражение не в одном, а в нескольких предложениях. Если в абзаце нет «своего» тематического предложения, то это значит, что он является обеспечением темы или идеи, получивших отражение в предшествующей части текста.

2. Расположение предложений внутри абзаца должно быть продуманным. Для читателя должна быть ясна связь каждого предложения с тематическим предложением абзаца, и каждое предложение должно подготавливать читателя к восприятию следующего предложения.

3. Предложения внутри абзаца должны быть расположены таким образом, чтобы самое главное предложение было выдвинуто на первый план. Начало и конец абзаца в наибольшей мере способны подчеркнуть выраженную мысль. Поэтому следует выразить главную мысль в начале или в конце абзаца» [353, 242].

Целесообразно в ряду важных для методики обучения теоретических положений об абзаце отметить их виды по функциям в тексте. Ученые выделяют самостоятельные, в которых раскрывается микротема, и служебные, которые выполняют связующую функцию: переводят от одной части к другой, вводят отступления от основной линии повествования и т.д.

Способы развертывания содержания тематического предложения абзаца. Этот вопрос был предметом анализа логики, риторики, лингвистики текста и можно отметить, что логики выделяли лишь пути развертывания содержания: от общего к частному (дедуктивный), от частного к общему (индуктивный). Исследователи

логики-структурной организации текста выделяют также дедуктивно-индуктивный, индуктивно-дедуктивный и традиционный пути.

Информацию о типовых архитектурных схемах, способах и приемах организации материала дает стилистика текста.

Выделяются рационально-логические структуры текстов (развертывание содержания в них соответствует течению реальных событий или же строго соответствует формально-логическим правилам) и эмоционально-художественные структуры (содержание развертывается по более усложненным и видоизмененным архитектурным схемам в соответствии с коммуникативным намерением автора). По мнению В.В. Одинцова, к рационально-логическим структурам относятся тексты, обслуживающие такие сферы коммуникации, как деловая (документы установленной формы, справка, заявление и т.д., законодательные жанры), научная (научная статья, учебно-справочная литература и др.), публицистическая (статья, информационная заметка, отчет и т. п.), бытовая (ситуативно-обусловленный диалог). Эмоционально-художественные структуры обуславливают те же сферы коммуникации, но проявляются они в других жанрах. В деловой сфере – свободное деловое описание, научно-художественное изложение, в публицистической – очерк, репортаж, обзор, рецензия, фельетон и т.п., в бытовой – драматический монолог [330, 120–160].

Из вышеизложенного следует, что тексты, в которых доминирует функция информирования, развертываются как рационально-логические структуры, а тексты, в которых доминирует функция воздействия на реципиента, – как эмоционально-художественные.

Как уже упоминалось, в основе рационально-логических структур нормальный (или нулевой) тип изложения опирается на простейшие логические схемы (в рамках той или иной темы, того или иного жанра) [330, 143]. К таким относят последовательное и параллельное развертывание содержания. Последовательное развертывание осуществляется путем простого перечисления, аккумуляции (или нагнетания, нагромождения), конкретизации, которая реализуется

способами детализации, иллюстрации примером, вопросно-ответным ходом, соритом (причинно-следственные отношения).

При параллельном развертывании используются такие приемы, как простое сопоставление понятий (параллелизм), контрастное сопоставление (контраст), альтернативное сопоставление (дилемма), рамка (охват) и др.

Простейшие способы развертывания содержания могут изменяться, усложняться, если это необходимо для реализации коммуникативной установки автора. «Коммуникативные цели и специфические задачи общения заставляют усложнять или более резко трансформировать композиционные приемы» [330, 143]. Даже в такой структуре, как определение понятия типа дефиниции, где все канонизировано законами логики, в которой четко указывается на недопустимость использования образов, метафор, наблюдаются отклонения от нормы. Нарушение характерной для логики последовательности создает выразительный эффект, эффект нарушенного ожидания. Например, метафорические определения, тавтологические. «Природа – наша общая мать», «Война есть война», «Проверка на деле – есть проверка на деле» (А. Толстой).

В соответствии с задачами убеждения, активизации внимания автор может изменить естественный порядок вещей, разрушить системные отношения, заменив их искусственным, установленным автором. При этом рождаются более усложненные композиционные структуры, которые могут оказывать сильное воздействие на реципиентов. Можно согласиться с В.В. Одинцовым, который пишет: «... композиционные типы представляют собою трансформации исходного «нулевого» типа развертывания под воздействием ряда факторов. Композиционная разработка содержания может быть экстенсивной, опирающейся на содержательно-логические понятия и категории, использующей преимущественно рационально-логические структуры, и интенсивной, связанной с быстрым и значительным усложнением композиции для достижения выразительного эффекта использованием эмоционально-художественных структур» [330, 152].

Не прибегая к анализу факторов усложнения архитектурных схем развертывания содержания (глубокий всесторонний анализ можно найти в работе В. В. Одинцова) [330], перечислим основные приемы:

1. Детализация: перечисление деталей, которые распространяют заявленную в 1 тематическом предложении микротему.

2. Иллюстрация примером: медиальные предложения содержат пример, который подтверждает, конкретизирует высказанное в тематическом предложении положение.

3. Указание причины: медиальные предложения содержат указание на причину того, о чем заявлено в тематическом предложении.

Конкретизация в виде детализации, примера, указания причины может реализоваться несколькими путями: а) индуктивным; б) дедуктивным; в) дедуктивно-индуктивным; г) традуктивным.

4. Построение текста по схеме определения понятия: точное логическое определение понятия дается через указание более общего родового понятия и существенных признаков. Прежде чем назвать признаки какого-то предмета или явления, нужно ответить на вопрос: что есть предмет или явление?

В более свободном художественном определении могут быть в роли родового понятия художественные образы, а среди существенных признаков допускается перечисление и несущественных. Например: «Природа – наша общая мать, детьми которой являются и гневный океан, и безропотная степь, и жаркая пустыня, и угрюмая тайга, и беззащитные животные, и всемогущий человек».

Сравните логическое определение природы в толковом словаре. «Природа – окружающий нас органический и неорганический мир, все существующее, не созданное деятельностью человека».

5. Прием пунктирного развертывания текста. Сущность пунктирного (дискретного) развертывания состоит в «выборочном (в зависимости от целевой установки автора) изложении признаков предмета, отдельных моментов протекающего процесса, явления и т. п. Например, если характеризуемый предмет имеет некоторое множество существенных признаков x_1, x_2, x_3 , и т. д. и

несущественных y_1, y_2, y_3 , и т. д., то автор может остановиться на выгодных ему (подкрепляющих его тезис) признаках, пропустив или замаскировав другие признаки» [330, 148].

Этот прием развертывания текста используется в целях достижения динамизма сюжета, быстроты развертывания темы, а динамизм, в свою очередь, усиливает «звучание выбранных элементов», их смысловую значимость.

6. Прием косвенного доказательства (апагога): истинность тезиса доказывается не прямыми, положительными аргументами, а временно допускается правдивость противоположного суждения. Из этого противоположного суждения выводятся следствия, противоречащие реальным положениям, фактам и т.п. Таким образом, раскрывается ложность временно считавшегося истинным суждения.

7. Прием простого перечисления: перечисляются факты, действия, явления, которые необходимы для раскрытия тематического предложения.

8. Вопросно-ответный прием: постановка вопроса и ответ на него. Вопрос может быть один или несколько, и ответы на них могут следовать сразу за поставленным одиночным вопросом или после того, как записаны все вопросы, т. е. по схемам: вопрос – ответ или вопросы – ответы.

9. Сопоставление: обсуждение, рассмотрение в сравнении с чем-либо или между собой для получения какого-нибудь вывода. Сопоставление может быть на основе одного или нескольких сходных признаков, функций и т. д.

10. Противопоставление: сравнение предмета речи или его признаков с предметом, противостоящим, противоположным по своим основным, рассматриваемым свойствам.

Категориальные признаки текста. Под категориями текста имеются в виду «существенные, обязательные, концептуальные» его характеристики [353, 78]. Вычленение таких признаков и является установлением категорий, «предельно общих фундаментальных понятий, отражающих наиболее существенные, закономерные связи и отношения реальной действительности и познания» [142, 77].

Рассматривая текст как семиотическую системную форму, опосредующую организацию коммуникации, ученые ставят вопрос о категориальной структуре

текста, о пересмотре традиционно выводимой категориальности только из самого текста, без учета коммуникативной ситуации. «Многие из описанных учеными категорий текста отражают его дискурсивную природу, однако за основу их анализа принимается опять-таки фокус текста как материального субстрата, фокус «вне текста» либо описывается обособленно, либо сливаясь с первым фокусом, проецирует его на внутритекстовые отношения» [405, 192]. Именно этой причиной объясняют ученые существующий «разнобой в оценке» статуса основных характеристик, самой возможности и принципов исчисления категорий текста, критериев их классификации [98, 20].

В лингвистике текста на данном этапе еще не решен окончательно вопрос о главной тексто-дискурсивной категории. Долгое время считалось, что категория связности является таковой (R. Beaugrande [496], W. Dressler [498], R. Fowler [500]). Е. Агрикола главным признаком текста представляет тему, конденсирующее и обобщающее содержание текста. В.А. Кухаренко в художественном тексте доминирующей категорией считает концепт как главную идею произведения [246]; С.А. Васильев – информативность [84]; Е.В. Сидоров – коммуникативность; Е.А. Селиванова важнейшим интегральным качеством текста называет диалогичность. «Цель текста в коммуникативной ситуации – не только создание самого дискурса, но и обмен информацией, воздействие, воспитание, динамизация семиосферы, в конечном итоге целью дискурсивной деятельности служит существование, развитие и сохранение этноса человечества. Всеобъемлющая динамичность, обеспечивая достижение этих целей, делает текст, погруженный в коммуникативную суперсистему, источником познавательной деятельности, развития и сохранения человеческой мысли, а значит стабилизации цивилизованной системы, ее этнотропийного баланса» [405, 198]. Такое понимание диалогичности и ее функций соответствует сущности категории.

Продолжает быть дискуссионным и вопрос о количестве именно текстовых категорий. Е.В. Селиванова называет причины неразрешенности этого вопроса: вычленение категорий в системе текста, а не в общем дискурсивном пространстве; стилистическая и прагматическая дифференцированность; смешение иерархии

категорий; игнорирование факта включения одной категории в другую; интегрированность свойств текста и сложность отделения одного свойства от другого. Вот почему некоторые ученые выделяют лишь ведущие общие черты текста: линейную последовательность предложений, наличие левосторонних границ, относительную законченность, связность, полисистемность как многомерность текста, прототипичность как наличие в тексте инвариантной виртуальной модели, амбивалентность как возможность множества интерпретаций, антропоцентричность [454] и др.

В лингвистической теории текста предпринимаются попытки классифицировать категориальные признаки (И.Р. Гальперин [106], З.Я. Тураева [454], Е.В. Сидоров и др.). Некоторые ученые считают классификацию категориальных признаков невозможной (О.П. Воробьева [98, 28]), но описывают иерархическую подчиненность «категория – подкатегории» – выделяемые внутри каждой категории свои сущностные свойства. Например, Е.В. Селиванова внутри категории информативности выделяет подкатегории – концепт, фактуальность, подтекст, модальность, аксиологичность, эмотивность [405, 202].

Учитывая тот факт, что в науке еще не достигнуто единство в выделении определенного количества текстовых категорий, назовем те из них, которые зафиксированы лингвистическими и речеведческими словарями :

- информативность, проявляющаяся в наличии содержательно-фактуальной, содержательно-концептуальной и содержательно-подтекстовой (в текстах художественных и публицистических стилей) информации, а также в особом типе информации о структуре, компонентах, ходе мысли и т. д. в тексте;

- завершенность, которая определяется предметно-смысловой исчерпанностью по отношению к замыслу и реализуется в различных формах зачинов и концовок;

- интеграция, реализующаяся в формах подчинения одних частей другим и всех частей текста его теме и идее;

- связность (когезия), обеспечивающая связь между предложениями, между СФЕ текста, между относительно самостоятельными частями текста с помощью различных видов и средств: лексических, синтаксических, ритмомелодических и др.;

- цельность, определяющаяся единством смыслов, которые заложены в микротемах и связаны общей темой [макротемой];
- коммуникативность, проявляющаяся в различных способах и средствах ориентации на интересы коммуникантов, «в упреждении непонимания, неправильного хода мысли, вопросов, в поощрении опережения в ходе мысли, в создании эмоционального настроения и сотрудничества в процессе общения»;
- ретроспекция, обеспечивающая возвращение читателя или слушателя к изложенным ранее фактам, событиям, оценкам;
- проспекция, состоящая в обеспечении перспективы высказывания.

Оговоримся сразу, что мы не ставим задачи подробной интерпретации всех категорий текста, а ограничимся лишь истолкованием сущности наиболее актуальных для обучения школьников категорий, включая те понятия, посредством которых углубляются знания о категориальных признаках текста.

Информативность. К тексту обращаются с целью получить информацию о предмете речи, следовательно, ему присуще свойство передавать информацию, т. е. тексту свойственна категория информативности. В лингвистической теории текста информативность рассматривается под углом зрения типов заложенной в сообщении информации. Слово « информация » употребляется в речи как в общепринятом значении, так и в терминологическом. Общепринятое значение – всякое сообщение, оформленное в виде номинативных словосочетаний, предложений, сверхфразовых единств текста. Например: *Цветок голубой. Он болеет.* Терминологическое значение – новые сведения, которые помогают устранить неопределенность в понимании ранее известного.

В коммуникативной лингвистике информативность определяется как «текстово-дискурсивная категория, отображающая взаимодействие информационных пространств всех модулей дискурса и обеспечивающая информационный баланс интерактивности адресанта и адресатов на основе текста» [405, 209].

Ученые-лингвисты считают целесообразным различать виды информации в тексте. З.Е. Тураева определяет смысл текста как явление более высокого уровня,

чем план содержания текста. Он складывается из взаимодействия плана содержания с концептуальной, ситуативной и энциклопедической информацией [455, 14], Т.М. Дридзе [153] также обращает внимание на то, что источником приращения информации является обработка текста сферой сознания адресата.

И.Р. Гальперин выделяет такие виды информации в художественном тексте: содержательно-концептуальную (СКИ), содержательно-фактуальную (СФИ), содержательно-подтекстовую (СПИ) [107, 27]. А поскольку такая классификация информации удобна для обучения школьников проникать в глубинные смысловые пласты художественного текста, то считаем целесообразным более подробно остановиться на ней.

Содержательно-фактуальную информацию составляют сведения о фактах, процессах, явлениях, происходящих в реальном или воображаемом мире. Эти сведения могут быть событийного характера: Что? Где? Когда произошло? Например, сюжет в художественном тексте; тексты описательного характера: обзор литературы с перечислением направлений, подходов, точек зрения; характеристики явлений, предложение и др. СФИ всегда имеет вербальное выражение в тексте, передается с помощью единиц языка в их прямых значениях.

Примером текстов, содержащих только СФИ, могут служить газетные сообщения (хроника), построенные по схеме: что? где? когда? Например:

Кабинет Министров в целях уменьшения дефицита государственного бюджета установил новые ставки импортной пошлины на ряд товаров. В перечень товаров, на импорт которых утверждены постановлением правительства от 16 января новые пошлины, включены продукты питания и сельхозпродукция. (Из газеты).

Содержательно-концептуальная информация добывается в результате внимательного чтения и анализа текста, направленного на понимание авторского отношения к событиям и фактам, заключенным в СФИ. «СКИ – это замысел автора плюс его содержательная интерпретация» [107, 28].

Извлечение СКИ и СПИ, которые, по мнению И.Р. Гальперина, «представляют собой скрытую информацию, извлекаемую из СФИ, благодаря способности единиц языка порождать ассоциативные и коннотативные значения, а также благодаря

способности предложений внутри СФЕ приращивать смыслы» [107, 28], требует знаний, жизненного опыта, а они у каждого разные. Вот почему такая информация не может быть идентично истолкована разными реципиентами. Чем богаче человек знаниями, жизненным опытом, живым воображением, тем больше подтекстовой информации он сможет извлечь.

Завершенность. Эта категория текста была предметом лингвистических исследований И.Р. Гальперина [106; 107], В.А. Звегинцева [170], В.П. Николаевой [322], Л.А. Ноздриной [326], В.Н. Мещерякова [299] и др., и хотя в коммуникативной лингвистике не все ученые склонны придавать ей статус категории (например, Е.А. Селиванова завершенность относит к подкатегориям целостности), мы будем рассматривать ее как категорию.

Обобщая полученные учеными данные, можно предельно кратко выразить сущность этого понятия в следующих характеристиках:

1. Завершенность – это свойство целого текста, а не его части.
2. Завершенным текст можно считать тогда, «когда, с точки зрения автора, его замысел получил исчерпывающее выражение» [106, 518].
3. Завершенность формально выражается в наличии зачина и концовки. «В своем правильно оформленном виде текст имеет начало и конец. Текст без начала и конца может существовать лишь как отклонение от типологически установленного образца текста» [106, 517].

В текстах художественного стиля наличие концовки – не обязательный элемент. Отсутствие концовки может означать, что «автор не считает нужным сообщать вывод, решение, окончательное суждение, считая, что содержательно-фактуальная информация или же подтекст, импликации и пресуппозиции подскажут читателю необходимое или возможное решение, а сам автор как бы только «наталкивает» его» [106, 519].

Если завершенность текста соотносится с исчерпывающей выраженностью замысла, то следует уточнить, что под замыслом понимается тема, главная мысль и запланированное автором воздействие на читателя.

Как же соотносятся завершенность и заголовок (название) текста? На этот вопрос можно ответить, сопоставив трактовку понятия «заголовок» в многочисленных определениях, которые сделали ученые, исследовавшие этот феномен (Л.С. Выготский, И.Р. Гальперин [106; 107], В.С. Мужев [311] и др.).

Л.С. Выготский рассматривает заголовок как доминанту, которая определяет собой все построение рассказа. Подобное, но более конкретизированное понимание заголовка обнаруживаем у И.Р. Гальперина: «Название – это компрессированное содержание текста» [107, с. 103]. Ученый сравнивает заглавие со сжатой пружиной, которая, разворачиваясь, составляет все содержание текста.

Заголовок рассматривается учеными как элемент структуры текста – формальной, композиционной, смысловой – и понимается как «целостная единица речи, стоящая перед текстом, являющаяся названием текста, указывающая на содержание этого текста и отделяющая данный отрезок речи от других» [311, 87].

Заголовки по-разному соотносятся с текстом: одни называют тему, другие тему и главную мысль, третьи представляют собой «как бы тезис самого корпуса текста» [107, 133], четвертые представляют собой код, который можно разгадать лишь по прочтении всего текста (это чаще всего заголовки-метафоры), поэтому в тексте они выполняют функции номинации и предикации.

В научных текстах заголовок зачастую выражает основное содержание и концепт, а иногда лишь указывает на предмет мысли. В художественных же текстах название часто «лишь опосредованно связано с СКИ. Иногда смысл названия завуалирован метафорически и метонимически» [107, с. 133].

В связи с этим ученый предлагает классификацию заголовков по форме содержащихся в них СКИ и СФИ:

- а) название-символ;
- б) название-тезис;
- в) название-цитата;
- г) название-сообщение;
- д) название-намек;
- е) название-повествование.

В лингвистической науке описаны и другие подходы к классификации заголовков [299, 59]:

1) семантический подход, при котором определяющей является взаимосвязь заголовка и содержания текста (заглавия-темы: персонаж «Евгений Онегин», животное «Старый мерин», пространство «Порт-Артур», время «После бала» и др.; заглавия-ассоциации: метафоры, антитезы, оксюмороны и др.);

2) структурный подход, при котором заглавие обуславливается типом, структурой текста («Зимний лес», «Горихвостка», «Как мы кашу варили», «Лес – источник здоровья»);

3) стилистический подход – в основу заголовка кладется его соответствие стилю текста (художественному, публицистическому, научному).

Заглавия-темы входят в семантическое поле – «персонаж», «пространство», «время», «событие», «явление», «предмет».

Заглавия-ремы выражают главную мысль текста. Это могут быть характеристики лица: «Человек в футляре», характеристики события, явления: «Горе от ума!», заглавия-состояния, эмоции: «Тоска», «Легкое дыхание», заглавия-проблемы, выводы, поучения: «Не в свои сани не садись!», «Кто виноват?».

Понимание роли заголовка в тексте, знание их разновидностей дают возможность учащимся правильно определять границы темы, прогнозировать содержание на основе заголовка, правильно озаглавливать текст.

Особо важное значение для формирования умения создавать текст имеют понятие «зачин», функции и виды зачинов, структура зачина. В методической науке имеются исследования, доказывающие результативность работы по развитию речи на основе этих понятий [298; 300; 301; 433; 434; 435 и др.].

Усиление коммуникативной направленности обучения русскому языку в школе вызвало потребность в обобщении и презентации лингвистической информации о зачине текстов, так как эта информация составляет основу для формирования коммуникативно-речевых умений и поможет преподавателю сделать более эффективным процесс их формирования. Эти сведения представлены нами в монографии и других публикациях [441, 122–126].

Результаты анализа лингвистической и методической литературы позволяют сделать вывод о том, что современная лингвистическая теория зачина имеет древние истоки и складывается из сведений о функциях зачинов, приемах развертывания текста в зачинах, элементах содержания и типологии зачинов.

В совокупности с зачином категорию завершенности реализует концовка – заключительная часть текста. Концовка в зависимости от темы, коммуникативной установки автора может выполнять функции подытоживания (перечисление основных проблем текста, этапов рассуждения в ходе осмысления предмета речи), обобщения, общей оценки, прогноза, понимания и др.

Отсутствие в художественных текстах формально выраженной концовки как «своеобразной точки текста» [106, 519] в виде заключительного эпизода или описания последней фазы развертывания фабулы произведения объясняется, по мнению И.Р. Гальперина, тем, что поставленная проблема представляется автору не назревшей для однозначного решения [106, 518]. В унисон этим мыслям звучат и выводы В.П. Николаевой о функциях конечных абзацев: они могут: 1) формально завершить какое-то событие, не являясь в то же время развязкой рассказа; 2) выражать кульминацию и развязку действия одновременно...» [322, 207].

Следовательно, каждый реципиент прогнозирует свою концовку на основе выявленных СКИ и СПИ, а также на основе собственного опыта. Вот почему формально выраженную концовку соотносят только с содержательно-фактуальной информацией, при этом говорят: текст законченный. Завершенность же соотносится с содержательно-концептуальной информацией и даже без формально выраженной концовки текст считается завершенным.

Связность. Анализируя связность как текстовую категорию, И.Р. Гальперин [107] выделяет два ее вида: континуум (логическая последовательность частей текста, которая создает впечатление нерасчлененного потока движения во времени и в пространстве) и когезия (внутренняя связь текста).

Размышляя над спецификой континуума текста, автор выделяет несколько его характеристик:

1. Функция континуума – вызвать ощущение непрерывности движения реальности, ощущение правдоподобности.

2. Выражение временного континуума происходит как с помощью единиц времени, так и «не условленными единицами» времени; пространственный континуум выражается путем описания места. «Пространственно-временной континуум в художественном тексте – лишь изображение действительного течения времени и действительного передвижения в пространстве» [107, 76].

3. Континуум не обязательно обеспечивается линейной последовательностью. Автор может обрывать, расширять, сужать время и пространство, как оператор, выбирая крупный, средний, дальний план изображения. Но у читателя остается ощущение непрерывности движения в этой прерывности.

Обеспечивается континуум когезией, которая реализуется в разных видах и формах связи.

Категория когезии активно исследуется учеными, и поэтому в научных работах можно встретить разное количество выделяемых видов связи: Л.М. Лосева [271] выделяет контактную (между предложениями) и дистантную связь (между СФЕ); Г.Я. Солганик [425] их называет цепной и параллельной связью, Н.А. Турмачева [456] выделяет пять видов связи: цепная, параллельная, лучевая, присоединительная, ситуативная.

Интересной представляется классификация видов когезии И.Р. Гальпериным. Связь на уровне предложения он называет традиционно-грамматической и осуществляется она грамматическими средствами: союзами, союзными словами и наречиями (в связи с этим, вот почему, однако, так как, также, как и), дейктическими средствами (местоимениями, союзами), причастными оборотами.

Логическая связь реализуется на уровне текста в последовательности изображаемого. Выражается она с помощью слов, обозначающих временные (вскоре, несколько дней спустя, тогда и др.) и пространственные отношения, а также в формах перечисления: во-первых, ..., во-вторых ...

Ассоциативная когезия основана на творческом переосмыслении текста. В основе ее лежат особенности структуры текста – ретроспекция, коннотация,

субъективно-оценочная модальность. «Ассоциации в художественном тексте не возникают спонтанно. Они – результат художественно-творческого процесса, в котором отдаленные, несвязанные логическими скрепами представления приобретают вполне понятные связи между описываемыми явлениями» [107, 79].

Образная когезия состоит в связи не предметов или явлений действительности, а образов, «в которых эти предметы-явления изображаются» [107, 82].

В науке представлены более или менее полные классификации средств связи (А.А. Акишина [4], А.А. Леонтьев [261], В.Н. Мещеряков [296] и др.). Одну из наиболее четких классификаций представила А.А. Акишина [4, 71–78]. Ученый называет средства связи по характеру наличествующих показателей или нулевых показателей («значащие нули»):

- *лексические*: повтор лексемы, замена синонимом, местоимением, местоименные слова, эллипс, умолчание;
- *грамматические*: порядок слов, видо-временная система глаголов, степени сравнения, вопросно-ответная форма, синтаксический параллелизм, вводные слова и предложения;
- *семантические*: единое семантическое поле, порядок следования предложений, подтекст;
- *пограничные*: союзы, частицы, наречия, предлоги, междометия, словосочетания-скрепы, предложения-скрепы;
- *ритмико-мелодические*: длина фразы, темп, гармония, ритмика, эмфазы, интонация;
- *графические*: знаки препинания, красная строка, разные шрифты;
- *стилистические*: повторы, художественные фигуры (антитеза, градация, параллелизм и др.).

В.Н. Мещеряков [296, 4] все средства связи в тексте делит на собственно текстовые и метатекстовые.

Собственно текстовые, в свою очередь, подразделяются на сегментные (лексические: повторы, синонимы, однокоренные слова; грамматические, стилистические) и суперсегментные (паузы, интонация).

Метатекстовые – средства связи, отражающие структурное строение текста и обслуживающие задачи интеграции текста (скрепы, обобщения, переходы).

Л.А. Ноздрина, исследуя грамматические средства связности художественного текста, описывает виды тематической связи, которые могут возникать между зачином, основной частью и концовкой:

- 1) полное формально-тематическое кольцо с полным повтором фразы зачина или основной части концовки;
- 2) неполное формально-тематическое кольцо с повтором части предложения зачина или основной части в концовке;
- 3) тематическое кольцо с тесной тематической связью зачина или основной части с концовкой;
- 4) кольцо-антитеза с элементами зачинов, основной части и концовок, контрастирующими между собой по смыслу или настроению [326, 7].

Интеграция. Целостность текста обеспечивается не только связностью на уровне предложений, СФЕ, но и связностью на уровне замысла. Связность на уровне замысла обеспечивается интеграцией. Под интеграцией понимают «объединение всех частей текста в целях достижения его целостности» [106, 512]. Если когезия обеспечивает сцепление отрезков текста лексическими, грамматическими, семантическими средствами связи, то интеграция может осуществляться как средствами когезии, так и строиться на ассоциативных и пресуппозиционных отношениях.

По мнению И.Р. Гальперина, интеграция – это скорее процесс, нежели его результат. Объединяя смыслы отдельных СФЕ, главков, глав в единое целое, интеграция нейтрализует относительную автосемантию этих частей и подчиняет их общей информации.

Все части текста отбираются автором так, чтобы они максимально способствовали пониманию содержательно-концептуальной информации. СКИ

является как бы притягивающим центром, объединяющим все части. Следовательно, в процессе восприятия текста происходит извлечение смысла из каждой его части. Предложение через призму личностного опыта приводит к пониманию замысла текста.

В работе не случайно столь подробно рассматривается категория связности: обучение умениям текстообразования и текстовосприятия базируется на данном лингвистическом материале. Психологи [266, 80], исследуя связность в ученических текстах, отмечают, что она – это результат не только естественного возрастного развития, но, в первую очередь, результат обучения. «Структура детской речи не является исключительно функцией возраста, как такового. Возрастные закономерности проявляются через умственное развитие, а не являются чисто биологической категорией» [266, 77]. Подобную мысль доказывает А.С. Звоницкая: «...Контекстуальная речь в развитии ребенка представляется продуктом обучения. Таким образом, те приемы оформления контекста, которые медленно и трудно вырабатывались в течение истории, сейчас передаются нашим школьникам в уже готовом виде» [171, 81].

В готовом виде передаются школьникам знания о видах и средствах связи, которыми постепенно овладевают школьники как на аспектных уроках, так и на уроках развития речи в процессе анализа связности текста.

1.2. Жанровые параметры учебных текстов

Жанр – это интегративное понятие, которое исследуется в генологии в различных аспектах (литературоведческом, лингвистическом, методическом), поэтому оно получило многоаспектное освещение и различное толкование в научной литературе.

В литературоведении жанр исследуется как тип литературного произведения. Традиционное понимание жанра в этом аспекте отражено в литературных энциклопедиях и словарях: «Жанр – литературный (франц. *genre* – род, вид) –

исторически сформированный тип литературного произведения (эпопея, роман, повесть, рассказ, поэма, стихотворение и т.д.), синтез характерных особенностей содержания и формы определенного вида произведений, относительная художественно-композиционная устойчивость, способная к постоянному развитию и обновлению» [с. 193]. В этом аспекте жанр рассматривается в неразрывном единстве с литературным процессом, а именно, прослеживается его социальная и историческая обусловленность, стабильность и изменяемость, подверженность влиянию авторской индивидуальности. Ключевой проблемой генологии в литературоведческом плане является классификация жанров, о чем необходимо сказать следующее: в литературоведении нет единых критериев для классификации, и поэтому описания группировок жанров можно встретить самые разнообразные в зависимости от того, какой критерий положен в основу. Например, еще со времен классицизма жанры группировались по родам литературы: эпические, драматические, лирические; позже – по другим основаниям, например, по признаку национальной принадлежности (русский роман, украинский химерный роман), по соотносительности с определенной исторической эпохой (поэма романтизма, новелла Возрождения); по индивидуальному стилю автора (роман Достоевского, стефаниковская новелла).

В современном литературоведении выделяют также фольклорные жанры (загадки, пословицы, поговорки, песни, былины, сказы); жанры литературно-художественной критики: проблемная статья, статья-обзор, рецензия, литературно-критический очерк, литературно-критическая монография, литературный портрет, предисловие, реплика, открытое письмо, анкета, интервью, диалог, фельетон, памфлет, пародия, эссе, аннотация, библиографический очерк. В основе объединения этих жанров – общая задача, которой они подчинены, анализ и оценка художественного произведения.

Внутри группы жанров художественной литературы учеными выделяются более мелкие группы: по ведущей эстетической тональности (комические, трагические, элегические, сатирические, идиллические); по общему характеру

тематики (роман бытовой, авантюрный, психологический, исторический, детективный) и т.д.

В последние десятилетия в литературоведческом плане активно исследуется развитие жанров, их взаимодействие и взаимообогащение, жанровый синтез, функции жанров на разных этапах исторического развития литератур, национальная жанровая специфика литературы стран России, Западной Европы, Центральной и Юго-Восточной Европы (И.И. Калиганов, А.П. Соловьева, И.К. Горский, С.В. Никольский, В.В. Мочалова и др.).

В лингвистике жанр понимается как «разновидность речи, определяемая данными условиями ситуации и целью употребления» [17а, 148]. В последние десятилетия наблюдается «жанроцентризм», претендующий на лидерство по сравнению с другими объектами исследования в лингвистической науке. В.В.Дементьев, составляя обзор работ в этой области, пишет: «За последние пять-восемь лет появилось больше работ по этой проблеме, чем за предыдущие пятьдесят» [142, 118]. В исследованиях заявлено множество концепций жанра и представлено разнообразие толкований понятия «речевой жанр». В.В.Дементьев предпринял попытку сгруппировать и представить их в обобщенном виде, что, на наш взгляд, получилось удачно и в целом довольно полно отражает сложившуюся картину. Ученый выделяет три группы концепций:

- 1) концепции, опирающиеся на классическое определение жанра, восходящее от Аристотеля и Н.Буало (они соотносятся с литературоведческим аспектом);
- 2) концепции, исходящие из описания отдельных аспектов жанровой организации речи;
- 3) концепции, восходящие к теории речевых жанров М.М. Бахтина.

О первой группе исследований мы упоминали выше, а в данный момент уточняем, в чем же состоит направленность исследований, которые относят ко второй группе.

В работах отмечается существование стереотипов, устойчивых форм речи и речевого поведения (Е.Ф. Тарасов [447], Ю.М. Скребнев [413]), соответствие речевых действий типу действительности (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров [91],

О.А. Лаптева [253], В.А. Наер [315], С.Н. Черемисина [474]), вторичность составных элементов базовой единицы (А.М. Пешковский [356], Н.И. Жинкин [159]), отношение к интерпретации и классификации (В. Пропп [384], К. Леви-Стросс [255], Г.В. Колшанский [223] и др.), связь с речевым этикетом (А.А. Акишина, Н.И. Формановская [5]).

В.В. Дементьев отмечает, что такой подход характерен для тех лингвистов, которые изучают с разных сторон разговорную речь, а также для стилистов, психолингвистов, социолингвистов, философов и др. Однако большинство из, несмотря на значительные различия между направлениями, них осознанно или неосознанно тяготеют к концепции М.М. Бахтина [28, 110].

К третьей группе относятся концепции самого М.М. Бахтина [28] и его последователей: Н.Д. Арутюновой [17], А. Вежбицкой [85], Ст. Гайды [102], С.И. Гиндина [112], Е.А. Земской [172; 173], В.И. Карасика [208], Т.В. Матвеевой [286], Е.В. Падучевой [336] и др. Эти концепции базируются на типологии ситуаций речи.

Единицей речи М.М. Бахтин считал высказывание, которое имеет социальную и, следовательно, жанровую природу. «Использование языка осуществляется в форме единичных конкретных высказываний (устных и письменных) участников той или иной области человеческой деятельности. Эти высказывания отражают специфические условия и цели каждой такой области не только своим содержанием (тематическим) и языковым стилем, т.е. отбором фразеологических и грамматических средств языка, но прежде всего своим композиционным построением. Эти три момента – тематическое содержание, стиль и композиционное построение – неразрывно связаны в целом высказывании и определяются спецификой данной сферы общения. Каждое отдельное высказывание при этом, конечно, индивидуально, но каждая сфера использования языка вырабатывает свои относительно устойчивые типы таких высказываний, которые мы называем речевыми жанрами» [28, 237].

К речевым жанрам М.М. Бахтин относит и «короткие реплики бытового диалога, и бытовой рассказ, и письмо во всех его разнообразных формах, и

короткую стандартную команду, и детализированный приказ, и довольно пестрый репертуар деловых документов..., и разнообразный мир публицистических выступлений..., но сюда же мы должны отнести и многообразные формы научных выступлений, и все литературные жанры» [28, 238].

Для столь многообразных и разнородных жанров устной и письменной речи характерно относительно устойчивое триединство – тематическое, композиционное и стилистическое.

Высказывание как реальная единица речевого общения имеет свои признаки, к которым М.М. Бахтин относит следующие:

1. Возможность определения границ высказывания (по смене речевых субъектов).

2. Завершенность, которая обеспечивает возможность ответа и характеризуется предметно-смысловой исчерпанностью, речевым замыслом, типичными композиционными формами завершения.

3. Стил, обусловленный замыслом, условиями типовой ситуации общения, типом его завершения, типом отношения говорящего к сказанному, к другим участникам общения и др.

4. Эмоционально-экспрессивная окрашенность, которая определяет индивидуальный стил высказывания. При этом подчеркивается, что экспрессия высказывания всегда в большей или меньшей степени выражает отношение говорящего к чужим высказываниям, а не только его отношение к предмету своего высказывания [28, 287].

5. Наполненность «диалогическими обертонами», то есть ориентированность на реципиента: «... высказывание с самого начала строится с учетом возможных ответных реакций, ради которых оно, в сущности, и создается...» [28, 291].

В чешской лингвистике высказывание также определяется как семантически законченная, относительно самостоятельная единица речи, реализованная с конкретной целью в конкретной пространственной и временной ситуации одним говорящим. В таком толковании высказывания прослеживается понимание социальной природы жанра, приятие того факта, что жанровую структуру создают

такие факторы, как говорящий, слушающий, функции текста. Например, С. Скворчинска [413] вслед за К. Бюллером и Ч. Моррисом на первый план выдвигает функцию модификации, которая позволяет решить вопрос о специфике жанровых структур.

А. Вежбицка подчеркивает, что каждый жанр – это пучок объединенных в единое целое мыслительных актов, и, чтобы определить жанр, надо прежде всего определить основную цель. Хотя А. Вежбицка [85] анализирует мыслительные комплексы говорящего, она учитывает также и интересы слушающего, его мнение, позицию и т.д. Таким образом, можно говорить, что все основные точки зрения на жанр восходят к жанровой концепции М.М. Бахтина.

В жанровой лингвистической теории традиционно предпринимаются попытки классифицировать речевые жанры. Однако, по мнению ученых, [142, 115] в настоящее время не существует единой удовлетворяющей типологии жанров. Ее не может быть и по причине отсутствия адекватного основания классификации. М.М. Бахтин отмечает: «Номенклатуры устных речевых жанров пока не существует, и даже пока не ясен принцип такой номенклатуры» [28, 259].

Активная деятельность ученых в этом аспекте развернулась уже после М.М. Бахтина (К.В. Кожевникова [217], G. Brown, G. Yule [498], Е.А. Земская [172;173], Т.В. Шмелева [488], Н.Д. Арутюнова [17] и др.).

Т.В. Шмелева выделяет четыре класса речевых жанров: информативные, оценочные, перформативные (формируют события социума: приветствия, поздравления), императивные («содействуют» осуществлению событий с разной степенью императивности: просьбы, советы и т.д.) [488, 68–70].

К.В. Кожевникова выделяет три класса речевых жанров (текстов, типизированных с жанрово-коммуникативной точки зрения):

- 1) тексты, которые строятся по более или менее жестким, но всегда обязательным информативным моделям (инструкция, рецепт, театральная афиша);
- 2) тексты, содержание которых строится по узуальным моделям (например, газетное сообщение о текущих событиях, рецензия на литературное произведение);

3) тексты не регламентированные, содержание которых не подлежит строгой заданности (частная переписка) [217, 53–54].

G. Brown, G. Yule выделяют три вида SECE (английской литературно-разговорной речи): Phatic-1 (контактоустанавливающие формы), Phatic-2 («светский разговор» и т.д.), Meaningful talk (собственно транзакциональное общение, «информативная речь») [497, 31].

Типология Н.Д. Арутюновой построена на иллокутивном критерии. Автор выделяет пять видов: д-1 – информативный диалог, д-2 – прескриптивный диалог, д-3 – обмен мнениями с целью принятия решения или выяснения истины (спор, дискуссия), д-4 – диалог, имеющий целью установление или регулирование межличностных отношений, д-5 – праздноречивые жанры [17, 53–55].

В аспекте типологии речевых жанров прослеживается приятие учеными разделения на жанры информативные и фатические. В ряду фатических речевых жанров единства не прослеживается. Так, жанры д-4 и д-5 (по типологии Н.Д. Арутюновой) типологизируются и описываются во множестве видов. Например, праздноречивые жанры или SMALLTALK широко описаны в лингвистической и этнолингвистической литературе, литературе по речевому этикету и т.д. Относительно хорошо изучены фатические речевые жанры, общения «в унисон»: признания, комплименты, исповеди.

Анализируя современную литературу по генологии, можно заметить усиление тенденции к описанию диалогических жанров. А для нашего исследования важно выявление лингвистических предпосылок формирования умений диалогической речи, поэтому прежде чем перейти к описанию жанровой теории, разрабатываемой в методике, охарактеризуем более подробно специфику диалогической речи и некоторых ее жанров.

Ученые М.М. Бахтин [27], Г.О. Винокур [93], Т.Г. Винокур [94; 95], З.В. Валюсинская [83], Н.Н. Гастева [108], Т.А. ван Дейк [138], В.В. Дементьев [142], Е.А. Земская [172; 173], О.А. Лаптева [253], Е.Ф. Тарасов [447], Н.И. Формановская [468], Л.П. Якубинский [494] и др. выявили и описали особенности такого вида устной формы речи, как диалог. Этимология термина «диалог» (от греч. *dialogos* –

беседа, разговор двоих) позволяет довольно точно понять сущность этого явления: вид устной речи, «состоящий из обмена высказываниями-репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие, активизирующее роль адресата в речевой деятельности адресанта» [266а, 135].

Диалогическая форма речи всегда сопряжена с непосредственным взаимодействием партнеров. Исключение составляют, по мнению Л.П. Якубинского, те случаи, когда общение происходит по телефону, через закрытые двери, путем «записочек», когда налицо «редкое соединение письменной, то есть посредственной, формы, с диалогической и вместе с тем непосредственной, поскольку имеем зрительное восприятие собеседника» [495, 21].

В диалогической речи зрительное восприятие собеседника предполагает восприятие его мимики, жестов, телодвижений, что само по себе может быть достаточным для осуществления взаимопонимания.

Слуховое восприятие имеет не менее важное значение. «Тон и тембр речи говорящего, еще в начале ее, заставляют нас занять определенное положение, определенным образом настроиться по отношению к говорящему и его высказыванию; мы воспринимаем его высказывание в плоскости этой настройки» [494, 24].

При наличии зрительного и слухового восприятия партнера снижается значимость речевых раздражений.

Для диалогической речи характерно реплицирование, взаимное прерывание. На содержание реплики, ее речевое оформление влияет не только коммуникативная интенция говорящих, но и содержание предшествующей реплики собеседника. Однако, по мнению ученых-риторов, доминирующим фактором при этом должен быть замысел говорящего, а не содержание реплики собеседника. «Каждая реплика и есть нечто своеобразное, обусловленное репликой собеседника, но вместе с тем она есть элемент общего моего высказывания в обстановке данного диалога...» [494, 25].

Диалог характеризуется сравнительной быстротой темпа речи. Подготовка реплики происходит одновременно с восприятием чужой речи. В связи с этим Л.П. Якубинский пишет: «Интервал между двумя моими последовательными

репликами должен быть использован мною для восприятия и понимания речи собеседника и для подготовки (тематической и речевой) моего ответа ему» [494,38].

Обстановочный контекст диалога допускает возможность недосказывания, ненужность тех слов, которые необходимо было бы реализовать в монологической речи.

Существенным свойством диалогической речи является композиционная простота, вызванная автоматизмом речи, исключающим возможность композиционных усложнений. В диалогической речи все создается «набело», а значит, нет возможности и для совершенствования.

Диалогическая речь зачастую производится в шаблонных бытовых обстоятельствах и, следовательно, приводит к использованию «окаменелых» синтаксических шаблонов. «Шаблонные взаимодействия обрастают шаблонными речевыми взаимодействиями... Самое говорение производится с бессознательным расчетом на это сообщающее значение бытовой обстановки и оттого оно, в свою очередь, может быть менее полным, менее отчетливым; не представляется необходимым момент обдумывания и отбора, самое говорение склонно протекать в порядке простого волевого действия и притом с привычными элементами» [494, 51].

Исходя из описанных учеными свойств диалогической речи, можно заключить, что существенными признаками понятия «диалогическая речь» являются следующие: участие двух коммуникантов (если это не трилог, тетралог, пенталог и т.д.); прямой контакт партнеров по общению; ситуативность, привязанность речи к конкретной ситуации; зависимость выбора элементов содержания и языковых средств от предшествующей реплики собеседника и коммуникативной интенции говорящих; возможность использования невербальных средств передачи информации; наличие языковых средств с эмоционально-экспрессивной окрашенностью; неполнота высказываний.

Высказывания собеседников называют репликами. Первая реплика диалога (реплика-зачин) выполняет функцию стимулятора речи собеседника. В ней обычно заявляется тема диалога:

– Тебе понравился вчерашний репортаж Андрея?

– В нем не хватало фактов.

Зачастую в реплике-зачине тематическому предложению предшествует фоновый компонент, который несет информацию о том, при каких условиях и почему возникла тема.

– Андрей – мой друг, и я внимательно слежу за его репортажами. А тебе понравился его вчерашний репортаж?

– В нем не хватало фактов.

Фоновый компонент составляет информация первого предложения. Второе предложение заявляет тему.

Реплика, побуждающая к говорению коммуниканта, называется репликой-стимулом, ответное высказывание – репликой-реакцией. Реплика-реакция одновременно может быть репликой-стимулом для высказывания партнера, например:

– Андрей – мой друг, и я внимательно слежу за его репортажами. А тебе понравился его вчерашний репортаж?

– В нем не хватало фактов. Это, наверное, характерно для него, такого эмоционального?

Второе предложение реплики-реакции стимулирует к продолжению диалога.

Реплика-реакция по своему лексическому составу и синтаксическому строю в значительной мере зависит от реплики-стимула. Н.Н. Гастева выделяет такие виды реплик-реакций:

- 1) согласия, подтверждения;
- 2) «оценка»;
- 3) уточняющие вопросы;
- 4) несогласия, возражения;
- 5) «подхваты»;
- 6) переспросы;
- 7) сопоставления («...а у нас...»)
- 8) уяснения («...а, вон оно что!») [108, 101–102].

Две или более реплик, объединенных по смыслу и тематически, составляют диалогическое единство. Согласно Н.Ю. Шведовой, диалогическое единство – это сочетание реплики-стимула и реплики-реакции «по определенным правилам синтаксической зависимости» [482, 281]. При таком понимании, по мнению Н.Н. Гастевой, диалогическое единство выпадает из диалогической структуры, в которую они входят [108, 15–17]. В результате активного изучения речевых жанров к концу 70-х годов было доказано, что смысловая организация гораздо важнее формальной – «принцип преваляирования смысла над формой» (V. Barnet [495]), – стали считать возможным выделение диалогических единств на основе смысловой связи (В.Д. Девкин [136, 25], Г.В. Колшанский [223, 93]). С 80-х гг. в качестве основного критерия большинство признает прагматический. При таком подходе диалогическое единство усложняется до многочленного (оно больше, чем сочетание стимул-реакция) и не обязательно должно иметь вопросительную исходную реплику (Н.П. Святогор [403], Н.Н. Гастева [108]).

А.Н. Баранов и Г.Е. Крейдлин вводят термин «минимальная диалогическая единица» или минимальный диалог – это последовательность реплик двух участников диалога – адресата и адресанта, характеризующаяся следующими особенностями:

- 1) все реплики в нем связаны единой темой;
- 2) она начинается с абсолютно независимого и кончается абсолютно зависимым речевым актом;
- 3) в пределах этой последовательности все отношения иллокутивного вынуждения и самовынуждения выполнены;
- 4) внутри данной последовательности не существует отличной от нее последовательности, которая удовлетворяла бы условиям [22, 94].

Несколько диалогических единств (ученые называют от двух до пяти) образуют микродиалоги. По способу развертывания содержания в них выделяют такие микродиалоги: вопросно-ответный (подвиды – вопрос-ответ, вопрос-сообщение, вопрос-вопрос), диалог-объяснение, диалог-волеизъявление, диалог-обмен мнениями (сообщениями).

Если говорящий выбирает вопросно-ответную форму диалога, это значит, что целью его является получение информации, а вопрос – наиболее эффективный прием ее добывания. Говорящий пользуется самыми разнообразными видами вопросов: вопросительными предложениями, в которых нет слов-вопросов, но их роль выполняет интонация (общие вопросы); вопросительные предложения со словами –вопросами *кто? что? где? когда?* и др., направляемыми обычно на выяснение, уточнение (частные вопросы); вопросительные предложения, в которых слова *значит, так, правда, не правда ли, не так ли, так ведь* и др. ориентируют на простое подтверждение или отрицание того, что известно говорящему. Исследователи устной диалогической речи отмечают, что ответные конструкции на вопросы общего характера могут содержать минимум информации и даже выражаться словами *да, нет* или умолчанием; в частно-вопросительных единствах ответная реплика содержит слова, соотносимые с вопросным словом [411].

В условиях официального общения вопросы формулируются четко и ясно, чтобы не допустить инотолкования. При этом не принято отвечать вопросом на вопрос, а реплики-реакции зачастую напоминают развернутые монологи.

Диалог-объяснение (подвиды: диалог-спор, диалог-дискуссия) содержит информацию в смежных репликах. Как реплика-стимул, так и реплика-реакция могут быть пространными, и каждая из них может развертываться различными способами (апагога, сопоставление, противопоставление, простое перечисление, детализация и т.д.). Каждый из говорящих старается убедить партнера в истинности своих суждений, прибегая к различным лингвостилистическим приемам. Между репликами доминирует смысловая связь.

Диалог-волеизъявление (подвид – трехчленное диалогическое единство вопрос-сообщение – сообщение о принятом решении) включает формы выражения волеизъявления: приказ, просьбу, пожелание, протест, угрозу и т.д. Основная задача вступающего в коммуникативный контакт – побудить к действию, поэтому используются синтаксические конструкции, наиболее подходящие для этой цели – инфинитивные предложения, формы повелительного наклонения глаголов, формы сослагательного наклонения в значении повелительного. Формы сослагательного

наклонения в роли повелительного используются для вежливого выражения повеления. В ответной реплике собеседник может выразить согласие или несогласие выполнить действия, уточнить что-либо, но, как отмечает В.Л. Скалкин, часто реплика-реакция заменяется желаемым действием [411, 35].

В бытовом диалоге включаются реплики-волеизъявления для привлечения внимания собеседника (Слушай! Не перебивай! Посмотри, что за прелесть эта... Не могли бы Вы уделить мне пять минут?).

Диалог-обмен мнениями (обмен сообщениями) включает информацию критико-оценочного характера, что придает ему эмоционально-экспрессивную окрашенность. Коммуниканты передают свои чувства, оценку, а следовательно, не могут не прибегать к языковым средствам, обладающим коннотативным значением: специфической лексикой, фразеологией, синтаксическими конструкциями. Таким диалогическим единствам присуща особая выразительность интонации и многообразие ее типов.

Из синтаксических приемов усиления выразительности часто используются приемы накопления вопросов в одной реплике (– Сколько можно твердить одно и то же? Когда же мы научимся слушать аргументы других? Как иначе можно прийти к какому-то решению?), альтернативные вопросы, содержащие в себе два возможных варианта ответа (– Ты согласен с таким решением или не согласен?), анафорические построения предложений (– Не мы ли убеждали всех поддержать эту инициативу? Не мы ли копыя ломали в дискуссиях?) и др.

Все виды диалогов могут использоваться в разных типовых ситуациях общения, и тогда одни средства передачи информации становятся доминирующими, а другие – вспомогательными, преобладают языковые средства того стиля, который востребуется ситуацией. Например, в неофициальной бытовой сфере общения первостепенное значение имеет интонация, жесты, мимика, которые помогают говорящему точнее, эмоциональнее передать информацию, показать свое отношение к предмету речи, выразить радость, испуг, насмешку, понять скрытый смысл-подтекст. Смысловое содержание может стать гораздо богаче, если прибегать к неязыковым средствам выражения информации.

В условиях официального общения (например, диалог учителя-ученика, студента-преподавателя, руководителя-подчиненного) названные средства выразительности не всегда уместны и поэтому играют роль дополнительных средств передачи информации.

Диалог в публицистическом стиле обрел такие жанры: интервью (одностороннее и двустороннее), диалог-«круглый стол». Назвать точнее этот жанр мы затрудняемся, так как ученые, исследующие специфику диалогической речи на страницах «Литературной газеты», в записях телепередач, в основе которых лежит диалог, говорят лишь о становлении этого жанра и предпринимают первые попытки описать его. Т.Г. Винокур пишет: «...Диалог на страницах ЛГ – особый жанр, сочетающий элементы публицистики и языка художественной литературы. Это сочетание подвижно: оно зависит от темы диалога и от состава участников, от их индивидуальной творческой манеры; использование (количественное и качественное) приемов и средств художественного повествования может быть различным. Но диалог адресован читателю, ориентирован на его восприятие, на его «культурный багаж» ...В диалоге экспрессивно значима и сама «диалогичность» как форма взаимосвязи и взаимообусловленности реплик» [95, 17]. Ученые описывают *состав* и *объем* реплик: в состав реплик могут входить элементы описания и рассуждения, что позволяет в наглядной и увлекательной форме представить читателю позиции участников диалога, объем реплик может быть от минимального до пространного, разветвленного высказывания. Пространная реплика дает возможность собеседнику не только сказать то, что он хочет, но и проявить свое лицо, свою индивидуальность, свою манеру, даже свой темперамент, таким образом, создается речевой портрет участника диалога.

Внутренняя структура диалога находит выражение в рубрикации, определяющей внешнюю структуру. «Все содержание диалога – развертывание основной темы: диалог выступает как особое образно-речевое целое. В первых репликах сформулирована не только информативная сторона, но и намечена художественная система текста» [95, 169].

Образность и *экспрессивность* диалога определяется во многом самим предметом речи, проблематикой, интонацией, «творческой практикой его участников, каждый из которых привносит свой опыт, свои пристрастия, свою речевую систему» [95, 169].

Характерными *способами завершения* реплики и *вступления* в разговор собеседника являются расчленение и подхват чужой реплики. Стремление «поймать» чужую мысль на середине и дать ей свое завершение проявляется в диалогических фрагментах особенно часто. Собеседники подхватывают чужую реплику, давая ей свою трактовку [95, 174].

Взаимосвязь реплик может выявляться в уточнениях, конкретизациях высказывания.

Как видим, диалог отнюдь не предполагает схемы вопрос-ответ, реплики становятся рассуждениями, в которых реализуется «речевая программа» каждого из собеседников. Ученые заключают: диалог получает статус публицистического произведения как речевой жанр и этот жанр характеризуется следующими признаками:

- прямая обращенность реплики к собеседнику поддерживается косвенной обращенностью к читателю;
- реплики-стимулы и реплики-реакции перемежаются с репликами-размышлениями. Медитативные реплики дополняются риторическими вопросами, восклицаниями, активизирующими читателя;
- все реплики образуют некоторое содержательное единство и поэтому характеризуются единством лексического состава: терминологией;
- интонационное напряжение проявляется в «подхватах» и «сломах». Смысловая и интонационная незавершенность становится приемом высказывания сопереживания, сочувствия;
- эмоциональная окраска реплики становится средством выражения позиции говорящего, его отношения к предмету речи;
- взаимная соотнесенность реплик, охватывающая все движение темы;

- диалог имеет определенную системность в графическом и композиционном оформлении;

- каждый собеседник ориентируется не только на сказанное партнером слово, но и на потенциально возможное слово или довод;

- темп и ритм диалога находятся в прямой зависимости от темы;

- диалог обнаруживает свою структуру в характере соотнесенности с заголовком: заголовок и названия главок обозначают этапы развития темы.

В более устоявшемся и традиционном жанре публицистической диалогической речи – интервью также наблюдаются изменения. «Чистота» жанра, предполагавшего противопоставленность интервьюируемого и интервьюера все чаще нарушается. Привычный жанр интервью все чаще заменяется беседой или разговором.

На современном этапе в языкознании активно разрабатываются такие генологические проблемы, как взаимодействие индивидуального стиля жанра с общеязыковыми литературными нормами (Л.О. Ставицкая [157, 21–34]), рассматриваются языковые особенности в кругу жанров современной эссеистики (С.Я. Ермоленко [157, 3–21]), прослеживаются взаимоотношения художественной и общеязыковой литературной нормы (Л.О. Пустовит [157, 38–61]), исследуются языково-стилевые параметры жанров современной украинской научно-популярной и научной литературы (И.С. Гнатюк [157, 62–74], А.П. Коваль [214]).

В лингвистической теории речевых жанров понятие «речевой жанр» стало предметом исследований прагмалингвистики, стилистики, лингвистики текста, социолингвистики, и с этих позиций в его понимание вносятся свои коррективы. Но для нашего исследования является важным тот факт, что владение набором основных речевых жанров считается существеннейшим аспектом речевой компетенции и частью «внутринациональных речевых культур», согласно В.Е. Гольдину и О.Б. Сиротининой [117, 14–29]. По мнению В.И. Карасика, «владение речевым жанром есть одна из статусных характеристик личности» (208, 135).

Жанр как объект исследования методистов подвергается анализу в связи с проблемой типологии текстов в учебных целях (Н.Д. Бурвикова [76]). Ученые

выявляют специфику построения текстов различных жанров, определяют языковые средства всех уровней языка, характерные для данного жанра. Так, лингвометодическое освещение получили тексты международных экономических документов (соглашений, контрактов, договоров): определены структурно-композиционные особенности текстов, составлены их морфолого-синтаксические характеристики, описана наличествующая в них терминологическая лексика и фразеология, специфика употребления простых предложений. Рассмотрены особенности строения текстов информационных жанров газеты на лексико-синтаксическом уровне, просчитана частотность простых и сложных предложений в текстах договоров и коммюнике, установлена степень их синтаксической спаянности, отмечена избирательность в использовании союзов и союзных слов, отобран коммуникативный минимум учебно-научных жанров (экскурс, констатация, гипотеза, справка, уравнение, сравнение, оценка и др.) (Н.В. Пиротти [364]). Для полноценного восприятия художественного стиля учеными описаны модели национального восприятия, опирающегося на уникальную систему словесных образов художественного текста, на комплекс страноведческих знаний; установлены методически желательные жанры текстов для начального и продвинутого этапов. (А.Д. Вартаньянц, М.Д. Якубовская [86]).

Методистами исследуются жанры учебно-научной речи, публицистической, художественной, официально-деловой в целях выявления схематизации и минимизации сведений для успешной организации обучения, но вместе с этим методисты создают и лингвистическое описание отдельных жанров. Так, Т.А. Ладыженская [249] осуществила типологию устных ответов учащихся, описала их жанровое своеобразие, речевые партии учителя на уроке; В.Н. Мещеряков [297] систематизировал жанры школьных сочинений, отражая их в композиционно-речевых моделях. Учеными детально описаны как целые жанры ученических сочинений, так и относительно самостоятельные композиционные части: зачин, концовка (В.Н. Мещеряков [297], В.И. Стативка [430; 431] и др.).

Однако в рамках нашего исследования наиболее актуальной является проблема описания форм организации содержания и языкового материала,

создающихся на основе устойчивых, повторяющихся моделей и структур в речевых ситуациях, которые используются в школе в учебных целях.

Многообразие речевых жанров (ученые насчитывают их более 800) не означает, что человек обучается продуцированию всех. «Мы говорим только определенными речевыми жанрами, то есть все наши высказывания обладают определенными относительно устойчивыми типическими формами построения целого. Мы обладаем богатым репертуаром устных (и письменных) речевых жанров. Практически мы уверенно и умело пользуемся ими, но теоретически мы можем и вовсе не знать об их существовании.... Эти речевые жанры даны нам почти так же, как нам дан родной язык, которым мы свободно владеем и до теоретического изучения грамматики» [28, 271].

Однако есть такие речевые жанры, овладение которыми требует обучения. К таким жанрам мы относим *учебно-научные*: определение типа дефиниции, описательная характеристика, сравнительная характеристика, классификация, обобщение, ответ на основе таблицы или схемы, ответ типа учебно-научного рассуждения (элементы лингвистического анализа текста, определение темы и главной мысли, решение познавательной задачи и др.), пересказы (сжатые, выборочные, подробные), аннотация, рецензия, реферат, тезисы, конспект; *художественные*: описание природы, животного, внешности человека, интерьера, местности, памятника; повествование по данному сюжету и составленному самостоятельно (рассказ); *публицистические*: информационное сообщение, информационная заметка (в ее разновидностях), письмо, рассуждение на морально-этическую тему (эссе), очерк, интервью; *официально-деловые*: заявление, объявление, автобиография, расписка, доверенность, протокол.

Описание содержательных, стилистических и композиционных особенностей всех названных жанров в рамках одного подраздела практически невозможно, поэтому мы ограничимся описанием композиционной структуры и компонентного состава тех учебно-научных жанров, созданию которых в процессе обучения школьников уделялось недостаточно внимания.

Каждый жанр текста, как уже было сказано ранее, имеет свою специфику во всех планах: в плане коммуникативного назначения, типового содержания, композиционной структуры, авторской концепции. Вот с этих позиций мы и представим в предельно сжатом виде основные свойства жанров учебно-научной речи школьников.

Определение понятия (дефиниция) – это жанр научной речи, типовым содержанием которого является отражение сущности понятия, его родовидовых связей. Коммуникативное назначение жанра – формирование общего представления о сущности явления.

Такой текст имеет следующий компонентный состав:

- 1) название определяемого понятия;
- 2) более общее (или родовое) понятие;
- 3) существенные признаки.

Развертывается оно по такой схеме: название понятия – более общее (или родовое) понятие – существенные признаки. Например:

Зачин – это начальная часть текста, в которой подготавливается восприятие основного содержания.

Описательная характеристика – жанр учебно-научной речи, содержанием которого является научное описание явления, предмета, лица.

Коммуникативное назначение жанра – формирование детального представления о предмете речи с элементами авторской оценки.

В этом жанре такой компонентный состав:

- 1) определение понятий разного уровня (как основного, вынесенного в заглавие, так и родовидовых понятий);
- 2) комментарии, оценки;
- 3) примеры;
- 4) цитирование.

Типовые модели текста можно представить так:

I модель

Х... – это..., которая....

X выполняет разные функции...

Во-первых,... Например:...

Во-вторых,... Например:...

X может также выполнять.... Например:...

Итак, X выполняет функции...

2 модель

X... – это..., для которого характерно....

Одним из характерных признаков является.... Например:...

Важным свойством является также.... Например:...

X свойственно.... Например:...

И, наконец, можно выделить признак.... Например:...

В целом, X обладает такими признаками...

Приведем пример текста, созданного в жанре описательной характеристики.

ЗАЧИН И ЕГО ФУНКЦИИ В ТЕКСТЕ

Зачин – это начальная часть текста, в которой подготавливается восприятие основного содержания.

Восприятие основного содержания может быть подготовлено по-разному: в одних случаях автор ограничивается заявлением темы, то есть сообщает, о чем пойдет речь, или темы и главной мысли. Такой зачин выполняет обычно функцию информирования. Эту функцию зачин обычно выполняет в научных текстах.

Иногда для подготовки восприятия основного содержания недостаточно заявления темы и главной мысли. Нужна еще дополнительная фактуальная информация (что? где? когда? при каких обстоятельствах?). Такая информация создает фон для восприятия основного содержания, и при этом зачин выполняет фоновую функцию.

В других случаях для автора важно не только информировать, о чем пойдет речь, но и вызвать определенное эмоциональное состояние у читателей: побудить к размышлению, вызвать эмоции печали или радости – и тогда зачину придается функция создания эмоционального резонанса. Такие зачины характерны для текстов публицистического стиля.

Иногда недостаточно вызвать определенные эмоции. Важно заинтриговать, создать ситуацию, когда непременно возникает желание узнать: а что же дальше? Такой зачин выполняет функцию создания ситуации «текстового ожидания».

Итак, основные функции, которые выполняет зачин в тексте, – это информирующая, фоновая, создающая эмоциональный резонанс, создающая ситуацию «текстового ожидания».

Сравнительная характеристика – это жанр учебно-научной речи, в основе содержания которого лежит сопоставление двух или более предметов, явлений с той целью, чтобы выявить их сходство и различие для получения какого-нибудь вывода.

Сравнительная характеристика может быть полной, если у сопоставляемых объектов устанавливаются все признаки сходства и различия, и частичной, если устанавливаются только признаки сходства или только признаки различия.

Полная сравнительная характеристика имеет обычно такой компонентный состав:

- 1) фон (факультативный компонент);
- 2) название сравниваемых понятий (возможно раскрытие их в определении);
- 3) введение блока критериев для описания сходных свойств;
- 4) введение блока критериев для описания отличительных свойств;
- 5) вывод.

Неполная (или частичная) сравнительная характеристика имеет тот же компонентный состав, за исключением третьего или четвертого (какой из них будет исключен, определяется формулировкой темы). Развертывание содержания в жанре полной сравнительной характеристики обычно осуществляется по такой схеме:

- I. Название сравниваемых явлений (возможны их определения).
- II. 1. Признаки, которыми отличаются явления: а) ...; б) ...; в)
2. Признаки, общие для сравниваемых явлений: а) ...; б) ...; в)
- III. Вывод.

Неотъемлемой приметой правильно построенного текста типа сравнительной характеристики является наличие в тексте названных критериев (оснований), по которым сравниваются понятия или явления.

Классификационная характеристика – жанр учебно-научной речи, в основе содержания которого лежит группировка явлений, фактов, признаков по какому-нибудь одному или многим основаниям.

Выделяют два вида классификаций – прямую и обратную. Прямая классификация обычно включает такие компоненты:

1) фон (факультативный компонент), который содержит, как правило, указание на целевую установку высказывания;

2) введение критериев классификации;

3) выделение групп по указанным критериям;

4) характеристика выделенных групп.

Обратная классификация состоит из таких компонентов:

1) последовательный анализ представленных языковых явлений;

2) выявление существенных признаков анализируемых явлений;

3) распределение по выделенным категориальным признакам, по классам или группам.

Представим две типовые модели текстов в жанре классификации:

1 модель

В зависимости от... делятся на... группы: 1)...; 2)...; 3)....

... первой группы обозначают...

... второй группы характеризуются...

... и, наконец,....

Третьей группы определяют....

2 модель

По... бывают: 1)... ; 2)....

К... первой группы относятся....

Вторую группу составляют....

... второй группы по... подразделяются на... подгруппы:–... ; –... ;

... первой подгруппы являются...

... второй подгруппы называются...

Обобщающая характеристика – жанр учебно-научной речи, основу содержания которого составляют выделение общих признаков группы понятий и обобщение их с целью получения вывода.

Тексты этого жанра могут отражать весь ход речемыслительных действий и состоять из таких компонентов:

- а) выделение признаков понятий;
- б) сопоставление их, нахождение сходных и отличительных свойств;
- в) обобщение.

Но могут быть тексты «редуцированные», когда речемыслительные действия по выделению признаков, сопоставлению их получают оформление во внутренней речи, а во внешней – только вывод – обобщение. В зависимости от этого и модели текстов будут разными.

1 модель (полный текст)

ФУНКЦИИ СЛУЖЕБНЫХ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В ПРЕДЛОЖЕНИИ

К служебным частям речи относятся предлог, союз, частица.

Предлог служит для связи слов в словосочетании, но не бывает членом предложения.

Союз используется для связи слов в предложении, а также для связи простых предложений в составе сложного, однако членом предложения тоже не бывает.

Частица не выполняет связующей роли, она помогает передать отношение говорящего к сказанному, создает стилистическую окрашенность речи.

С помощью частиц образуется сослагательное и повелительное наклонение глаголов. Частица никогда не бывает членом предложения.

Следовательно, служебные части речи – предлог, союз и частица – не бывают членами предложения, но предлог и союз используются для связи слов в предложении, а частица помогает передать отношение говорящего к сказанному.

2 модель

Служебные части речи – предлог, союз, частица – не являются членами предложения.

Предлог и союз имеют общее предназначение – связывать слова в словосочетании и предложении (а союз – еще и простые предложения в составе сложного).

Частица же передает отношение говорящего к сказанному и участвует в образовании наклонений глаголов.

Высказывание-рассуждение – жанр учебно-научной речи, в котором тезис – главная мысль – требует доказательства.

Основное содержание этого жанра составляет доказательство или объяснение какой-то мысли. Причем в рассуждение могут включаться тексты других жанров: определение типа дефиниции, описательная и сравнительная характеристики, классификация, обобщение.

Текст рассуждение-доказательство строится по схеме:

1. Тезис – главная мысль.
2. Доказательство.
3. Вывод.

Текст рассуждение-объяснение строится по схеме:

1. Объяснение.
2. Вывод – главная мысль.

Высказывание-оценка ответа ученика – это жанр устной учебно-научной речи, в основе содержания которого лежит выражение отношения к ответу ученика через констатацию правильности, полноты, последовательности, осознанности.

Оценочные высказывания могут быть наполнены содержанием в различных композиционных вариантах. Эти варианты определяются многими факторами (коммуникативной задачей, темой и т.д.), но в первую очередь – жанром оцениваемого ответа. Например, оценка ответа типа дефиниции отличается краткостью, логической стройностью и малоаспектностью по сравнению с оценкой ответов-рассуждений, сравнительной характеристики и т.д. Тексты этого жанра включают такие компоненты:

- 1) собственно оценка;
- 2) ее аргументация;

3) рекомендации, советы, пожелания.

Представим модель текста-оценки (оценивается ответ, требовавший определения понятия).

Модель

Определение построено... (верно, неверно). Во-первых, в нем... (указано, не указано или неправильно указано более общее понятие). Во-вторых, ... (приведены, не приведены, приведены не все) существенные признаки понятия.

Правильное определение... (имеет именно такой вид; должно иметь такой вид...).

Учебно-научный подстиль составляют также жанры отзыва, рецензии, аннотации, реферата, доклада и др. Они прочно заняли место в школьных программах, а в работах ученых подробно описаны их стилистические, композиционные и содержательные особенности.

Значение жанровой теории для обучения учащихся продуктивным и рецептивным видам речевой деятельности во взаимосвязи состоит в том, что знание композиционной формы, стилистических свойств и типового содержания обеспечивает более продуктивную деятельность по восприятию и пониманию текста, а также правильное его создание.

ВЫВОДЫ

1. Обращение к изучению лингвистических предпосылок формирования умений речевой деятельности вызвано необходимостью пересмотра отобранных для школьных программ сведений из области лингвистической теории текста, коммуникативной лингвистики, стилистики.

Эти области науки интенсивно развиваются, появляется новая информация, важная для формирования умений во всех видах речевой деятельности, а в школьных программах до сих пор традиционно, начиная с 6 класса, повторяются фразы: «Повторение изученных сведений... (о тексте, диалогической речи, общении

и др.) без указания, какими сведениями пополняются, углубляются и расширяются знания.

На данном этапе реализации коммуникативного подхода к изучению языка важно обеспечить такую лингвистическую базу, которая бы максимально способствовала формированию актуальных умений во всех видах речевой деятельности.

2. Продукт речевой деятельности – текст. В ряду многообразных толкований этого понятия (философских, психологических, герменевтических и др.) для нашего исследования ценность представляет лингвистическое толкование, суть которого сводится к пониманию текста как речетворческого произведения, выдержанного в определенном стиле и характеризующегося композиционно-смысловой целостностью, логической последовательностью, взаимообусловленностью всех входящих в него частей.

3. Ученые-лингвисты склонны характеризовать текст как единицу языка и речи. Как единица языка он является частью знаковой системы и в основе его построения лежат лингвистические законы связности, сочетаемости. Как единица речи текст является единицей общения и, следовательно, процесс его порождения и сам продукт зависят от экстралингвистических факторов: замысла, интенции, субъектного опыта говорящего и др. В связи с этим мы пришли к выводу о том, что текст – это среда, в которой проявляются функции языковых единиц, а следовательно, он должен стать основной дидактической единицей в процессе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Использование текста как основной дидактической единицы позволит осознанно овладеть знаниями о зависимости выбора языковых единиц от экстралингвистических факторов и будет способствовать формированию умения осуществлять выбор языковых средств в соответствии с коммуникативной ситуацией.

В работах ученых выделены и описаны текстовые категории – завершенность, информативность, интегрированность, связность, цельность, коммуникативность, ретроспекция, проспекция. Не умаляя роли и значения понимания всех категорий текста для формирования умений текстообразования и текстовосприятия, все же к

числу наиболее актуальных, которые должны планироваться в курсе обучения, следует отнести информативность, связность, завершенность, интегрированность, членимость. Овладение знаниями о видах информации (информативность) будет способствовать формированию умения проникать в глубинный смысл текста.

Понимание того, что в тексте отбор элементов содержания, микротем, языковых средств подчинен раскрытию замысла (интегрированность), может способствовать предупреждению текстовых ошибок – появлению в текстах лишних, коммуникативно не оправданных частей. Традиционно изучаемые средства связи могут быть пополнены «метатекстовыми» – скрепами в виде словосочетаний и предложений, что позволит избежать «разрывов связности» в работах учащихся.

Текст обладает структурой – комплексом соположенных и соединенных определенным способом частей: на одном уровне это сочетание СФЕ или СФЕ и коммуникативно сильных предложений, линейно-синтаксических последовательностей; на другом – это соположение относительно самостоятельных частей (зачина, основной части, концовки). Знание основного назначения зачина, его структуры и видов (завершенность) может способствовать созданию правильных текстов, удобных для восприятия.

4. Типографской единицей членимости текста является абзац, зачастую совпадающий с СФЕ по границам. В таком случае это «правильный» абзац, в его структуре легко отыскивается тематическое предложение. Вот почему в учебных целях должны создаваться или отбираться тексты с правильно построенными абзацами. В сложных абзацах обнаруживается три плана развертывания содержания: фоновый (релятивный), сюжетный (референтный), авторский. Эта информация может быть доступна учащимся старших классов и способствовать пониманию текста. Учащихся 5–7 классов целесообразно знакомить со структурой одноплановых абзацев, с тематическим предложением абзаца и местом его нахождения, что будет способствовать не только формированию умения правильно создавать текст, но и овладению умениями ознакомительного, просмотрового чтения. Знание места нахождения в абзаце наиболее информативно насыщенных частей способствует оптимальной работе механизмов речи при восприятии текста.

5. Изучение жанровой теории показало, что понятие «жанр» исследуется в генологии с разных позиций и трактуется литературоведами как исторически сложившийся тип литературного произведения, синтез характерных особенностей содержания и формы, отличающийся относительной композиционной устойчивостью и свойством постоянно обновляться и развиваться. В лингвистике под жанром понимают разновидность речи, определяемую условиями ситуации и целью употребления и характеризующуюся единством тематического содержания, стиля и композиционного построения.

Для нашего исследования важен тот факт, что жанру свойственна воспроизводимость названных признаков, устойчивость и узнаваемость, типичность референтного плана. Это значит, что овладение сведениями о таких «устойчивых типах высказываний», соотносимых с конкретным жанром, будет способствовать более интенсивному развитию речевых способностей.

В ряду речевых жанров, исчисляющихся сотнями (около 800), имеются такие, которыми каждый человек овладел без специального обучения. Однако есть и такие, овладение которыми без специального обучения затянется во времени. К таким относятся жанры учебно-научного подстиля, некоторые жанры публицистического и художественного стилей.

В учебно-познавательной деятельности школьников наиболее часто востребуются жанры определения понятия, характеристики (описательная, сравнительная, классификационная, обобщающая), рассуждения различных видов. Следовательно, сведения о содержательных, стилистических и композиционных особенностях этих жанров помогут обеспечить повышение речевой культуры учащихся, так как показателем богатой культуры языковой личности является владение ею комплексом речевых жанров.

6. Речь может обретать устную и письменную формы, вид монолога и диалога.

Школьники обучаются умению создавать тексты разных форм и видов речи.

Для диалогической речи, как отмечают М.М. Бахтин, Г.О. Винокур, Т.Г. Винокур, З.В. Валюсинская, О.А. Лаптева, Л.П. Якубинский, характерно участие двух коммуникантов, прямой контакт партнеров, привязанность речи к

конкретной ситуации, зависимость выбора элементов содержания и языковых средств от предшествующей реплики, возможность использования невербальных средств передачи информации, наличие языковых средств с эмоционально-экспрессивной окрашенностью, неполнота высказываний.

Диалогическую речь составляют реплики участников (реплика-стимул и реплика-реакция), которые представляют собой содержательно-смысловое единство – диалогическое единство (Н.Н. Гастева, Н.Ю. Шведова, Muller K., Barnet V. и др.). Несколько диалогических единств, обладающих общей темой, смысловым единством, представляют собой микродиалог. Микродиалог – та структура, которая является основным предметом обучения диалогической речи, и поэтому информация о видах микродиалогов, выделяемых по способу развертывания содержания (вопрос-ответ, диалог-объяснение, диалог-волеизъявление, диалог-обмен мнениями, «светская беседа» и др.), информация о реплике-зачине, включенная в школьную программу, сыграют важную роль в формировании умений диалогической речи школьников.

Словом «диалог» в лингвистике называют еще и жанр художественной публицистики. Информация о специфике названного жанра как наиболее востребованного в условиях интерактивного общения (это информация о возможных способах завершения реплики и вступления в разговор собеседника, характерные связи между репликами и др.) важна для обучения учащихся 8–9 классов диалогическому общению.

Отобранные на основе изучения современной лингвистической теории текста сведения предлагаются для включения в программу обучения школьников, а овладение этими сведениями организуется не для воспроизведения, а для активного использования в интеллектуально-речевой деятельности.

РАЗДЕЛ II

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ТЕКСТОВОСПРИЯТИЯ И ТЕКСТООБРАЗОВАНИЯ

Содержание данной главы составляют психологические положения о закономерностях и условиях эффективного формирования умений текстовосприятия и текстообразования во взаимосвязи, к которым относятся следующие: идентичный фазовый характер порождения всех видов речевой деятельности; общность психофизиологических механизмов речи (внимание, восприятие и понимание, память, мышление); общие и специфические умения в каждом виде речевой деятельности. В этой же главе нашли отражение педагогические постулаты, предопределившие отбор содержания и методов обучения.

2.1. Психолингвистическая сущность проблемы восприятия и обработки текстовой информации

2.1.1. Механизмы порождения текста: потребность, мотив, цель, замысел, планирование, моделирование текста, реализация программы, контроль. Каждый вид речевой деятельности имеет идентичный фазовый характер его порождения. Установление этого факта психологами (И.А. Зимняя [177], Н.И. Жинкин [158], Е.С. Кубрякова [239; 240], А.А. Леонтьев [257;258], А.Е. Супрун, А.П. Клименко [446] и др.) позволяет методистам считать его одним из психологических положений, составляющих основы взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Применительно к формированию умений речевой деятельности этот постулат требует определения методического содержания, практической реализации и в связи с этим нового обращения к понятиям речевая деятельность, структура речевой деятельности, ее фазовый характер, общие и специфические умения разных видов речевой деятельности.

Понимая язык и речь как два состояния одного явления, которые реализуются в речевой деятельности [490], считаем необходимым уточнить смысл понятий “деятельность, “речевая деятельность” в психологии и языкознании. В психологии под деятельностью понимается активность субъекта, направленная на изменение

мира или порождение определенного объективированного продукта материальной и духовной культуры. Всякая деятельность состоит обычно из ряда актов – действий или поступков, основанных на тех или иных побуждениях или мотивах и направленных на определенную цель [397а, 181].

Разновидностью деятельности является речевая. По справедливому замечанию И.А.Зимней, это понятие имеет неодинаковое толкование у разных авторов и в разных направлениях исследований [88, 16].

В лингвистическом учении Ф.де Соссюра термин “речевая деятельность” используется одновременно для обозначения процесса и результата использования языка, а также для обозначения содержания и индивидуальных условий, влияющих на характер речи.

В послесоссюровский период понятие “речевая деятельность” специфицируется и характеризуется в самом широком спектре мнений. Так, Л.В. Щерба выделяет три аспекта языковых явлений: систему языка, процесс речи, результат речи. Процесс речи (говорение и слушание) он относит к речевой деятельности [489].

Е.С. Кубрякова толкует речевую деятельность как систему речевых действий и речевых операций со стороны говорящего, создающего речь (речевой акт) , и слушающего, ее воспринимающего. “Речевая деятельность вызывается определенными потребностями, ставит перед собой определенную цель и совершается в конкретных условиях”[239,10]. Подобное толкование этого понятия обнаруживаем в работах И.А.Зимней: ”Речевая деятельность представляет собой активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обуславливаемый ситуацией общения процесс передачи или приема сообщения”[88,17]. Следовательно, правомерно под речевой понимать такую деятельность, которая выполняет функцию приема и передачи сообщения и базируется на деятельности интеллекта и речевых органов, опосредована языком и обусловлена ситуацией общения .

Охарактеризуем составляющие феномена “речевая деятельность”. Потребность – состояние объективной нужды, необходимости, настоятельной

целесообразности чего-либо, что лежит вне индивида, но составляет необходимое условие его нормального функционирования, психическое состояние, организующее и направляющее познавательные процессы, воображение и поведение человека.

При рассмотрении связи потребности с деятельностью выделяют два этапа в существовании потребности: период до первой встречи с предметом, удовлетворяющим потребность, и период после этой встречи. На первом этапе потребность не представлена субъекту: он может испытывать состояние какого-то напряжения, неудовлетворенности, но не знать, чем это вызвано. Со стороны поведения потребностное состояние выражается в беспокойстве, поиске, переборе различных предметов. В ходе поисков обычно происходит встреча потребности с ее предметом, чем и завершается этап жизни потребности. Процесс “узнавания” потребности своего предмета называется опредмечиванием потребности. Потребность в речевой деятельности возникает в естественной жизнедеятельности под воздействием материальных и духовных факторов: далеко от дома – соскучился по близким – надо написать письмо или поговорить по телефону. Потребность в речевой деятельности (написать, поговорить) обусловлена обстоятельством разлуки. Эта потребность породила, нашла свой предмет – письмо, разговор.

В акте опредмечивания рождается мотив, который и называют предметом потребности. Мотив – 1) побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта; совокупность внешних или внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность (мотивация); 2) предмет материальный или идеальный, побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности, ради которого она и осуществляется; 3) осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности. Итак, мотив рождается в акте опредмечивания и определяется как предмет потребности.

Вслед за появлением мотива резко изменяется тип поведения: оно становится направленным, зависящим от мотива. Свойство мотива – собирать действия вокруг одного предмета. Эта совокупность действий, вызываемых одним мотивом, и называется деятельностью.

Замысел – задуманный план действий, деятельности, намерение – содержит три следующих программных блока: информационный (предполагающий общее представление о возможных в предстоящем акте коммуникации предметных темах), модальный (содержащий установку на определенную тональность и оценочность общения с учетом социальных ролей коммуникантов, их личностных характеристик, отношений, памяти о предыдущих коммуникативных актах и др.), прагматический (выделяющий установку на кооперативное или конфликтное общение и на координацию практических действий в профессиональной деятельности) [419].

Установка – 1) психологический коррелят подсознательного замысла говорящего; 2) готовность субъекта к определенному способу реагирования на действительность (коммуникативную ситуацию, партнера по общению, его речь; 3) ощущение речевого целого, которое дифференцируется в процессе речи; 4) предрасположенность субъекта к восприятию будущих событий в определенном направлении; 5) готовность к действию в определенном направлении [419]. Установка обеспечивает устойчивый целенаправленный характер протекания соответствующей деятельности, служит основой целесообразной избирательной готовности человека к действию. Установки, которые вызываются целью, при прерывании действия проявляются в виде тенденций к завершению прерванного действия.

Цель – осознанный образ предвосхищаемого, желаемого результата, на достижение которого было направлено действие человека; заранее мыслимый результат сознательной деятельности; этот образ удерживается в сознании все время, пока выполняется действие. Цель всегда осознанная.

Достижение сложных целей предполагает прогнозирование и планирование деятельности. Планирование предполагает выдвижение как конечной, так и промежуточных целей. Цель задает действие, действие обеспечивает достижение цели.

Деятельность имеет многоцелевой характер. Крупные цели членятся на мелкие, а мелкие могут дробиться далее. Соответственно крупное действие есть

последовательность действий более низкого порядка с переходами на разные уровни иерархической системы действий.

Ученые-психологи (А.А. Леонтьев [257; 258; 262], Л.С. Выготский [100], И.А. Зимняя [174;176] и др.) отмечают, что термин “речевая деятельность” отражает динамическую и процессуальную суть явления, не исключая деятельности говорящего и деятельности слушающего, порождения, понимания и восприятия, и на этой основе выделяют четыре ее вида: слушание – чтение, говорение – письмо.

По характеру выполняемой в процессе общения роли виды РД дифференцируются на инициальные (говорение и письмо) и реактивные (слушание и чтение); по направленности речевого действия – рецептивные и продуктивные; по способу формирования и формулирования мысли – внешние (устная и письменная) и внутренние. По характеру внешней и внутренней выраженности слушание и чтение понимаются как внешне не выраженные процессы внутренней активности; говорение и письмо – виды внешне выраженной активности.

Речевая деятельность имеет специфическое предметное содержание. “Предметом РД является мысль как форма отражения предметов и явлений реальной действительности. В выражении мысли реализуется цель таких видов РД, как говорение и письмо” [88,20].

Продуктом РД в рецептивных видах является умозаключение, в продуктивных – текст. Вот почему текст в психолингвистике определяется как “материализованное воплощение продукта речевой деятельности, в котором объективируется вся совокупность психологических условий деятельности, особенности ее субъекта – говорящего” [88,23].

Специфической единицей РД психологи называют в рецептивных видах смысловое решение, в продуктивных – речевой поступок [88,23], который имеет свое коммуникативное содержание (передаваемое в высказывании содержание) и коммуникативную форму (лексико-грамматическое и интонационное оформление речевого действия). Речевой поступок реализуется на уровне суждения, высказываемого в форме предложения.

Характер обратной связи в различных видах речевой деятельности неодинаков: продуктивные регулируются мышечной, кинестезической, слуховой и зрительной связью с центрами головного мозга; рецептивные – внутренними каналами смысловых решений, при чтении – паузами и регрессивными движениями глаз.

Конкретизируем характер преломления выявленных психологами закономерностей применительно к предмету нашего исследования. Структура порождения всех видов речевой деятельности имеет фазовый характер: мотивация и ориентировка, планирование, реализация программы, контроль. Соответственно фазам порождения продуктивную речевую деятельность (а именно текстовую) можно структурировать таким образом: с фазой ориентировки в условиях общения и планирования соотносится предтекстовый этап; с фазой реализации программы деятельности – текстовый этап; фаза контроля – послетекстовый этап. Охарактеризуем более детально специфику текстовой деятельности на каждом этапе. (см. рис. 2.1.1)



Рис. 2.1.1.

Рецептивная речевая деятельность соотносится с фазами ее порождения следующим образом: с фазой ориентировки в условиях общения и планирования соотносится этап до чтения или слушания текста (осмысление потребности чтения или слушания; трансформация потребности в мотив; осмысление цели; выбор вида чтения (слушания); выбор приема; прогнозирование (содержания, стиля, жанра, типа речи по заголовку); с фазой реализации программы деятельности – собственно восприятие текста (общее представление, деление текста на части, определение их роли в раскрытии темы; выявление основных смысловых вех (концептов); установление связей между концептами и выявление замысла; фаза контроля – этап соотнесения целей («идеала») с результатом, корректировка восприятия.

Сопоставление действий в каждой из фаз порождения продуктивной и рецептивной деятельности дает основание говорить о задействовании одних и тех же механизмов речи (внимание, память, восприятие и понимание, мышление) на каждой из фаз порождения продуктивной и рецептивной речевой деятельности, а значит, и о взаимосвязанном их развитии.

Все виды речевой деятельности более эффективны, если они мотивированы, подчинены определенной цели. Эта мысль доказана в работах Т.А. Ахутиной [176], Л.С. Выготского [100], И.А. Зимней [88; 175; 176], Е.С. Кубряковой [240], А.А. Леонтьева, Г.В. Рябовой [260] и др. Выделение и характеристика мотивационно-побудительной фазы в порождении речевой деятельности требуют от учителя создания внешней и поддержания внутренней мотивации деятельности. И.А. Зимняя, понимая под мотивом «необходимость... в выражении мысли и получении речевой информации» [176, 73], отмечает при этом специфику деятельности учителя: «...Формировать мотивацию – значит не заложить готовые мотивы и цели в голову учащегося..., а поставить его в такие условия и ситуации развертывания активности, где бы желательные мотивы и цели складывались и развивались бы с учетом и в контексте прошлого опыта индивидуальности, внутренних устремлений самого ученика» [88, 11]. Особую значимость в этой связи приобретают опора на речевые интенции личности и учет ситуативности речи (С.Л. Рубинштейн [396а], А.С. Звоницкая [171] А.М. Леушина [266], А.К. Маркова [282; 283] и др.)

В естественных условиях мотивация речевой деятельности создается опредмечиванием потребности. В процессе же обучения учитель искусственно вызывает потребность в общении. «Речевое действие, не подключенное к деятельности общения, замыкается на самом себе, утрачивает реальный жизненный смысл, становится искусственным... Надо, чтобы у ученика возникла потребность в коммуникации» [160, 53]. Вот почему в процессе изучения языка на коммуникативно-деятельностной основе доминирующим типом упражнений являются ситуативные, позволяющие одновременно очертить ситуацию общения, поставить познавательную задачу и мотивировать речевую деятельность. В создание и теоретическое обоснование целесообразности использования таких упражнений в области методики преподавания родного языка внесли вклад П.И. Белоусенко [36;37], Н.С. Вашуленко [87], В.И. Капинос [204;205], Т.А. Ладыженская [250;251], Г.А. Михайловская [305], Л.М. Паламар [337], Н.А. Пашковская [347; 349], М.И. Пентилюк [354], З.С. Смелкова [420; 421], М.Б. Успенский [458;459;460], Т.И. Чижова [477] и др.

Первая фаза речевой деятельности характеризуется не только появлением мотива, но и ориентировкой в условиях общения. Под условиями общения имеются в виду те экстралингвистические и лингвистические факторы, которые влияют на характер речевого произведения или на глубину его понимания. К таковым экстралингвистическим факторам ученые относят следующие: адресат и адресант, коммуникативное намерение автора, место восприятия речи, форма речи (устная или письменная, монологическая или диалогическая), доминирующий тип речи и др. К лингвистическим факторам относят языковые средства всех уровней. Итак, на этой фазе возникновение каждого из видов речевой деятельности потребует мотивации, целеполагания, ориентировки в условиях общения, ориентировки в границах темы. Показателем завершенности этой фазы в продуктивных видах речевой деятельности является понимание границ темы, определенность в замысле, выбор жанра, а в рецептивных – выбор вида слушания или чтения, приемов эффективного восприятия речи.

Вторая фаза в структуре речевой деятельности – планирование и отбор языковых средств (в продуктивных видах речевой деятельности). Она характеризуется активизацией таких механизмов речи, как отбор слов и упреждение текста (Н. И. Жинкин [158]). Упреждение текста, то есть упреждающий синтез, проявляется в отборе предметных признаков с учетом предстоящего текста, в планировании, обеспечивающем распределение предметных признаков (элементов содержания), в составлении отдельных частей текста, в использовании сюжета для повествовательных текстов. Последнее, по мнению Н.И. Жинкина, является наиболее результативным способом упреждения текста. Ведь «для того, чтобы отдельные описываемые элементы связались с событием, необходимо заранее синтезировать весь эпизод, как этап в развитии этого события» [158, 225].

Экспериментально подтверждено положение о том, что на этапе внутреннего программирования происходит членение действительности на семантически значимые для будущего высказывания элементы (анализ). Во внутренней программе речевого высказывания взаимодействуют семантический и грамматический компоненты. Оба они играют важную роль в смысловом и синтаксическом развертывании фразы, но приоритет принадлежит семантическому компоненту как ведущему в процессе речепорождения и влияющему на выбор синтаксических структур. Вот почему столь важное значение для порождения высказывания имеет «накопление» содержательных элементов. «Нельзя обогащать речь в лексическом и грамматическом отношениях, не обогащая вместе с тем самого содержания речи» [147, 128].

Следующая фаза – реализация программы – в продуктивной речевой деятельности включает собственно создание высказывания или текста, в рецептивной – сам процесс восприятия и понимания речи. При этом важное значение имеет отражение внутренних (смысловых) связей, выражающихся в связи мысли при переходе от одного предложения к другому. Н.И. Жинкин, исследуя особенности письменной речи учащихся, пишет: «На стыке двух предложений лежит то зерно, из которого развивается текст. Если мысль переходит в соседнее предложение, между этими предложениями должна быть связь, иначе со второго предложения

начинается новый текст» [158, 219]. На этой фазе приобретает актуальность работа механизмов реализации межфразовых связей, механизмов внимания и памяти, механизма прогнозирования.

Завершающей фазой в речевой деятельности является контроль, в ходе которого происходит соотношение программы и результата речевой деятельности: устраняются несоответствия программе, несоответствия нормам литературного языка. Механизм контроля срабатывает в двух аспектах: оценка содержательной стороны высказывания с точки зрения «осмысленности, истинности, адекватности ситуации, точности, однозначности и эффективности» [155,49] и оценка языкового оформления с точки зрения соответствия нормам литературного языка.

Умения самоконтроля формируются медленно и требуют со стороны учителя постоянного внимания. Если исходить из теории Н.И.Жинкина, то можно разделить эти умения на две группы:1) умения упреждения возможных несоответствий в содержании и языковом оформлении высказываний; 2) умения обнаружения ошибок и недочетов. Эти умения формируются в результате возникшей потребности в совершенствовании своей деятельности на основе знаний норм и правил. Умения первой группы требуют опоры не только на знания, умения и навыки, но и на развитое языковое чутье.

Контроль результатов продуктивной речевой деятельности в устной и письменной форме различен. В неподготовленной устной речи самоконтроль осуществляется говорящим в процессе формирования и формулирования мысли, о чем свидетельствуют неоднократные возвращения, повторы-поправки, уточнения. Продукт письменной речи допускает участие в оценке зрительного восприятия, а поэтому облегчается поиск наиболее удачного варианта, имеется возможность поправлять, улучшать текст. Отсроченный контроль помогает увидеть и устранить недостатки, не замеченные с первого раза. При всем при том в письменной речи, по мнению психологов, функции и задачи контроля значительно усложняются в результате совмещения нескольких видов контроля (орфографического, пунктуационного, грамматического), в результате отсутствия реципиента и др. По мнению А.Р. Лурия, одна из наиболее важных задач контроля состоит в обеспечении

перевода внутренней речи в развернутое высказывание без той неполноты, незавершенности синтаксических конструкций, которая обычно возникает у школьников в письменной речи. Как отмечает Г.А. Михайловская, школьники обычно используют те возможности контроля, которые характерны для устной речи. У них не возникает желания перечитывать написанное, а если текст и перечитывается, то лишь в поисках орфографических и пунктуационных ошибок [304, 68]. В связи с этим ученый делает вывод о необходимости мотивировать деятельность контроля, поощрять ее, знакомить с новыми, доступными для них критериями речевого контроля.

Контроль в области каждого вида речевой деятельности, как мы имели возможность убедиться, имеет свою специфику, но развивается на одной и той же психофизиологической и лингвистической базе (на знании норм литературного языка, на развитом чувстве языка).

Обусловленность взаимосвязанного развития видов речевой деятельности предопределена не только идентичностью структуры, но и комплексом умений, которые могут быть общими для всех видов речевой деятельности и специфическими для каждого. «Чтобы полноценно общаться, – пишет А.А. Леонтьев, – человек должен в принципе располагать целым рядом умений. Он должен, во-первых, быстро и правильно ориентироваться в условиях общения. Он должен, во-вторых, уметь правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание акта общения, он должен, в-третьих, найти адекватные средства для передачи этого содержания. Он должен, в-четвертых, уметь обеспечить обратную связь. Если какое-либо из звеньев акта будет нарушено, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов общения – оно будет неэффективным» [263, 33]. Говоря об общении, можно предположить, что автор имел в виду любой его вид – контактное или дистантное, следовательно, устное или письменное, а значит, востребующее говорение-слушание или письмо-чтение. Следовательно, мысль А.А. Леонтьева подтверждает наличие общих и специфических для каждого вида речевой деятельности умений. Чтобы убедиться в истинности этого суждения, можно проанализировать коммуникативно-речевые умения на предмет их

составляющих умений. К числу коммуникативно-речевых умений относятся описанные Т.А. Ладыженской и дополненные В.И. Капинос умения:

- ориентироваться в условиях общения;
- определять главную мысль;
- определять границы темы и формулировать тему;
- осуществлять отбор языковых средств соответственно замыслу;
- собирать материал к сочинению, планировать и систематизировать собранный материал;
- реализовать программу – создать текст, соответствующий замыслу;
- осуществлять контроль своей речевой деятельности и совершенствовать ее.

Каждое из названных умений формируется благодаря целому комплексу его составляющих. К примеру, перечислим составляющие такого умения, как *ориентировка в условиях общения*:

- умение целеполагания (поставить перед собой цель и удерживать ее в поле внимания в процессе подготовки, а также восприятия и продуцирования речи);
- умение выбрать соответственно цели вид слушания или чтения, форму речи (устную или письменную, монолог или диалог), стиль, жанр.
- умение ориентироваться на конкретного адресата;
- умение учитывать условия восприятия создающейся речи;
- умение выбрать соответствующее речевое поведение.

Назовем и составляющие умения *ориентироваться в границах темы*:

- умение осмыслить основные понятия темы, входящие в заголовок;
- умение озаглавливать текст;
- умение видеть тематическую группу слов;
- умение видеть новые (незнакомые) слова в тексте;
- умение видеть тематическое предложение абзаца;
- умение прогнозировать микротемы на основе макротемы;
- умение обобщать микротемы в одной формулировке;
- умение находить в тексте части, не соответствующие макротеме.

Умение определять главную мысль текста составляют:

- умение членить текст на части и определять, зачем автор включил каждую из них в текст, таким образом устанавливая основные смысловые вехи в тексте;

- умение устанавливать связи между основными смысловыми вехами в тексте;

- умение обобщать смыслы.

Умение собирать материал (готовить план содержания) состоит из:

- умения наблюдать над предметом речи и вести записи замеченного;

- умение наблюдать над текстами мастеров слова о том же предмете речи: выделять важную и соответствующую теме информацию, подмечать, каким образом автору удастся достичь выразительности, точности речи;

- умение наслаждаться красотой художественного текста: видеть прекрасное в речи, испытывать эстетическое наслаждение от хорошей речи.

Умение систематизировать и планировать материал включает:

- умение прогнозировать содержание: наметить основные содержательные моменты (микротемы) будущего текста и соотносить с ними найденные элементы содержания;

- умение группировать основные понятия микротемы, раскрывать их в определении;

- умение подбирать примеры и иллюстрировать ими положения текста;

Умение создавать целый завершённый текст предполагает:

- умение создавать зачин текста: определять функцию зачина, выбирать соответствующий функции вид развертывания содержания, языковые средства;

- умение создавать основную часть текста: осуществлять связь между микротемами, относительно самостоятельными частями текста, выдерживать развертывание содержания в соответствии с запланированной архитектурной схемой;

- умение подчинять выбор языковых средств и элементов содержания замыслу: теме, главной мысли, коммуникативному намерению (запланированному воздействию);

- умение осуществлять связь между зачином и основной частью, зачином и концовкой.

На этапе послетекстовой работы формируются такие умения:

- анализировать готовый текст с различных точек зрения: соответствия теме и главной мысли, точности словоупотребления, выразительности и др.
- находить и исправлять ошибки разных видов, устанавливать причину их появления и способ устранения.

Анализ структуры коммуникативно-речевых умений позволяет сделать вывод о том, что почти все речевые умения на уровне их составляющих востребуются во всех видах речевой деятельности, а это значит, что они составляют общую, единую базу для развития всех видов речевой деятельности (назовем их общими умениями). Даже такие умения, которые, на первый взгляд, кажутся важными только для одного вида речевой деятельности, на самом же деле опосредованно влияют на совершенствование умений других видов речевой деятельности. Например, умение улавливать особенности звучащей речи (специальное умение слушания) способствует проникновению в более глубокие смысловые пласты художественного текста, способствует пониманию единства содержания и формы – а это необходимое условие восприятия как устной, так и письменной речи. Или возьмем другой пример: умение собирать и систематизировать материал к сочинению покажется, на первый взгляд, специфическим умением для развития продуктивных видов речевой деятельности. Но ведь отбор материала требует умения соотносить содержание с темой, выделять важное, главное – а это общее для всех видов речевой деятельности умение.

Однако имеются и специфические (необходимые для развития одного какого-нибудь вида речевой деятельности) умения (см. 3.1. с. 129-132).

Следовательно, взаимосвязь в развитии видов речевой деятельности обеспечивается комплексом общих умений, составляющих основу каждого вида рецептивной или продуктивной речевой деятельности. А это значит, что в процессе взаимосвязанного обучения важно формировать как общие, так и специфические умения. Вот почему в содержание взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности в процессе формирования текстообразовательных умений мы включаем комплекс общих для всех видов и специфических для каждого умений.

Поскольку речевая деятельность имеет специфический предмет, продукт, единицу речевой деятельности, то для практики обучения говорению и письму необходимо обеспечение предмета, то есть того, что вызывает мысль; необходимо формирование у школьников программы смыслового развертывания высказывания, обучение средствам выражения мысли, адекватным для каждой речевой ситуации.

Сопоставительный анализ видов речевой деятельности показывает, что основанием для взаимосвязанного обучения видам РД являются общие их свойства и закономерности: 1) идентичный фазовый характер порождения; 2) аналогичный характер предмета и результата деятельности говорения и письма, слушания и чтения – текст; 3) общность и специфика умений во всех видах РД.

2.1.2. Закономерности эффективного восприятия и условия оптимизации работы с текстом. Развитие всех видов речевой деятельности во взаимосвязи предопределяется общими для всех видов речевой деятельности психофизиологическими процессами, которые лежат в основе их развития: внимание, восприятие (перцепция и апперцепция), память, мышление. Развитие названных психофизиологических механизмов является неременным условием развития всех видов речевой деятельности. В связи с этим мы изложим в данном подразделе основные свойства названных процессов, которые установлены психологами и которые необходимо педагогу учитывать в организации обучения речевой деятельности.

В н и м а н и е. В работах нейрофизиологов и психологов И.П. Павлова, А.А. Ухтомского, П.Я. Гальперина, С.Л.Кобыльницкой, И.В. Страхова, Н.Ф. Добрынина, Е.Б. Пироговой и др. внимание характеризуется как психофизиологический процесс, который проявляется внутри познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления) и способствует повышению их эффективности, а именно: точности и полноты восприятия, меньшему количеству отклонений от формируемого образа. Вот почему психологи определяют внимание как «направленность и сосредоточенность сознания, предполагающие

повышение уровня сенсорной, двигательной и интеллектуально-речевой активности индивида» [326а, 321].

Внимание обладает такими свойствами, как устойчивость, переключаемость, распределяемость, объем.

Устойчивость понимается как длительность сохранения интенсивного внимания. Это свойство зависит от особенностей объекта сосредоточения и активности объекта, от осознания значимости выполняемой работы.

Переключаемость внимания проявляется в преднамеренном переходе субъекта от одной деятельности к другой, от одного объекта – к другому. Это свойство внимания востребуется, когда необходимы включение в новую деятельность или отдых. Показатели к переключению внимания – количество истекшего времени, интенсивность работы, продуктивность, безошибочность, или ошибки в работе. В речевой деятельности переключение внимания можно осуществлять путем смены вида речевой деятельности.

Успешность переключения внимания определяется целым рядом условий: отношением личности к предшествующей и последующей деятельности, степенью сосредоточенности на предшествующем объекте, индивидуальными особенностями, связанными с подвижностью нервной системы. Однако переключение внимания может происходить произвольно и такое свойство называют отвлекаемостью. Чем сильнее нервная система, тем выше устойчивость к отвлекаемости; чем слабее нервная система, тем ниже устойчивость к отвлекающим раздражителям.

Еще одно свойство внимания – распределяемость. Это «свойство, с которым связаны возможность одновременного успешного выполнения (совмещения) двух и более различных видов деятельности (нескольких действий)» [326а, 244]. Это важное свойство внимания зависит от особенностей совмещаемых видов деятельности или решаемых задач: чем сложнее виды деятельности, тем труднее их совмещение. Целесообразно совмещение, например, умственной и моторной деятельности. Причем больший эффект получается, если в одном из видов

деятельности достигается автоматизация внимания. Это свойство внимания предопределяет необходимость и возможность задействовать одновременно нескольких видов деятельности: слушание – говорение; чтение – говорение.

Объем как свойство внимания определяется количеством одновременно отчетливо воспринимаемых объектов. Это свойство также зависит от особенностей воспринимаемых объектов (например, при восприятии письменной речи (чтении) объем одномоментного эффективного восприятия знаков равен четырнадцати). Основным условием расширения объема внимания, по мнению психологов, является формирование умений группировать, систематизировать, объединять по смыслу воспринимаемый материал (например, при чтении рекомендуется тренировать зрительный рецептор: охватывать одномоментно не одно, а 2-3 слова).

Перечисленные виды и свойства внимания востребуются в процессе развития всех видов речевой деятельности. Так, в процессе восприятия устной речи требуется внимание к личности собеседника (ее физическому и психическому состоянию, убеждениям и т.д.), к содержанию речи (сосредоточенности на главном или деталях, на отдельных семантических блоках или на всем тексте), внимание к интонированию речи.

При восприятии письменной речи внимание сосредоточивается в основном на содержательной стороне и языковой форме текста. При этом внимание к слову, синтаксической конструкции позволяет проникнуть в более глубокие смысловые пласты, установить авторское отношение к предмету речи, приблизиться к постижению замысла.

Продуцирование устной речи востребует в первую очередь такие свойства внимания, как переключаемость и распределяемость. В процессе говорения одновременно выполняются несколько видов деятельности, и поэтому осуществляется переключение внимания с одного объекта на другой, распределяется внимание и на контроль за реакцией слушателей и на контроль за качествами собственной речи (слушание самого себя).

Создание письменной речи также требует внимания во всех его проявлениях: в ходе рассредоточенной подготовки – к отбору содержания и языковых единиц; в ходе совершенствования написанного – к возможным ошибкам, отступлениям от темы, главной мысли. При организации рассредоточенной подготовки важно учитывать такие свойства внимания, как устойчивость и переключаемость. Если учитель стимулирует самостоятельную познавательную деятельность (оценивает результаты проделанной работы, востребует у школьников накопленные материалы, организует на их основе диалоги и т.д.), то внимание и интерес к этой деятельности не угасает, а становится устойчивым.

Учитывая такое свойство внимания, как переключаемость, целесообразно включать в процесс самостоятельной деятельности практические методы (упражнения), которые бы востребовали разные виды речевой деятельности, были неодинаковыми по форме выполнения, интересными по содержанию, и выполнение их не занимало бы много времени.

Таким образом, есть основание говорить о том, что внимание как направленная сосредоточенность сознания является одним из психофизиологических процессов, которые лежат в основе развития всех видов речевой деятельности, и его развитие благотворно сказывается на всех видах речевой деятельности.

П а м я т ь – важнейший психофизиологический процесс, включающий запоминание и воспроизведение индивидом его опыта.

В психологических исследованиях накоплено немало фактов, свидетельствующих о важной роли памяти в развитии умственных и речевых способностей (А.А. Смирнов [422], Н.А. Менчинская [294], А.М. Игнатенко, Т.В. Егорова и др.). Особую ценность для нашего исследования представляет информация об условиях эффективного запоминания как процесса, непосредственно связанного с мышлением и речью. На продуктивность запоминания влияют свойства нервной системы субъекта (Э.А. Губарева, Е.П. Гусева, С.А. Изюмова [430]), а также активность субъекта в учении. Мозг не запоминает сам по себе, как это делает глина с отпечатком обуви [212,174].

Запоминает активно действующий субъект, используя для этого свой субъектный опыт, включающий способы и приемы запоминания.

В работах А.А. Смирнова [422], В.П. Зинченко [180], А.Н. Леонтьева, Т.П. Розановой, Н.И. Чуприковой [478, 479] обосновывается мысль о том, что запоминание является продуктом сложной познавательной деятельности, а не просто результатом прямого и непосредственного запечатления воспроизводимых объектов. Такие заключения психологов обязывают методистов и учителей организовывать разнообразную интеллектуально-речевую деятельность школьников в процессе овладения знаниями (в ходе подготовки и создания текстов).

А.Н. Шлычникова, В.В. Манжгладзе, Т.А. Ротанова, Н.И. Локалова, В.А. Суздалева, С.А. Захарова [280], исследуя связь познавательной активности и памяти, установили, что воспринимаемая информация тем более фиксируется и сохраняется, чем более проявляется активность субъекта в решении познавательных и мнемических задач, т. е. чем более глубокому анализу подвергается воспринимаемая информация (при прочих равных условиях) [280,72].

Глубокий анализ сигналов ведет к образованию нейронной системы, характеризующейся большим числом возбужденных элементов и более интенсивными синаптическими процессами, что оставляет более глубокий след в кратковременной памяти. Если же процесс анализа воспринятой информации подкрепляется еще и действиями (речевыми, двигательными), то это приводит к дополнительной подкрепляющей активизации соответствующих нейронных систем. Ученые заключают: лучше проанализированная информация ведет к формированию «богатой» энграммы, которая легче и надежнее считывается, чем «бедная» энграмма [280, 173]. Следовательно, глубокий анализ текстов, перестройка их, составление устных и письменных вариантов относительно самостоятельных частей текста, стилистические эксперименты, диалоги с запланированным содержанием (интерпретационные) способствуют обогащению и развитию памяти.

Т.Н. Ушакова и Н.И. Чуприкова, исследуя связи кратковременной и долговременной памяти, образующихся когнитивных систем, отмечают, что система долговременной памяти основывается на ассоциативных временных нервных связях между определенными элементами восприятия и определенными словами языка. Эти первичные базовые элементы по мере накопления опыта и умственного развития ребенка дифференцируются, обрастают новыми, образуют множество взаимных связей и постепенно складываются в единую более или менее упорядоченную отражательно-знаковую когнитивную систему. Чем более обширна, дифференцирована и упорядочена эта система, тем выше ее способность к переработке и усвоению новой информации [479, 67].

На эффективность развития речи влияет способность к запоминанию. Ученые установили несколько механизмов влияния на эффективность запоминания: 1) наличие установки на запоминание, создание мотивации; 2) содержательная сторона семантической долговременной памяти (чем глубже анализ, тем лучше запоминание); 3) степень сформированности когнитивных систем (чем более сформированы когнитивные системы, чем они шире, тем легче протекают процессы синтеза и анализа, тем легче запоминание); 4) использование приемов запоминания, к которым относят: а) разбивку материала на составные части; б) придумывание заглавий для них или выделение какого – нибудь опорного пункта, с которым легко ассоциируется все содержание данной части материала; в) связывание по их заглавиям или выделенным опорным пунктам в единую цепь ассоциаций; г) воспроизведение (оно особенно эффективно, если представляет собой пересказ «своими словами»); д) прием сравнения; е) приемы классификации и систематизации и др.

Все реализуемые приемы запоминания используются в соответствии со структурой мнемического действия: ориентировка во всем материале, выделение групп, элементов, установление внутригрупповых отношений, установление межгрупповых связей.

Запоминание требует «подкрепления» повторением, которое продуктивно лишь тогда, когда организовано как осознанная, осмысленная и активная деятельность. В противном случае оно ведет к механическому запоминанию, считают психологи [326а, 312]. И в этой цепи мнемической работы занимает особое место припоминание, правильно организованное учителем. Психологи называют ряд условий успешного припоминания:

1. Постановка репродуктивной задачи (необходимо идти от более широкого круга знаний по все сужающемуся, используя при этом сопоставления, сравнения, ассоциации).

2. Использование приемов припоминания (составление плана припоминаемого материала; вызывание в себе образов (соответствующих объектам, ассоциации и др.).

3. Мотивирование репродуктивной задачи.

4. Уверенность в возможности припомнить.

Развитие памяти благотворно сказывается на интеллектуально-речевом развитии. Все виды речевой деятельности предполагают работу памяти, долговременной, кратковременной и оперативной. Роль всех названных видов памяти в развитии речевой деятельности подробно описана Н.И. Жинкиным в работе «Механизмы речи». В процессе слушания реципиенту важно удержать в памяти содержание воспринятого, помнить о привычках, манерах говорения и реакции говорящего, постоянно устанавливая смысловые связи и удерживать их. Создание текста невозможно без удерживания в памяти особенностей жанра, стилевых свойств речи, стилистически маркированных языковых средств, элементов содержания, без подключения механизма выбора слов и синтаксических конструкций, который функционирует благодаря памяти. Совершенно очевидно, что память как важнейший механизм речи является тем аргументом, который позволяет говорить об общей психофизиологической основе всех видов речевой деятельности, а значит, ее развитие – одно из условий эффективного взаимосвязанного развития видов речевой деятельности.

В о с п р и я т и е. В основе слушания и чтения лежит психофизиологический процесс восприятия, хотя, вероятно, нельзя говорить в этой связи только о слушании – чтении. Ведь и в процессе говорения каждое высказывание выслушивается самим автором, то есть происходит внутреннее слушание, в результате которого текст как бы «проверяется с точки зрения адекватности и полноты выражения. В акте внутреннего слушания говорящий понимает сказанное», опираясь на нормативные языковые (точнее узувальные), общие с собеседником знания [176, 107–108].

Создание письменной речи также востребует восприятие собственного текста и в творческом процессе, и на этапе контроля.

На основании работ отечественных психологов В.А. Ананьева [7], Н.М. Амосова [6], Е.А. Климова [212] и зарубежных, исследовавших деятельность мозга в процессе познания, попытаемся кратко описать модель механизма восприятия. Информация о внешних сигналах поступает в мозг благодаря способности нейронов проводить ее через пять основных сенсорных вводов (через органы чувств). Причем чувствительность рецептора зависит не только от количества попадающей на него энергии, она может регулироваться интеллектом: запечатлеваются наиболее значимые элементы модели, а менее значимые (имеющие интенсивность ниже порога чувствительности воспринимающего его органа) в центральную нервную систему не поступают. Следовательно, органы чувств не только передают информацию, но и осуществляют ее фильтрацию, отбор по степени значимости с точки зрения субъекта.

Информация, закодированная нервными импульсами, через нервы поступает в центральную нервную систему, в мозг, где обрабатывается, записывается и трансформируется. В результате мы воспринимаем не реальность, а скорее невралгическую модель реальности.

Образовавшаяся модель реальности подвергается «обработке» в интеллекте: происходит перестраивание связей в моделях и изменение соотношения моделей [212, 184].

По мнению Н. М. Амосова [6, 218], главными операциями интеллекта с моделями являются создание новой модели, её актуализация и отделение от других, сравнение различных моделей для выделения общего и отличного, трансформация частных моделей в обобщенную и, наоборот, развертывание обобщенной модели в набор частных, а также её сохранение.

В кратковременную память попадает большое количество моделей, не обработанных, «сырых», которые могут включать случайные второстепенные признаки объекта. В результате действий интеллекта с этими моделями, они преобразуются так, что начинают отражать главные, существенные черты сложного реального объекта, а незначительные модели стираются. Обработанные интеллектом модели, которые, как правило, затем часто актуализируются, переходят в долговременную память.

Одни и те же объекты реальности в сознании у разных людей трансформируются в модель по-разному. На качество модели могут оказывать искажающее воздействие, по мнению Н.М. Амосова [6, 195], такие свойства интеллекта, как увлекаемость (способность к повышенной тренировке некоторых моделей в результате их повторного привлечения в сознание); неоднородность и неравномерность моделей среды (область центрального зрения представлена хорошо, а периферия – неясно); речь (искусственный код моделей, удобный для их хранения и передачи, но далеко не полностью соответствующий коду образов) и др.

Человек не может воспринимать реальность во всем многообразии. Процесс восприятия сужается благодаря действию естественных индивидуальных фильтров, которые условно подразделяются на невралгические (генетические особенности: запрограммированная природой в нейронах система, которую получает новорожденный) и социальные (субъектный опыт, язык личности, привычки, ценности, обычаи, межличностные отношения). Эти фильтры действуют с разной силой, интенсивностью, накладываются друг на друга. Все

это обуславливает уникальность личностных моделей, применительно же к речевой деятельности – неповторимость понимания замысла дискурса или текста.

Общий принцип действия этих в процессе интериоризации внешних впечатлений в индивидуальный опыт личности психологи представляют в виде такой схемы (рис. 2.1.2):

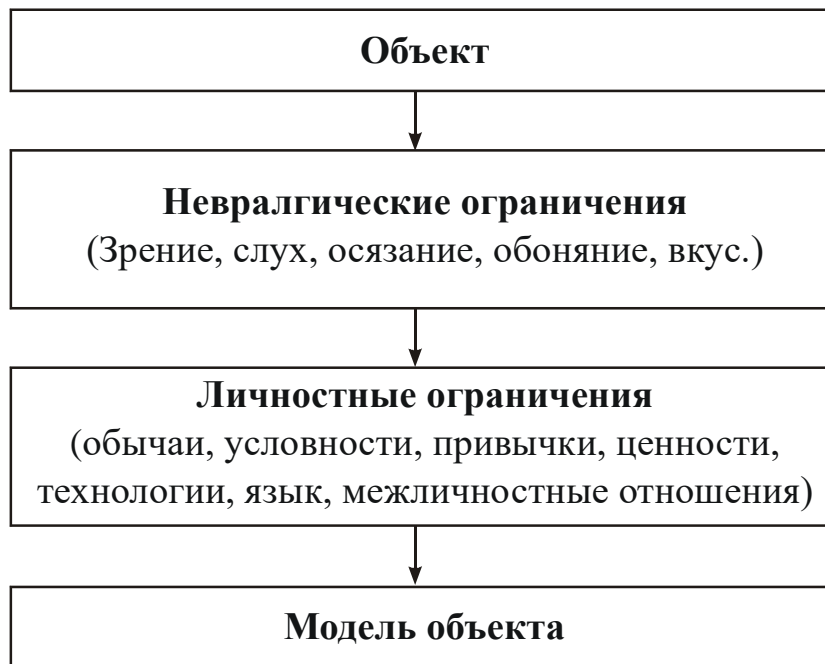


Рис. 2.1.2

Таким образом, социальные и индивидуальные ограничения, наряду с неврологическими, являются мощными фильтрами в процессе создания моделей реальности. И у каждого эти фильтры функционируют по-разному в силу неповторимости генотипа, личностного опыта и других перечисленных выше факторов.

Человек сравнивает предложенную информацию со своей личностной моделью объекта. Это позволяет каждому иметь свою неповторимую модель мира, своё уникальное знание.

Поэтому в учебном процессе школьник как субъект обучения «не просто ассимилирует требования учителя, а внутренне их адаптирует, избирательно на них реагирует, активно их усваивает, перерабатывает с учетом своего личностного

опыта, уровня интеллектуального развития. Усваиваемые знания есть своеобразный «сплав» общественного и личного (индивидуального) опыта» [492, 13].

Для понимания роли восприятия в речевой деятельности имеет существенное значение его осмысленный характер, о чем П.И.Зинченко пишет: «Хотя восприятие возникает в результате непосредственного воздействия раздражителя на рецепторы, перцептивные образы всегда имеют определенное смысловое значение. Восприятие у человека теснейшим образом связано с мышлением, с пониманием сущности предмета. Сознать его, т.е. отнести воспринятый предмет к определенной группе, классу предметов, обобщить его в слове» [326а, 269]. Например, понимание речевого сообщения обеспечивается восприятием и осмыслением. Воспринимая акустические сигналы, слушатель в то же время осуществляет смысловые связи, на основе чего воссоздается смысловое содержание высказывания. Во время слушания человек устанавливает связи между смысловыми вехами, образуя все более сложные и сложные смысловые единства. (Это свойство восприятия называется дискретностью).

Смысловые вехи обычно выражаются в ключевых словах – это слова или словосочетания, которые несут в данном тексте существенную смысловую нагрузку. Сетка из ключевых слов, фиксируемая в памяти, способствует восприятию цельности текста, иными словами, компрессия текста (отбрасывание побочных линий, дополнительной информации) способствует целостности восприятия. Существенное значение для понимания текста также имеют такие процессы, как апперцепция и антиципация.

Апперцепция восприятия понимается как обусловленность восприятия жизненным опытом человека: знанием языка, предмета речи, практикой слушания, общим культурным уровнем.

Антиципация – явление предугадывания будущего текста, которое также обусловлено субъектным опытом личности. Эта способность, как отмечает И.А. Зимняя, [179, 150], основывается на законе опережающего отражения воздействия окружающей действительности, сформированном П.К. Анохиным.

Действие механизма прогнозирования состоит в следующем: на основе первого услышанного слова или предложения предполагается, какое может быть следующим. Этот процесс определяет скорость осмысления. Прогнозирование всегда имеет вероятностный характер.

Ученые выделяют три уровня восприятия: I – сенсорный (звуки), II – перцептивный (слова), III – смысловой (текст).

Восприятие текста тоже может быть расщеплено на ряд подуровней: I – замысел, II – концепты, III – смысл слов (Ю.Н. Караулов [207]). А.А. Брудный выделяет низший уровень восприятия – языковой, высший – смысловой, на котором понимается замысел автора [69].

Исследуя восприятие письменного текста как психологический процесс, ученые (Жлуктенко, А.А. Леонтьев [261]) создают специфическую модель восприятия, которая состоит в следующем.: «Происходит поэтапный синтез смыслового содержания текста на базе перцептивного анализа и параллельно происходящего содержательного анализа (включая смысловое прогнозирование речевой цепи). В результате перцептивного анализа, который носит избирательный эвристический характер, происходит опознание и удержание в памяти образов отдельных языковых единиц (слов). Далее происходит одновременный процесс выделения в семантическом содержании образа- слова отдельных значимых в данном контексте и ситуации семантических компонентов и синтез этих компонентов в осмысленное целое, так что и на этом уровне как семантический анализ, так и синтез имеют эвристическую природу, хотя и опираются на имплицитное знание о лингвистических структурах и структурах текста. Наконец, на базе предшествующих этапов восприятия формируется глобальный образ содержания текста» [261, 46]. Исследователи подчеркивают, что воспринимается не текст как лингвистическая данность, а содержание текста в широком смысле, т.е. то в содержании, что существенно для дальнейшего использования в «большой деятельности».

Если исходить из того, что восприятие – это не пассивное снятие копий, слепков с действительности, а активный процесс построения психических моделей действительности, можно понимать восприятие текста как результат взаимодействия информативности текста и тезауруса реципиента.

Исследуя процесс восприятия речи (текста, высказывания), Г.И. Богин [49;50;51], А.А. Брудный [70;71], А.П. Доблаев [146], Н.И. Жинкин [159], И.А. Зимняя [179], И.Ю. Марковина [284], Л.Н. Мурзин, А.С. Штерн [312], Ю.А. Сорокин [427; 428] и др. обращают внимание на тот факт, что восприятие текста и его понимание – две стороны одной медали: воспринимаемая акустические или зрительные сигналы, реципиент в то же время осуществляет сложный процесс их осмысления, в ходе которого он устанавливает между словами смысловые связи, на основе чего воссоздается смысловое содержание высказывания.

В психолингвистике исследовались пути понимания предложения (М.Я.Микулинская [302]), минитекста (О.В. Соболева[424]), текста (Н.П. Локалова [268], И.А. Зимняя [179], М. Коул [234], Г.Г. Граник, Л.А. Концевая [129] и др.

На уровне предложения понимание происходит в результате лексического, логико-грамматического и семантического анализа. Глубина понимания предложения зависит от того, на какие признаки (лексические, грамматические, семантические) читатель ориентировался при восприятии предложения [302,48]. К пониманию минитекста (пословицы) реципиент (школьник) приходит через такие этапы: принятие задачи; вычерпывание смысла из слов и их связей; нахождение фактуальной информации; переход к концептуальной информации; применение концепта по отношению к другим, аналогичным; выражение концептуальной информации на своем языке [425, 52].

Понимание минитекста или текста зависит от психобиологических и социально-демографических характеристик воспринимающего текст, от структуры семиотической мощности тезауруса реципиента, от ситуации восприятия текста [329,87], от особенностей самого речевого сообщения: его композиционной системы, предмета высказывания [179,151], от отношения говорящего к

системе связей и объектов действительности, о которых идет речь, а также от той побудительно-волевой информации, которая содержится в сообщении [213, 35].

В исследованиях из области философской герменевтики (Г.И. Богин [51]) находим информацию о случаях возникновения зон понимания – непонимания в диаде «реципиент – текст». Г.И. Богин отмечает, что зоны непонимания текста реципиентом возникают как в рамках одной локальной культуры (когда смысл текста недоступен в силу возрастных ограничений или игнорирования структуры мотивов, присущих реципиентам), так и в рамках иной культуры. Затруднения в понимании возникают в силу специфических особенностей, присущих взаимосвязям между языком, мышлением и культурой в любом этносе. В результате в тексте возникают лакуны – некоторые фрагменты текста (или весь текст), которые оцениваются как нечто непонятное, странное, ошибочное (И.Ю. Марковина [284]).

В силу влияния множества факторов на качество восприятия и понимания наблюдается такое явление, как уровневость понимания. Большинство ученых выделяют четыре уровня глубины понимания текста .

Художественный текст представляет наибольшую трудность для понимания, потому что в нем отражено многообразие связей и системных отношений, которые, взаимодействуя, образуют главный смысл.

Организуя восприятие художественного текста, мы исходили из заключений психолингвистов о том, при каких условиях возникает взаимодействие читателя с художественным текстом (Ю.А. Сорокин [427; 428], И.Ю. Марковина [284] и др.). Эти условия повлияли на отбор художественных текстов для идейно-содержательного и лингвостилистического анализа:

1.Чтобы читатель вступил в общение с писателем, должна быть хотя бы минимальная общность между ними: языковой контекст, предметная действительность, получившая отражение в тексте.

2.Для читателя текст представляет интерес постольку, поскольку он может быть включен им в систему своих ценностей, поскольку может быть понят им.

Понимание текста предполагает проникновение в систему внутренних связей, познание их смысла. Способ проникновения в систему внутренних связей, по мнению психологов, это вербально – смысловой анализ (О.В. Соболева [424], Н.П. Локалова [268]), и от уровня сформированности умений этого анализа зависит и понимание главной мысли [268,117]. Экспериментальные исследования психологов привели к созданию программы формирования умений вербально – смыслового анализа у младших школьников в процессе обучения смысловому чтению (М. Коул [234]) . Суть этой программы заключается в следующем:

1. Осознание необходимости научиться (мотивация).
2. Совместная работа над обсуждением заголовка.
3. Выявление значений сложных и труднопроизносимых слов.
4. Попытки предвидеть, что будет дальше.

Для достижения глубины понимания текста при организации его восприятия, по мнению И.А. Зимней [179, 150], важно создавать такие условия: а) активная мыслительная деятельность слушателя, что предопределяется мотивами и целеустановкой; б) совпадение темпа говорения с темпом восприятия; в) заинтересованность говорящего быть понятым, эмоциональность речи; г) учет того факта, что более сложные грамматические формы высказывания требуют и более длительного осмысления.

Реципиент производит множество действий, чтобы получить образ, адекватный предмету. Вот почему психологи определяют восприятие еще и как систему перцептивных действий, овладение которыми требует специального обучения и практики [326а, 275]. Особенно важна в обучении организация наблюдения – преднамеренного планомерного восприятия предметов и явлений окружающего мира. По мнению психологов, наблюдению можно и нужно учиться, учиться культуре восприятия и наблюдения. И в связи с этим в разработанную методическую систему мы включаем упражнения, организующие планомерное наблюдение над предметом речи, фиксацию полученных данных.

Разделяя мысль психологов о том, что вербально – смысловой анализ (или содержательно- смысловой и лингвостилистический анализ) является способом проникновения в глубинные пласты смысла текста, а также учитывая другие названные условия, мы выстраиваем методику обучения и учения так, что этот метод часто используется как при работе с целым завершённым текстом, так и с отрезками текстов. Деятельность учащихся и учителя при этом протекает в такой последовательности:

1. Мотивация деятельности.
2. Постановка задач и первоначальное чтение текста.
3. Работа над заголовком.
4. Работа над фабулой.
5. Расчленение текста на относительно самостоятельные части, выявление смысла, заключенного в них, и установление связей между ними.
6. Лингвостилистический анализ языковых единиц, важных для понимания смысла.
7. Синтез смыслов и выявление замысла.

Целесообразность такой последовательности подтверждена исследованиями Н.П. Локаловой [268], М.Я. Микулинской [302], О.В. Соболевой [424] и др.

К числу психобиологических процессов, которые лежат в основе взаимосвязанного развития видов речевой деятельности, относится, кроме внимания, памяти, восприятия и понимания, процесс мышления.

Мышление – один из наиболее сложных и трудно исследуемых психических процессов. Трудность его теоретического описания состоит в том, что термином «мышление» называют и мышление в форме действий (практический интеллект животных и маленьких детей), и восприятие (бессознательные умозаключения), и припоминание, и операции анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования.

Рассматривая мышление как познавательный процесс, психологи (С.Л. Рубинштейн [396], А.В. Брушлинский [72]) отмечают такие его характеристики:

1. Мышление – это деятельность мозга, представляющая собой систему сознательно регулируемых интеллектуальных операций.

2. К основным операциям мыслительного процесса относятся анализ, синтез, сравнение, абстрагирование. Анализ – это мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявления составляющих его элементов, частей, моментов, сторон. Синтез восстанавливает расчленяемое анализом целое, вскрывая более или менее существенные связи и отношения выделенных анализом элементов. Сравнение – сопоставление вещей, явлений, их свойств с целью вскрытия их тождества и различия. Абстрагирование – выделение, вычленение и извлечение одной какой-нибудь стороны, свойства, момента, явления или предмета, в каком-нибудь отношении существенного, и отвлечение от остальных.

3. Мышление начинается с чувственных данных, полученных в процессе ощущения, восприятия, и выходит за пределы чувственного – в абстрактное.

4. Мыслительный процесс начинается с проблемной ситуации. «Мыслить человек начинает, когда у него возникает потребность что-то понять. Мышление всегда начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия» [396, 290].

5. Течение мыслительного процесса определяется целью мыслительной деятельности. «Мышление соотносит, сопоставляет каждую мысль, возникающую в процессе мышления, с задачей, на разрешение которой направлен мыслительный процесс» [396, 290].

6. Мышление и чувства взаимодействуют. Чувства, выражающиеся в форме переживаний, могут оказывать положительное или отрицательное воздействие на ход мыслительного процесса. «Когда в единстве интеллектуального и аффективного эмоциональность подчинена контролю интеллекта, включение чувства придает мысли большую напряженность, страстность, остроту» [396, 290].

7. Один из основных актов, в которых совершается мыслительный процесс, – суждение. Суждение включает понятия. Понятия формируются благодаря языку. Это предопределяет диалектическое единство языка и мышления.

С появлением слова становится возможным «отвлечь от познаваемого объекта то или иное его свойство и закрепить, зафиксировать представление или понятие о нем в специальном слове» [396, 325]. Человеческое мышление невозможно без языка. Всякая мысль возникает и развивается в неразрывной связи с речью. Чем глубже и основательнее продумана та или иная мысль, тем более четко и ясно она выражается в словах, в устной и письменной речи. И наоборот, чем более совершенствуется, оттачивается словесная формулировка какой-либо мысли, тем отчетливее и понятнее становится сама эта мысль [72]. Рассматривая мышление как познание, С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что оно представляет собой деятельность субъекта и вместе с тем отражение бытия посредством таких операций, как анализ и синтез. Язык же представляет собой систему анализа, синтеза и обобщений, сложившуюся в ходе исторического развития народа. Человек, овладевая родным языком, делает именно это приобретение – осваивает определённую систему анализа, синтеза и обобщения явлений окружающего мира.

На наш взгляд, С.Л. Рубинштейн предельно точно сформулировал суть детерминированности языка, речи и мышления: «Совершаясь на базе языка, мысль оформляется в речи. Мысль не существует без языковой оболочки. Однако мышление и речь не совпадают. Говорить – еще не значит мыслить... Мыслить – это значит познавать, говорить – это значит общаться. Заклучаясь в познании, мышление предполагает речь, в которой оно получает языковую оболочку, заключааясь в общении, речь предполагает работу мысли... . Когда человек мыслит, он использует языковой материал, и мысль его формируется, отливаясь в речевые формулировки» [396, 327].

Посредством языка происходит переход от восприятия к понятиям, осуществляется формирование обобщенной мысли, протекает процесс оперирования понятиями. Без обобщающей роли языка человек не мог бы приобрести способность обзирать бесконечное многообразие отдельных вещей окружающего мира.

Слово существенно для мышления и в силу того, что оно является материальной формой существования знания, что в нём откладываются, объективируются и через него актуализируются знания, посредством которых человек во всё возрастающей мере осознаёт окружающую действительность и самого себя. Посредством языка мысли отдельных людей превращаются из личного достояния в общественное, в духовное богатство всего общества.

С помощью языка осуществляется процесс познания и объективируется самосознание личности. В языке человек фиксирует свою мысль и, благодаря этому, имеет возможность подвергать её анализу, т.е. язык становится средством понимания не только чужих, но и собственных мыслей.

Все сказанное выше свидетельствует о том, что мышление и речь – явления взаимосвязанные и взаимообусловленные: мышление как высшая форма отражения действительности, а речь как материальная форма осуществления мыслительной деятельности. Развивая мышление, мы способствуем развитию речи. Придавая речевое оформление мысли, мы упорядочиваем мышление.

Все описанные в данном параграфе психофизиологические процессы (внимание, память, восприятие, мышление) составляют единую психофизиологическую основу всех видов речевой деятельности, поэтому правомерно говорить о том, что развитие названных процессов ведет к развитию каждого из видов речевой деятельности.

2.2. Педагогическая сущность проблемы: корреляция содержания, методов обучения и принципа личностно ориентированной направленности

В государственных документах [318; 143] и опубликованных концепциях лингвистического образования в Украине [225; 226; 417] ставится задача сделать обучение личностно ориентированным.

Эта направленность определяет отбор содержания для взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

При личностной ориентации обучения типы учебного материала (знания, умения и навыки; способы деятельности) отличаются от традиционных. В чем же должно состоять это отличие и какими могут быть типы учебного материала? На этот вопрос можно получить ответ, предварительно рассмотрев сущность личностно ориентированного обучения и вытекающие из него требования.

Авторы и разработчики концепции личностно ориентированного обучения подчеркивают, что в основе такого подхода лежит «признание уникальности субъектного опыта самого ученика как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании» [492, 33]. При такой направленности обучения изменяются его основные характеристики:

- статус педагога и ученика (преподаватель не только носитель знания, но, главным образом, организатор совместной творческой деятельности);
- формы коммуникативного взаимодействия (однаправленная монологическая форма уступает место диалогической);
- стиль педагогического взаимодействия (от авторитарно-монологического к доверительно-диалогическому);
- объем и значимость самостоятельной работы (определяющая роль отводится учению);
- результат обучения (конечная цель образования – не сумма знаний, умений и навыков, а развитые на их основе компетентности).

Чтобы сделать обучение личностно ориентированным, по мнению И.С. Якиманской [492; 493], необходимо реализовать ряд условий, к которым относятся следующие:

- разработка 6-8 альтернативных образовательных программ, из которых ученик мог бы выбрать ту, которая соответствует его склонностям;
- уменьшение наполняемости классов;
- создание таких учебных технологий, которые обеспечивали бы становление способов учебной работы через введение приемов рационального выполнения

учебной деятельности, контроль за процессом учения, оценку сложившихся способов работы, использование их учеником;

- создание учебных книг или разделов в учебниках, на основе которых можно было бы систематически организовывать самостоятельную познавательную деятельность;

- изменение характера заданий к упражнениям: преобладание познавательных задач, заданий со способами деятельности, заданий, допускающих несколько вариантов правильных ответов; для выполнения в домашних условиях предлагать не одно, а несколько упражнений разноуровневой сложности, что позволило бы ученику выбирать импонирующее ему по содержанию, форме и степени сложности упражнение;

- информация в учебнике должна быть представлена в разной форме.

Создатели концепции личностно ориентированного обучения подчеркивают, что в настоящее время школа не готова принять и реализовать ее [493]. А.Г. Асмолов отмечает, что это привилегия школы будущего, но все же школы XXI века [11]. Некоторые из условий личностно ориентированного обучения могут реализоваться в современной школе, и, видимо, поэтому в государственных документах обозначается направление – движение обучения к личностно ориентированному. Сделать первые шаги в этом направлении можно, модернизировав содержание обучения, в частности, такие его типы, как знания и способы деятельности. Подчеркнем, что речь идет не о фактическом его наполнении, а о таком изменении характера знания, которое бы позволило приближаться к личностно ориентированному обучению. Какие изменения возможны уже в современной школе и как это может отразиться на содержании лингвистического образования, представим ниже.

Становление языковой личности, развитие речевых способностей происходит одновременно с развитием личности в целом. Когда говорят о развитии личности, то имеют в виду, в первую очередь, интеллектуально-речевое развитие. В ряду факторов, обуславливающих развитие, психологи называют содержание обучения, методы овладения этим содержанием, индивидуальные психофизиологические

особенности самого ребенка, уже достигнутый уровень развития, активность личности в овладении знаниями и умениями, т.е. способность стать субъектом собственной учебной деятельности [492; 493; 294]. Остановимся более подробно на развивающем потенциале такого типа учебного материала в содержании обучения, как знания.

Термином «знание» в разных аспектах науки (кибернетике, математике, педагогике) обозначаются неидентичные понятия, но нас интересует педагогическое толкование, где знания понимаются как проверенный практикой общества результат познания действительности, главная особенность которого – истинность, непротиворечивость и объективность. Свойствами знания являются:

- внутренняя природа знаний, то есть знания присущи только человеку, рефлектировавшему в своем сознании информацию;
- структурированность, взаимосвязь между элементами;
- действенность, использование для получения новых знаний или для практической деятельности.

В отличие от знаний информация как сведения о мире не имеет внутренней природы, структурированности, и поэтому знание еще определяется как форма информации, которая является частью мировоззрения человека, служит расширению культурно-исторического контекста человеческого бытия и создает предпосылки их практической трансформации [10, 11].

В концепции Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова знания понимаются как объективная картина мира, которая познается учеником такой, какой организуют ее для школьника учитель, авторы программ и учебников. И хотя образование в своей основной функции предполагает формирование объективной картины мира у ребенка в виде понятий, знаков, символов, вооружение методами познания, озабоченность психологов [194; 493] вызывает проблема пассивной роли ученика в формировании этой картины.

И.С. Якиманская отмечает, что при таком понимании образования ученик воспринимается как созерцатель созданной для него картины мира, а затем как ее носитель. Познающий находится по ту сторону мира, отчужден. Эта

«отчужденность» зафиксирована в характеристике научных знаний, входящих в программу. Их объективность, обезличенность, строгость, доказательность, истинность, фактологичность предполагает исключение всего того, что может быть привнесено субъектом. Получается, что мир существует как бы вне ребенка, без него, а ребенок должен познать объективные законы его существования, чтобы научиться управлять этим миром [493, 65].

Знания, усвоенные как готовая картина мира, в меньшей мере способствуют развитию личности, чем самостоятельное ее формирование. Психологи Л.Г. Ильин [194], И.С. Якиманская [493], А.Г. Асмолов [11] отмечают, что целесообразно включать наряду с информацией в ее традиционном понимании еще и информацию нетрадиционную. Под такой информацией имеют в виду «сведения любого характера, выражающие чаще всего мнения говорящих, иногда сомнительной достоверности, как правило, не совпадающие и даже противоречащие друг другу» [194, 22]. Такая информация может иметь случайный, несистемный характер, может быть неистинной и противоречивой. Систематизация этих сведений, приведение их в порядок, установление истинности и устранение противоречивости – задача для самого учащегося. «Он не усваивает готовые представления и понятия, картину мира, но сам из множества впечатлений, знаний и понятий строит свое представление о мире» [194, 21]. В этом и состоит функция субъектного опыта учащегося. Причем психологи уверяют: не надо бояться перегрузить память ученика излишней информацией. Ведь запоминание, приводящее к развитию, происходит не в результате многократного повторения, а в результате деятельности разного вида с материалами. «Знания, которые освоены человеком в деятельности, способствуют развитию его способностей, формируют его как активного творца, субъекта культуры информационного общества» [10, 7]. Информация требует не запоминания, а преобразовательной деятельности. «Человеческая память обладает огромными возможностями, и ее не следует «оберегать». Если бы человек использовал 10% своих возможностей, он мог бы выучить содержание самой большой публичной библиотеки в Москве, запомнить объем материала БСЭ, а ученик усвоить программу средней

школы не за 11 лет, а за 5 лет; за период обучения в вузе закончить 5 факультетов, выучить 40 иностранных языков» [442, 21].

Принимая эту точку зрения на роль информации в развитии личности, в создании условий для развития речевых способностей, подчеркнем, что выстраивать процесс овладения знаниями только на основе информации, противоречивой и не всегда объективной, или включать непомерно большой объем ее нецелесообразно по многим причинам: во-первых, процесс установления истинности научной информации (или аргументации своего выбора) требует длительного времени, а зачастую и специальных средств обучения; во-вторых, подтверждение истинности информации не всегда доступно школьникам в силу их возрастных возможностей; в-третьих, можно легко отступить от таких требований к содержанию обучения, как системность, научность и др. Из этого следует, что основная информация должна носить истинный и непротиворечивый характер, ею ученик овладевает в процессе обучения. И лишь часть знаний субъект должен извлекать, пропуская через сознание противоречивую информацию, помещенную в учебных книгах, с которыми работает школьник.

Содержание такой информации в разрабатываемой нами экспериментальной программе соотносится с изучаемой и обозначенной в программе темой, но сама она не фиксируется документами как обязательная для овладения.

И.С. Якиманская [492, 38] типизирует научную информацию по таким рубрикам:

а) *справочного характера* (традиционно предлагаемая школьникам для усвоения);

б) *информация, выражающая результаты чужого опыта* (она может быть принята или не принята учеником);

в) *информация, помогающая самообразованию* (текстовые пояснения, указания, примечания, комментарии, смысловые таблицы). Все названные типы находят отражение в содержании обучения.

Форма представления информации в учебниках – не только текстовый компонент монологического типа (в таком компоненте обычно содержится

информация справочного характера), но и текстовый компонент в форме диалога автора с учеником, в форме соразмышления, совместного анализа.

Информация, представляющая собой результаты чужого опыта, может находиться в специальных рубриках («Это интересно!», «Хочешь знать больше – прочитай!») и упражнениях: в формулировках заданий, в текстах дидактического материала.

Эта информация выполняет следующие функции:

- а) мотивирует учебную деятельность школьников;
- б) подготавливает денотативный план высказывания;
- в) развивает способности к самостоятельной познавательной и речевой деятельности.

Следующий тип учебного материала – способы деятельности – традиционно не включается в программу, но находит отражение в учебниках. Однако, как показал анализ учебников, упражнений со способами деятельности очень мало. Если следовать требованиям личностно ориентированного обучения, их должно быть намного больше. Почему? Ответ на этот вопрос прояснится, если определиться в конечном результате лингвистического образования.

Поскольку личностно ориентированная направленность обучения предполагает конечный результат – развитые интеллектуально-речевые способности (сформированные языковая, речевая и коммуникативная компетенции), то в связи с этим возникает необходимость в осмыслении ряда вопросов: что такое способности и на базе чего происходит их развитие? Каковы критерии отличия способностей от умений и навыков? Как содействовать в процессе обучения наиболее эффективному развитию интеллектуально-речевых способностей? Как установить степень развития способностей? и т.д. На эти и другие вопросы дают ответы (в какой-то степени удовлетворяющие) психологи, которые исследуют общие способности (Б.Т. Теплов [450] и его школа) и специальные способности (математические – В.В. Крутецкий, умственные – Н.В. Лейтес [256], И.С. Якиманская [492], музыкальные – Б.Т. Теплов [450] и др.).

Когда ученые говорят о том, что такое способности, то неизменно цитируют Б.Т. Теплова: способности – это «такие индивидуальные особенности, которые не сводятся к типичным навыкам, умениям или знаниям, но которые могут объяснить легкость и быстроту обретения этих знаний и навыков» [450, 11]. Надо сказать, что определение способностей не дает четкого представления об этом понятии. На основе работ ученых-психологов можно уточнить представление о таком свойстве личности, как способность:

- Способность – это свойство личности, развивающееся на основе индивидуальных психофизиологических свойств организма: памяти, внимания, свойств интеллекта (гибкости, быстроты реакции, воображения, речевого слуха и т.д.).

- Способность – это развивающееся, но не врожденное свойство личности. Врожденными могут быть только задатки – анатомо-физиологические особенности, благоприятствующие развитию способностей.

- Быстрота развития способностей к той или иной деятельности зависит от задатков, но сами способности все же являются результатом развития, которое происходит в процессе изучения этой деятельности и овладения ею. «Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, – отмечал Б.Т. Теплов, – а в том, что они создаются в этой деятельности» [450, 14].

- Развитие способностей происходит значительно медленнее, чем формирование знаний, умений, навыков, но развиваются способности на основе зрелости в результате овладения способами деятельности и систематической их востребованности в интеллектуально-речевой практике. [294; 492; 493].

- Сочетание различных способностей может привести к успешному выполнению одной и той же деятельности, т.е. сочетание одних способностей может компенсировать отсутствие других, что создает безграничные возможности для развития каждой личности.

- Способности тем ярче и разнообразнее проявляются, чем многообразнее деятельность, в которой они востребованы.

- Самая ценная человеческая способность – работоспособность, ибо благодаря ей развиваются все остальные способности.

Перечисленные характеристики являются общими для всех видов способностей.

Речевые способности относятся к ряду специальных. В психолого-педагогической и методической литературе известны классификации речевых способностей и описание их компонентного состава [150; 256]. Так, например, в методической литературе выделяют два вида способностей к иностранным языкам: коммуникативные и лингвистические (или коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические) [431], в методике русского языка как родного выделяют лингвистические способности, которые в свою очередь подразделяют на языковые и речевые [149, 7].

Под лингвистическими способностями имеются в виду индивидуально-психологические особенности, способствующие быстрому и прочному овладению языковой системой: особенности памяти, характер вербального прогнозирования, быстрота реакции, фонетический слух, подражание, артикуляция и др.

По мнению Т.К. Донской, лингвистические способности – это способности к языковому обобщению в теоретическом плане и на уровне языкового чутья, языковой интуиции.

В ряд речевых способностей Т.К. Донская [149] включает такие:

1. Способность к восприятию текста-высказывания как речевой данности, устной или письменной по форме, обладающей смысловой и структурной связностью и коммуникативной целостностью.

2. Способность к сжатию и развертыванию речевого высказывания в зависимости от коммуникативного задания как проявление самоуправления речью, творческих механизмов речемыслительной деятельности и коммуникативных способностей в целом.

3. Гибкость речевого мышления в речевой деятельности, способность к вариативному выбору языковых единиц для речевого высказывания в соответствии с коммуникативным заданием.

4. Способность к быстрой и свободной перестройке направленности речемыслительного процесса при решении нестандартных речевых задач. Гибкость

трансформационных процессов с единицами речи в самостоятельной речевой деятельности.

5. Способность к сознательной корреляции единства плана содержания и плана выражения в речи, к интеграции речевого смысла лексико-грамматической системы языка. Стремление к индивидуальному решению речевых задач; способность к метафоризации речи, к образному видению.

6. Речевая память – обобщенная память на речевую предназначенность языковых единиц, схемы рассуждения и доказательств, типы текстов, функционирование языковых единиц в тексте в соответствии с нормативным обобщением правил литературного языка.

7. Речевая и текстовая интуиция, т.е. способность к решению речевых задач на основе речевой деятельности под контролем речевого подсознания.

8. Способность к речевой прогностике при решении речевых и коммуникативных задач как проявление творческих речевых способностей в процессе речевой деятельности.

9. Индивидуальный стиль речевого поведения, отражающий своеобразие личности растущего подростка.

Возникает вопрос: где же та грань, то свойство, которое дает основание говорить в одном случае об умениях и навыках, а в другом – о способностях? Ведь многие определения понятия «умение» начинаются с подведения его под более общее понятие – способность. Например: «Умение – способность соответственно выполнять определенные действия, основанная на уместном использовании человеком приобретенных знаний и навыков» [121, 231].

По мнению психологов, умения и навыки не являются структурными характеристиками личности, они лишь условия для возникновения тех или иных структурных образований личности, которые способствуют более эффективному продвижению вперед в овладении каким-то видом деятельности.

Речевые же способности – это структурные новообразования личности, которые срабатывают в речевой ситуации на уровне подсознательного саморегулирования речевой деятельности.

Сравним, к примеру, две формулировки и смысл, вкладываемый в них: «умение сжимать высказывание и развертывать его» и «способность к сжатию и развертыванию высказываний». В первой формулировке заложен такой смысл: заданный в учебных целях текст следует сократить по объему, сохраняя тот же смысл, при этом учитель может напомнить приемы сжатия текста, может дать задание найти способ сжатия текста, т.е. ученик испытывает руководящее воздействие со стороны учителя, учебника или осуществляет самоконтроль. Во всех случаях действия осуществляются под контролем в соответствии с заданной коммуникативной установкой.

Из второй же формулировки следует извлекать такой смысл: в речевой ситуации, возникающей в жизнедеятельности личности, субъект, автоматически ориентируясь в условиях общения, свертывает или развертывает высказывание соответственно речевой ситуации, не прикладывая при этом дополнительных усилий по контролю за речевой деятельностью. Эта деятельность проявляется как результат самоуправления речью, творческих механизмов и коммуникативных способностей в целом.

Основываясь на исследованиях психологов [302, 110], можно предположить, что критериями отличия умений от способностей (или показателями перерастания умений и навыков в способности) могут быть следующие:

- 1) быстрота и легкость применения;
- 2) применение в новых условиях при разрешении проблемных задач;
- 3) контроль на уровне подсознания;
- 4) постоянство обретенных свойств (независимо от времени первоначального овладения умением оно остается навсегда обретением личности).

Возможно, психологи назовут со временем более четкие критерии, и тогда методисты разработают систему контроля за развитием способностей, а на данном этапе такой системы не имеется. Есть лишь предположение, что уровень развития способностей можно проверить методом решения познавательных задач. Зато известно, что овладение умениями и навыками осуществляется быстрее и эффективнее, если субъект деятельности осознает, какие интеллектуальные

действия и в какой последовательности он осуществляет для достижения цели, т.е. осмысливает способ деятельности. Следовательно, такой тип учебного материала, как способы деятельности, играет важнейшую роль в формировании речевых способностей, конечного результата образования.

Проанализировав работы психологов, однозначный ответ можно получить только на один вопрос: речевые способности формируются на основе знаний, умений и навыков и овладения способами интеллектуально-речевой деятельности.

Овладение умениями и навыками осуществляется быстрее и эффективнее, если субъект осмысливает способ деятельности. Следовательно, такой тип учебного материала, как способы деятельности, играет важнейшую роль в формировании речевых способностей, конечного результата образования.

Под способом деятельности (первоначально он назывался приемом) имеется в виду система действий, необходимых для разрешения определенных задач. Понятие «приём» введено в психологическую науку А.А. Смирновым [422] в связи с разработкой проблем памяти. Затем это понятие получило развитие в работах Е.Н. Кабановой-Меллер [200], Д.Н. Богоявленского [52], Н.А. Менчинской [294], И.С. Якиманской [492; 493] и др.

И.С. Якиманская, исследуя мыслительные процессы, выделяет особый тип интеллектуальных умений, которые обеспечивают «усвоение знаний в их фактическом применении». Интеллектуальные умения включают в себя знания, но знания особого рода (позже она назовет их метазнаниями). «Это знание способа выполнения умственной деятельности и неразрывно связанное с ним практическое владение этим способом, возникающее на основе его многократного использования» [492, 36].

В современной педагогической науке способ деятельности понимается как «система действий, необходимых для решения определённых задач, операциональная сторона деятельности» [121, 343].

Основные отличия интеллектуальных умений (способов деятельности) от умений и навыков, по мнению И.С. Якиманской, состоят в том, что «они осуществляются в уме, без непосредственной опоры на реальные практические

действия. Умения наблюдать, планировать, создавать образы, оперировать ими состоят из системы действий, выполняемых в умственном плане, скрытых от постороннего наблюдения за характером их осуществления. Практические навыки представляют собой систему движений, осуществляемых в развёрнутой, внешне выраженной форме» [492, 41].

Применительно к русскому языку способы деятельности, их роль в развитии лингвистического мышления рассматривались А.М. Матюшкиным [287], М.И. Махмутовым [288], Т.К. Донской [149,150], Т.В. Напольновой [316, 317], В.Н. Мещеряковым [298], Л.В. Скуратовским [415] и др. Учеными понимается способ деятельности как система логико-лингвистических операций, выполнение которых приводит к решению проблемы, «...это инструмент для учащихся, который регулирует процесс рассуждения, но в ходе решения не формируется во внешней речи» [316, 20].

Применительно же к развитию речи под способом деятельности мы будем понимать систему логико-речевых операций, обеспечивающих разрешение познавательных речевых задач во всех видах речевой деятельности.

Такое широкое понимание способа деятельности вызывает необходимость их более подробного описания и классификации.

Вопрос о классификации способов деятельности поднимался в работах Е.Н. Кабановой-Меллер [200]. Она делит все способы деятельности на основе степени их обобщенности на «широкие» (применяемые в разных видах учебной деятельности) и «узкие» (применимые в рамках одного учебного предмета). Н.А. Менчинская называет их соответственно общими и частными [294].

Внутри группы «узких» приемов Д.Н. Богоявленский [52] выделяет два вида:

- 1) приёмы, представляющие собой систему твёрдо фиксированных предписаний, которые выполняются в чёткой последовательности (например, приёмы грамматических разборов);
- 2) приёмы, представляющие собой систему вариативных предписаний, допускающих выбор (например, при решении конкретной познавательной задачи).

И.С. Якиманская, описывая основы технологии личностно-ориентированного обучения, классифицирует способы деятельности в соответствии с целями их использования в учебной деятельности и выделяет 3 группы приёмов:

1 группа составляют приёмы, обеспечивающие фактическое усвоение. Они обычно даются в готовом виде вместе с правилами, текстом.

2 группа – приёмы умственной деятельности, вытекающие из содержания знаний, они направлены на восприятие, запоминание, создание образов. Это основная группа способов деятельности, на базе которых формируются индивидуальные способы проработки учебного материала и которые, закрепляясь, превращаются в познавательные способности. «Постоянная активизация этих способов в ходе учения – основной путь развития» [492, 38].

3 группа – приёмы, обеспечивающие организацию учения: целеполагание, планирование, рефлексия.

Для развития речевых способностей необходима такая классификация, которая бы способствовала представлению об этапности в овладении способом, а следовательно, и о последовательности применения упражнений со способами деятельности. В связи с этим целесообразно классифицировать их по степени активности учащихся в создании способов деятельности:

1. Способы интеллектуально-речевой деятельности, данные в готовом виде.
2. Способы деятельности, данные в готовом виде, но требующие преобразований в целях оптимального разрешения проблемы.
3. Способы интеллектуально-речевой деятельности, осмысленные и созданные учениками на основе наблюдения над выполняемыми кем-то действиями.
4. Способы деятельности, созданные самостоятельно.

Для удобства в практике обучения способы деятельности целесообразно соотнести с теми проблемами, которые наиболее часто возникают перед учащимися: разрешение задач, связанных с определением темы и главной мысли, стиля текста, определением точности и целесообразности использования языковых единиц в образцовых текстах и др.

Исследуя взаимосвязь усвоения способов деятельности и фактического его применения, ученые [294] установили, что усвоение приёма умственной деятельности не приводит к обязательному использованию его в деятельности учения. Чтобы школьники использовали способы деятельности, у них должна сформироваться потребность в применении их, а значит, серьёзная мотивация.

Осмысление способа деятельности, использование его в новых условиях, изменение способа деятельности (сокращение или расширение) в целях создания собственных более эффективных способов деятельности, систематическая их востребованность приводит к серьёзным изменениям в структуре личности – к развитию способностей. Именно «овладение способами учебной работы есть основной путь развития познавательных способностей» [492, 35].

Следовательно, способности не развиваются вне знаний, умений и навыков, но развиваются лишь на их основе путем активной переработки, в которой проявляется «субъектная избирательность школьника к видам и формам деятельности, к рациональным приемам выполнения учебной деятельности, использованию их по собственной инициативе, что обеспечивает (при прочих равных условиях) быстроту, легкость, прочность, продуктивность усвоения» [492,35].

Развитие речевых способностей как конечный результат деятельности учения и обучения зависит от степени владения способами деятельности при разрешении задач, от частоты востребованности этих способов в учебной деятельности, а это значит, что в системе практических методов должны быть материалы, мотивирующие обращение к способам деятельности.

ВЫВОДЫ:

1. Взаимосвязь в развитии всех видов речевой деятельности обусловлена идентичностью структуры порождения каждого вида речевой деятельности; общностью умений, востребующихся в каждом виде речевой деятельности, общностью психофизиологических процессов: внимания, памяти, восприятия, мышления.

2. Знание закономерностей порождения речевой деятельности и ее фазового характера (потребность – мотив – цель – ориентировка – планирование и моделирование – реализация программы – контроль) позволяет целесообразно организовать деятельность учащихся на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах. Эти закономерности диктуют специфику содержания и методов формирования умений текстовосприятия и текстообразования.

3. Учет действия психофизиологических «механизмов речи» и целенаправленное их развитие способствует более эффективному формированию умений текстообразования и текстовосприятия. Внимание как психофизиологический процесс, который заключается в направленности и сосредоточенности сознания, способствует повышению уровня сенсорной, двигательной и интеллектуально-речевой активности. Такие свойства внимания, как устойчивость, переключаемость, распределяемость, объем, при умелом управлении ими могут оказывать положительное воздействие на процесс и результат развития всех видов речевой деятельности.

4. Развитие памяти и речи – детерминированный процесс, но развитие памяти происходит не в результате простого отражения, а в результате деятельности с информацией, приводящей к образованию, пополнению репрезентативных когнитивных систем. Чем разнообразнее и глубже анализ информации, тем устойчивее и обширнее репрезентативные когнитивные системы, а чем более обширна, дифференцирована и упорядочена система, тем выше ее способность к переработке и усвоению новой информации. Следовательно, в процессе совершенствования речевых умений целесообразно использовать такие методы и приемы, которые привлекают учащихся к вербально-смысловому анализу текстов (лингвистическому, стилистическому, идейно-содержательному), использовать приемы запоминания и тренировки памяти.

5. Восприятие как психофизиологический процесс возникает в результате воздействия раздражителя на рецепторы. Но перцептивные образы всегда имеют смысловое значение, следовательно, восприятие тесно связано с пониманием и мышлением. Восприятие речевого сообщения или письменного текста

осуществляется на основе улавливания зрительных или акустических сигналов (сенсорный уровень восприятия) и одновременного установления смысловых связей: сначала звукокомплекса и значения слова (перцептивный уровень восприятия смысла слова), затем – связи в предложении, после чего – связи между смысловыми вежами текста, выражающимися обычно в ключевых словах и словосочетаниях (смысловой уровень восприятия текста).

Смысловой уровень восприятия, в свою очередь, характеризуется разной степенью глубины. Самый низкий – уровень восприятия содержательно-фактуальной информации, а самый высокий – уровень восприятия содержательно-подтекстовой информации. Проникновению в глубинные смысловые пласты текста способствует вербально-смысловой анализ, который, соответственно психологической теории восприятия речи, целесообразно проводить в такой последовательности: а) мотивация деятельности; б) постановка задач и первоначальное чтение текста; в) работа над заголовком; г) работа над фабулой; д) расчленение текста на относительно самостоятельные части, выявление смысла, заключенного в них, и установление связей между концептами; е) лингвостилистический анализ языковых единиц, важных для понимания смысла; ж) синтез смыслов и выявление замысла.

6. Мышление как деятельность мозга, представляющая собой систему сознательно регулируемых интеллектуальных операций, взаимообусловлено языком и речью: посредством языка осуществляется переход от восприятия к понятиям; всякая мысль оформляется на базе языка и проявляется в речи. Следовательно, активизация мыслительной деятельности приводит к необходимости речевого оформления мысли: выбора слов, синтаксических конструкций, жанра, учета экстралингвистических факторов, продуцирования высказывания. Развитие мышления влечет за собой и речевое развитие, и в этой связи необходимо использовать те возможности, которые создаются на уроке – усиление связи познавательной деятельности школьников с целенаправленным обучением речевым умениям: реализовать обучение тем жанрам учебно-научной речи школьников, которые наиболее часто востребуются в познавательной деятельности; создавать проблемные ситуации и ставить школьника перед необходимостью самостоятельно

найти ответ, предлагая при этом способы деятельности, различные по степени их полноты, то есть чаще использовать познавательные задачи.

7. Приоритеты современного национального образования состоят не в формировании заданных качеств личности, а в развитии положительных задатков, свойств и возможностей личности, которые получены ею от природы и обретенны в социуме. В этом контексте личностная ориентация обучения является определяющим фактором в отборе содержания, средств и методов обучения и сущность ее должна пониматься как:

- образовательный процесс субъект-субъектного взаимодействия, основанный на равнопартнерском диалоге и сотрудничестве учителя и учащихся, ученика и учащихся, учащихся и текста, учащихся и автора текста (А.Г. Асмолов, В.А. Кан-Калик, Г. Ковалев, К. Роджерс, И.И. Рыданова и др.);

- определение роли и значимости учителя не только его знаниями, но и умением организовать познавательную деятельность, в которой учитель и ученик являются источниками, импульсами для личностного саморазвития (Дистервег, Д.А. Белухин, И.Д. Бех, Г.Л. Ильин, Н.А. Менчинская, И.С. Якиманская и др.);

- конечной целью лингвистического образования является не сумма знаний, умений и навыков, а развитые языковая, речевая и коммуникативная компетенции (способности) (Н.С. Вашуленко, А.И. Власенков, Е.П. Голобородько, И.Ф. Гудзик, Л.В. Давидюк, Т.К. Донская, В.А. Корсаков, Г.А. Михайловская, Н.А. Пашковская, Т.Г. Подолинная и др.);

- учебный процесс – активная речевая среда, в которой востребуются природные задатки личности и обеспечиваются необходимые условия для развития индивидуального речевого стиля, творческой личности, обеспечивается свобода выбора способа учения, свобода деятельности при работе над предметным, композиционным и языковым планами готовящихся текстов (Д.Н. Богоявленский, Б.Т. Теплов, Н.В. Лейтес, Е.Н. Кабанова-Меллер, В.В. Крутецкий, Н.А. Менчинская, и др.);

- интенсивность процесса развития компетенций – языковой, речевой, коммуникативной - зависит от активности личности в этой деятельности, от

исходного уровня общего развития, от свойств психобиологических механизмов речи, от содержания и методов обучения и происходит в самой деятельности;

- обучение и учение осуществляются на такой содержательной основе, которая носит социокультурный, художественно-эстетический и морально-этический характер.

Таким пониманием личностной ориентации обуславливается отбор основных принципов обучения, содержания и методов.

8. Доминирующими принципами взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности стали мотивация учебно-познавательной и речевой деятельности, коммуникативная направленность обучения, индивидуализация в обучении, самостоятельность и творческая активность личности в интеллектуально-речевой деятельности.

Информация, которая станет знаниями учащихся должна быть разных типов: справочного характера, энциклопедические сведения, противоречивая, включающая разные точки зрения и требующая опоры на субъектный опыт в процессе ее осмысления.

Презентация информации в учебных книгах должна иметь различные формы (текстовый теоретический компонент, текстовый компонент в виде диалога автора книги с учеником, информация в заданиях к упражнениям, в текстах дидактического материала, в рубриках типа «Хочешь знать больше – прочитай!»), что будет способствовать мотивации познавательной деятельности, созданию условий для участия субъекта в формировании собственной картины мира.

В системе практических методов должны преобладать познавательные задачи, так как именно разрешение познавательных задач способствует развитию гибкости мышления, осознанию способов интеллектуально-речевой деятельности, открытию собственных.

РАЗДЕЛ III

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ТЕКСТООБРАЗОВАНИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ШКОЛ С РУССКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

В методике известны несколько подходов к обучению умениям речевой деятельности: *дифференцированное* обучение различным видам речевой деятельности, которое строится на разном языковом материале, подлежащем активному и пассивному усвоению (Н.Ф. Баландина [20], Е.И. Быкова [79], Л.Н. Вьюшкова [101], Н. С.Вашуленко [87], О.П. Глазова [115, 116], Г.Г. Граник [127], И.Ф. Гудзик [130; 131], Л.В. Давидюк [79], Т.К. Донченко [151], Н.А.Ипполитова [197; 198;], Е.А. Исаева [199], В.А. Корсаков [230], С.И. Львова [277], Л.И. Мацько [290], М.Н.Нахабина [319], Э.Я. Палихата [337а], Г.Т. Шелехова [484, 485] и др.); *комплексное* обучение, состоящее в активном овладении русским языком в определенном комплексе видов речевой деятельности; *взаимосвязанное* обучение, сущность которого состоит в целенаправленной организации учебной деятельности школьников посредством взаимодействия всех видов речевой деятельности. Разработчиками этого подхода - являются Н.В. Бондаренко [62; 63], А.П. Бобырева, И.С. Зимняя [47], В.П. Григорьева [88], В.Г. Костомаров [91], В.А. Мерзлякова [88], О.Д. Митрофанова [303], Г.А. Михайловская [304; 305], В.И. Стативка [433; 438; 439], Г.А. Стежко [47] и др. Какому же из подходов отдается предпочтение при формировании умений речевой деятельности в современной школе? Какова степень сформированности умений при этом? Какие условия имеются для реализации наиболее эффективных подходов? На эти и другие вопросы содержатся ответы в данном разделе.

3.1. Современное состояние проблемы и отражение ее в методической литературе

Обучение умениям смыслового восприятия речи (чтения и слушания), а также умениям создания собственной речи (говорения и письма) осуществлялось задолго до того, как психологами была освещена теория речевой деятельности. Этот факт

подтверждается наличием в трудах ученых, посвятивших свои работы обучению речи, таких заданий, которые направлены на овладение приемами смыслового чтения и слушания. К числу таких заданий относятся, например, постановка вопросов перед чтением, по ходу чтения, самопостановка вопросов учащимися, работа с планом и т.д., которые используются в методических трудах Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, И.И. Срезневского, В.П. Шереметевского, А.В. Миртова и др.[441, 9–18] Разумеется, в книгах ученых не встречаются современные термины, не имеется описания системы работы по обучению видам речевой деятельности, особенно рецептивным, но истоки методики обучения умениям речевой деятельности (на уровне использования отдельных приемов) находят в них отражение.

Для того, чтобы получить ответы на вопросы, каким было обучение речевым умениям, находило ли место параллельное обучение умениям в разных видах речевой деятельности, мы сделали экскурс к истокам науки о красноречии (риторики) и методики преподавания русского языка. Ответы на поставленные вопросы искали, анализируя процесс подготовки к созданию текстов [441, 9–18], и пришли к таким выводам:

- в трудах Аристотеля, Цицерона, переводной риторике М.В. Ломоносова, «реториках» Н.Ф.Кошанского, работах А.Ф. Мерзлякова, М.М.Сперанского, в трудах по искусству судебного красноречия А.Ф. Кони, С. Пороховщикова (Сергеича) и др. придается важнейшее значение подготовке к речи, в ходе которой задействуются все виды РД, но осуществляется обучение только одному из продуктивных видов;

- работы Ф.И. Буслаева, И.И. Срезневского, К.Д. Ушинского убеждают в том, что в ходе рассредоточенной подготовки к сочинению организуется чтение, обсуждение отдельных вопросов темы, устные или письменные ответы на них, выписки из читаемых текстов, но все виды речевой деятельности лишь востребуются в комплексе, однако целенаправленное взаимосвязанное обучение не имеет места;

- ученые И.Ф. Анненский, В. Водовозов, К. Ельницкий, А.М. Ольшамовский, А. Одоевский, В. Скопин, В. Стоюнин, В.П.Шереметевский и др. открывают и разрабатывают все новые аспекты работы в процессе рассредоточенной подготовки к сочинению: рекомендуют усиливать связь с произведениями литературы (В. Скопин), организовывать наблюдение над текстом-образцом и коллективно анализировать его (В. Водовозов), анализировать ученические сочинения и отрабатывать стилистические умения (А.М. Ольшамовский, И.Ф. Анненский), комментировать, анализировать, заучивать, создавать по аналогии (К. Ельницкий); к 1903 году, Первому съезду преподавателей русского языка военных учебных заведений России, сформировался взгляд на школьный предмет «русский язык», который складывается из объяснительного чтения, грамматики, стилистики и правописания, причем ведущая роль в развитии устной и письменной речи отводится объяснительному чтению. Все это говорит о том, что в методической науке без употребления современных терминов постепенно формировались истоки методики обучения различным видам речевой деятельности;

- в начале XX столетия в трудах А.Д. Алферова, В.В.Данилова, Н.С. Державина, А.В. Миртова, М.А. Рыбниковой, В. Голубкова отражены идеи, которые позволяют заявить: в процессе подготовки к созданию собственного текста учащиеся упражняются в разных видах речевой деятельности, организуется работа по обеспечению предметного плана сочинений, но целенаправленно ведется обучение только одному виду – письму или говорению;

- 20 – 40-е гг XX столетия отмечены в методике активным поиском новых жанров и методов обучения (Е.Досычева, А. Машкин, М. Рыбникова, К.П. Спасская, Л.Е. Случевская), приводятся в систему вопросы, связанные с организацией и проведением письменных работ (В.М. Березин, В.В. Голубков, К.Б. Бархин); в 50 – 60-е гг в трудах В.А. Добромыслова, А.П. Романовского, Л.А.Булаховского, В.И.Масальского, В.А. Никольского подготовка поднимается на новый уровень – она понимается не только как коллективная, но и как самостоятельная учебная деятельность школьников, а педагогическое мастерство учителя усматривается в том, чтобы разумно развивать самостоятельность школьника;

- в 60–80 гг. Т.А. Ладыженская определила содержание работы в процессе подготовки и создания сочинения: описала комплекс умений, представила систему обучения сочинениям в школе; в это время активно разрабатываются методики обучения отдельным жанрам сочинений на основе овладения лингвистической теорией (Г.И. Иваницкая, М.Т. Баранов, Н.И. Никитина, В.И. Капинос, В.Н. Мещеряков, В.Е. Мамушин, М.Р. Львов и др.), а в процессе рассредоточенной подготовки основными составляющими стала работа по овладению нормами литературного языка, предупреждение ошибок разных видов, в том числе текстовых, обогащение словарного запаса и синтаксического строя речи учащихся. Проблема целенаправленного обучения таким видам речевой деятельности, как смысловое чтение и слушание не поднималась;

- исследования речи психологами и психолингвистами, активизировавшиеся в 60-е годы (Л.С. Выготский, , Н.И. Жинкин И.С. Звоницкая, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, А.А Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), заставили по-новому посмотреть на речь как предмет обучения. Речь стала пониматься как процесс (речевая деятельность) и как продукт – текст. Психологи доказали, что речь – это тоже деятельность и она производится в соответствии с теми же фазами (мотивация, ориентировка в условиях, планирование, реализация и контроль), что и любая другая деятельность. Значит, чтобы интенсифицировать ее развитие, нужно знать особенности протекания речевой деятельности в каждой фазе и умело управлять ею. Таким образом, к развитию речи стали подходить как к развитию всех видов речевой деятельности, а к обучению – как к формированию умений во всех видах РД.

Внимание ученых в 80–90-е годы XX столетия сосредоточивается на разработке методики дифференцированного обучения каждому виду речевой деятельности и особенно рецептивным видам (слушанию и чтению), которым традиционно мало уделялось внимания.

В работах Л.Н. Вьюшковой [101], Г.Г. Городиловой [123; 124], Г.Г. Граник [127], И.Ф. Гудзик [130, 131], Н.В. Бондаренко [62; 63], Е.И. Быковой [79], Л.В. Давидюк [79], А.Д. Дейкиной [140], А.П. Еремеевой [156], Н.А. Ипполитовой

[197;198], В.И. Капинос [204], В.Н. Мещерякова [298], В.Я. Мельничайко[292; 293], Г.А.Михайловской [304; 305], Л.М. Паламар [337], Н.А. Пашковской [346], Т.М.Пахновой [342; 343], Т.Г. Подолинной [79] З.С. Смелковой [420; 421], Е.С. Снитко [423], Л.Е. Туминой [453], О.М. Казарцевой, О.В. Вишняковой [201], М.Б. Успенского [458; 459], Г.М. Шипицыной [486] и др. заложены основы методики формирования умений в области отдельных видов речевой деятельности.

Рассмотрим более подробно состояние методики обучения рецептивным видам речевой деятельности на современном этапе. Учеными было установлено, что основу для формирования умений слушания и чтения составляют специальные знания о видах и целях слушания и чтения, приемах эффективного слушания и чтения; были описаны различные комплексы упражнений для развития названных видов речевой деятельности [101; 196; 197; 227].

Для формирования умений рецептивной речевой деятельности существуют специальные комплексы упражнений, которые можно на основе анализа вышеуказанных работ Н.А. Ипполитовой [197], В.Н. Вьюшковой [101], О.П. Глазовой [114; 115б; 116], С.И. Львовой [177], Г.А. Михайловской, В.И. Стативки, Н.Ф. Баландиной, И.Л. Гриценко, О.В. Якубенко [20] и др. вычленить и сгруппировать в определенную систему. Целесообразно представить их, сгруппировав по фазам порождения речевой деятельности.

Для мотивации обучения речевой деятельности используются упражнения, которые можно объединить в три типа:

1. Осмысление высказываний известных личностей о роли того или иного вида речевой деятельности в жизни: о том, каких высот можно достичь, овладев умениями скорочтения, гибкого чтения, умениями эффективного слушания и т.д.

2. Замеры продуктивности чтения или слушания, позволяющие каждому ученику осознать, что он еще не овладел в высокой степени определенными умениями и еще есть к чему стремиться.

3. Задания-игры («Глухой телефон»), позволяющие убедиться, что умения сформированы не в достаточной степени.

В такой фазе порождения речевой деятельности, как ориентировка в условиях общения, востребуются и формируются следующие умения: определять цель чтения или слушания; выбирать вид чтения или слушания в соответствии с целью.

Для формирования этих умений применяются такие типы упражнений:

1. Определение цели слушания или чтения и выбор вида слушания или чтения, соответствующего коммуникативной задаче. Например:

- Определите, с какой целью обычно слушают (или читают) (слово учителя, радиопередачу «Говорите правильно!»). Какой вид слушания понадобится?

- Установите, какой вид слушания (или чтения) понадобится, если (готовитесь к докладу, собираете материал к сочинению и т.д.).

2. Выбор приемов эффективного слушания или чтения. Например:

- Какие приемы эффективного слушания (или чтения) целесообразно использовать в такой ситуации...?

В фазе реализации программы деятельности востребуются и формируются такие умения: читать с разной скоростью в зависимости от целевой установки; пользоваться приемами чтения и слушания; воспринимать особенности звучащей речи; точно воспринимать прочитанное или прослушанное с первого раза.

Для формирования этих умений используются такие типы упражнений:

1. Определение темы и главной мысли воспринимаемого текста.

2. Определение микротем, входящих в текст, нахождение главного, устранение не соответствующего теме.

3. Обоснование целесообразности применения выбранных приемов эффективного слушания или чтения. Например:

- При каком условии легче воспроизвести услышанное (или прочитанное): а) если записывать по ходу слушания ключевые слова; б) если записывать план; в) слушать не записывая? Почему?

- Выберите прием эффективного слушания (или чтения), соответствующий задаче....

- Слушайте (или читайте) так, чтобы смогли: а) ответить на вопрос, о чем шла речь в тексте; б) подробно воспроизвести те части текста, которые

соответствуют такой микротеме...; в) передать в тезисной форме основные положения текста.

- Используйте приемы записи ключевых слов, тезирования, составления плана и т.д.

4. Определение особенностей звучащей речи, средств создания выразительности. Например:

- Послушайте выразительное звучание речи. Повтор каких звуков напоминает... (гул бури, вой ветра, шорох листьев и т.д.).

- Послушайте предложения. Какие особенности их звучания вы заметили?

- Послушайте предложения. Чем объясняется их двусмысленность? (Например, многозначностью слов).

- Послушайте пары слов, объясните, почему они совпадают в звучании?

- Послушайте (или прочитайте) текст так, чтобы вы смогли как можно точнее нарисовать то, о чем услышали.

- Если вас перестал слушать собеседник, это может говорить о том, что: а) ему не интересна тема; б) восприятие затрудняется прерывистостью речи, замедленным темпом, монотонной интонацией; в) содержание вашего сообщения ему известно. Что нужно предпринять в каждом из указанных случаев?

- Проанализируйте ваш ответ на уроке, записанный на аудиокассету. Какие советы вы дали бы самому себе, чтобы облегчить восприятие вашей речи слушателями?

Последнее умение (точно воспринимать прочитанное или прослушанное с первого раза) в ряду перечисленных выше можно конкретизировать путем выявления составляющих его умений. Это позволит соотнести с каждым из них специальные виды упражнений.

Рассмотрим более подробно составляющие этого умения. Смысловое восприятие печатного или звучащего текста предполагает понимание его на разных уровнях. Для понимания текста на первом уровне (понимание содержательно-фактуальной информации) необходимо знание слов и их значений, входящих в состав текста. Непонимание значения слова может быть восполнено разными

способами, но при условии, если эти слова замечаются школьниками. Но обращают ли внимание школьники на незнакомые слова?

Ученые, исследовавшие отношение учащихся к новому незнакомому слову, отмечают: «Новое незнакомое слово проскальзывает мимо их сознания, не вызывает желания узнать, что это такое, не заставляет ни задуматься, ни заглянуть в словарь, ни обратиться с вопросом к старшим» [127, 9]. Однако это утверждение было сделано в 80-е годы XX столетия. Возможно, юный читатель изменился и отношение к незнакомому слову стало другим? Чтобы получить ответ на этот вопрос, мы провели такой эксперимент. Учащимися 7 класса был прочитан текст, в котором встречались незнакомые слова. После прочтения им предложили спросить обо всем, что вызвало у них непонимание. Подняли руки, чтобы задать вопрос, два человека из 27 присутствующих. Как выяснилось, и эти двое спросили не о значении незнакомых слов. На вопрос, как вы понимаете значение новых слов (регрессия, вокализация, внутренняя речь), ученики затруднялись дать ответ или же поясняли значение очень приблизительно. Тогда последовал еще один вопрос: почему не спросили об этом учителя? Большинство учащихся [12] ответили, что они и так поняли смысл текста; следующая группа [9] пояснила так: подумали, что кто-то спросит, а мы пойдем; часть школьников постеснялись задать вопрос, чтобы не подумали о них как о невеждах. Полученные данные, к сожалению, подтверждают актуальность выводов психолингвистов Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевой [127]. Следовательно, для формирования умения смыслового восприятия текста необходимо, в первую очередь, сформировать такие умения: обращать внимание на незнакомое слово; видеть многогранность слова, идущую от значений морфем; определять значение слова по контексту или с помощью словаря.

Для формирования названных умений существует комплекс упражнений.

Например:

- Найдите в тексте непонятные слова и выражения. Выясните их смысл.
- Найдите в тексте слова...
 - а) употребленные в переносном смысле;
 - б) в ироническом значении;

- в) выражающие уверенность;
- г) смягчающие категоричность суждения;
- д) употребленные неправильно;
- е) знакомые слова в непривычном употреблении;
- ж) одинаковые по звучанию, но разные по значению и т.д. Объясните цель их употребления.

- вспомните и запишите слова с корнем (авиа-, агро-, аква-, аэро-, библио-, гео-, био-, грамма-, графо-, гуман-, крат-, косм-, логос-, микрос-, онима-, моно-).

- объясните значение каждого слова в ряду однокоренных (сплетать, переплетать, уплетать).

- подберите синонимы к слову.... Выявите с помощью словаря, какими оттенками значений они отличаются.

Для формирования продуктивного чтения важное значение имеет умение обращать внимание на заглавие. По мнению ученых, внимание к заглавию способствует не только ориентации среди обилия текстов, но и пониманию его. «...Проникновение в главную мысль начинается уже «у входа» в текст: при встрече с заголовком и эпиграфом» [127,42]. Исходя из этого, учитель формирует такие умения: по заглавию определять жанр, тип, стиль речи; прогнозировать содержание на основе заголовка.

С этой целью используются, например, такие упражнения:

- Назовите заголовки:
 - а) выражающие тему текста;
 - б) тему и главную мысль;
 - в) сформулированные в виде вопроса, повествовательного предложения;
 - г) передающие эмоциональное состояние автора;
 - д) отражающие отношение автора к своим персонажам;
 - е) носящие иносказательный характер;
 - ж) обозначающие место действия, время или имя персонажа...

- Приведите примеры заголовков, ясно указывающих на жанр текста:

- а) произведение на историческую тему;
- б) детектив;
- в) фантастика;
- г) приключения и путешествия;
- д) сатира;
- е) мемуары;
- ж) биографическое произведение;
- з) научно-популярное произведение;
- и) сказка.

- Определите, какие из данных заголовков:

- 1) выражают главную мысль;
- 2) формулируют проблему в виде вопроса;
- 3) передают эмоциональное состояние;
- 4) выражают отношение автора к персонажам и др.

- Определите по заголовку тип речи и стиль.

- Определите, какой из предложенных заголовков наиболее точно отражает содержание текста.

Понимание воспринимаемого текста напрямую зависит от умения прогнозировать содержание текста на основе уже прочитанной его части, потому что прогнозирование подготавливает реципиента к действиям в ситуации, которую он предвидит. Механизм прогнозирования развивается на основе «встречи - текстовой информации с жизненным опытом читателя»: ознакомившись с какой-то долей информации из текста, читатель подключает к ней субъективный опыт и прогнозирует возможное развитие событий.

Для развития механизма прогнозирования используются упражнения:

- Допишите... (конец фразы; концовку текста; как могли бы развиваться события дальше, что могло предшествовать описанным событиям), исходя из содержания текста.

- Какие микротемы должны составлять текст при таком зачине...?

- На какие вопросы должны содержаться ответы далее?

При восприятии текста важно не само содержание его частей, не отдельные мысли, но их взаимодействие, «сцепление», которое порождает новые мысли. На этот факт обращали внимание не только писатели (Л.Н. Толстой), но и кинорежиссеры (Л.В. Кулешов), психолингвисты (Г.Г. Граник, Л.А. Концевая [127]), лингвисты (Н.А.Рудяков [397], Л.А. Новиков [323] и др.). Так, например, Л.Н. Толстой писал: «Во всем, почти во всем, что я писал, мною руководила потребность собирания мыслей, сцепленных между собой, для выражения себя, но каждая мысль, выраженная словами, особо теряет свой смысл, страшно понижается, когда берется одна из того сцепления, в котором находится. Само же сцепление составлено не мыслью, я думаю, а чем-то другим, и выразить основу этого сцепления непосредственно словами никак нельзя» [127, с. 56].

Эти сцепления возникают иногда на основе сходства содержания частей, иногда на основе противоположности, а порой на основе эффекта неожиданности, непредсказуемости второй части по отношению к первой. Вот почему ученые предлагают тренировать механизм улавливания связей (или умение устанавливать взаимосвязь, взаимодействие частей текста и мыслей, выраженных в них) с помощью выполнения упражнений такого вида:

- Определите, в каких пословицах смысловые части соединены:
 - а) по сходству;
 - б) по противоположности;
 - в) по обоим свойствам.
- Составьте пословицы из частей, которые потеряли друг друга.
- Вспомните или найдите в книге пословицы, афоризмы, высказывания интересных людей, в которых соединены мысли по принципу сходства, противоположности или неожиданности.
- Соберите рассыпанный текст (по словам, по предложениям, по частям).

Уровень понимания текста соответствует количеству и видам извлекаемой из текста информации, иными словами, глубине проникновения в авторский замысел текста. Эта глубина зависит от умения определять и формулировать главную мысль текста. И хотя ученые не могут точно установить, какие процессы происходят в

интеллекте и эмоциях личности, когда она осознает главную мысль, все же условия, подводящие личность к этому, обозначаются. «Чтобы научить и приучить выделять главную мысль, необходимо соблюдать следующие условия.

Первое – чтобы ученики знали, что эта цель стоит перед ними всегда, при каждом взаимодействии с текстом... Второе – вычерпывание всех смыслов из каждого слова, предложения и более крупных смысловых единиц текста, а также из монтажа. Третье – это постоянная работа по прогнозированию на всех уровнях: от слова или словосочетания до целого текста» [127, 82].

Названное умение формируется путем совершенствования составляющих его умений: находить в тексте строки, выражающие главную мысль; определять, какое из приведенных высказываний наиболее точно отражает главную мысль; формулировать главную мысль отрезка текста; определять общую мысль для 2–3 текстов.

Эти умения формируются с помощью таких упражнений:

- Найдите в тексте строки, выражающие главную мысль текста (басни, поэтического текста).
- Объясните главную мысль текста, подтверждая ее примерами.
- Выразите содержание текста в 1–2 предложениях.
- Сформулируйте мысль, объединяющую два (или более) текстов.
- Выпишите пословицы, объединенные одной мыслью.
- Какие словесно не выраженные мысли можно извлечь из данных текстов?
- Определите, какое из приведенных изречений наиболее точно отражает главную мысль.

Проникновению в смысл текста способствует умение видеть скрытый вопрос в тексте и формулировать свой. «Вопрос или цепочка вопросов – это старт движения к пониманию и форма этого движения» [127, 99].

В современной методике вопросу как приему углубления в смысл текста отводится первостепенная роль (Н.С. Вашуленко [87], Л.Н. Вьюшкова [101], О.П. Глазова [114;116;], Е.П. Голобородько [118; 119], Я. Головатая [120],

Г.Г. Граник [127], Л.П. Добраев [146] и др.), о чем свидетельствует включение в учебники и пособия упражнений, рассчитанных на формирование умений: находить ответы в тексте на поставленные (в тексте или учителем) вопросы; самостоятельно формулировать вопросы на основе читаемого или прочитанного текста; вести диалог с текстом [396; 20].

Для формирования перечисленных умений используются такие виды упражнений:

- Прочитайте текст и ответьте на поставленные вопросы.
- Прочитайте абзац и сформулируйте вопрос, на который содержится ответ в этом абзаце.
- Прочитайте текст. Ответьте на поставленные в нем вопросы. Сформулируйте вопросы к тем абзацам, которые их не включают.
- Читайте текст по абзацам и после каждого абзаца предположите, на какой вопрос будет содержаться ответ в следующем.

Представленный комплекс умений и упражнений для их формирования соотносится с фазами мотивации речевой деятельности, ориентировки в условиях и планирования, реализации речевой деятельности.

В фазе контроля в соответствии с теми умениями, которые проверяются, используется преимущественно тестирование, составление плана (в том числе вопросного), пересказ и др.

Анализ работ ученых позволяет сделать заключение о том, что в конце XX столетия в школах активно внедрялся коммуникативный подход к обучению языкам, и это позволило разработать эффективные методики для формирования умений в каждом виде речевой деятельности, однако взаимосвязанное обучение еще не использовалось в области методики обучения родному языку.

Неотъемлемой частью исследования, без которой не может сложиться полной и объективной картины современного состояния проблемы, является анализ программ, учебников и учебно-методических пособий. В процессе их анализа необходимо было разрешить ряд задач:

1. Выявить предпосылки, которые привели к созданию действующей, ориентированной на коммуникативный подход к изучению русского языка программы; охарактеризовать особенности той части программы, которая соотносится с нашим исследованием: проследить динамику речеведческих знаний, установить комплекс умений, обозначенных в программе, для овладения учащимися; выявить возможности ее совершенствования с целью повышения эффективности учебного процесса.

2. Определить систему упражнений, заложенную в учебнике и учебных пособиях для формирования обозначенных в программе умений, выявить количественные и описать качественные характеристики этой системы, определить пути ее совершенствования.

3. Выявить на основе анализа учебников систему работы, заложенную для самостоятельной интеллектуально-речевой деятельности в процессе формирования текстообразовательных умений.

4. Установить, в какой мере учебный процесс обеспечен средствами обучения: учебниками, соответствующими программе, и учебно-методическими пособиями.

Появление действующей в настоящий период времени программы [382] подготовлено постепенным движением обучения к коммуникативному курсу русского языка. Если проанализировать программы по русскому языку 80–90-ых годов прошлого столетия, то можно выявить тенденцию поэтапного усиления практической направленности обучения. Так, в программах обозначаются конкретные требования, определяющие работу по культуре речи [374], в курсе русского языка усиливается стилистический аспект [375], намечаются пути интенсификации обучения системным знаниям о языке и сдвиг распределения учебного времени в пользу развития речи [376], претерпевают изменения объем теоретических сведений и последовательность расположения отдельных разделов. Первостепенное значение придается практической направленности изучения русского языка в программах 1993–2000 годов [378; 379; 380]. Основными направлениями в области развития речи являются обогащение, корректировка и активизация словарного запаса, формирование и совершенствование

грамматического строя речи, которые, соответственно формулировке программы, должны «проводиться на каждом уроке» [377, 7]. В дальнейшем исследователи и составители действующей программы этот аспект дополнили, определив ведущие направления по обогащению и активизации словарного запаса учащихся и употреблению изучаемой языковой единицы с учетом требований речевой ситуации.

В программе 1993 г. [378] достаточно полно отражено направление, ведущее к овладению нормами, и, что особенно важно, обращается внимание на предупреждение появления ошибок в речи учащихся в результате интерференции. При этом, как отмечает Г.А. Михайловская, в качестве доминирующей цели остается усвоение сведений о языке. Это направляет учебный процесс на формирование учебно-языковых умений и навыков, но не обеспечивает в полной мере полноценное развитие коммуникативно-речевых умений [с. 147].

Существенным шагом на пути к коммуникативному изучению русского языка была программа 1995 г. [379], в которой заявлена ориентация на формирование ведущих коммуникативно-речевых умений: воспринимать чужую речь, воспроизводить готовый текст, создавать собственное высказывание. В программе впервые выделено умение воспринимать на слух чужую речь и обозначена необходимость обучения слушанию как виду речевой деятельности. В ее содержание включены умения говорения, связанные с воспроизведением услышанного или прочитанного текста, и умения создания собственного текста; перечень требований к выразительному чтению, культуре речи, соотносимых с тремя аспектами: правильность, стилистическое соответствие, коммуникативная целесообразность.

Перечень основных видов работы, обеспечивающих активную речевую деятельность, включает высказывания, связанные с реальной жизнью учащихся [379,7]. Важным этапом для продвижения обучения в направлении к коммуникативному изучению языка является появление в программе таких положений: а) формирование коммуникативно-речевых умений при усвоении языкового материала; б) учет в организации работы по развитию речи сопоставительно-сравнительного изучения русского языка в целях максимального

использования транспозиции и преодоления интерференции; в) усиление в содержании языкового материала национального аспекта: формирование языкового эстетического идеала.

Предвосхитили появление действующей программы и государственные документы, определяющие направленность и содержание лингвистического образования (в частности, «Державний стандарт основної та базової освіти» [143]). Согласно этому документу, главные цели лингвистического образования состоят в обретении языковой, речевой и коммуникативной компетенций, в том, чтобы научиться пользоваться языком как средством приобщения к культуре народа-носителя языка.

Компоненты лингвистического образования (речевой, языковой, лингвострановедческий), новое содержание работы над видами речевой деятельности (слушание, чтение, говорение, письмо), перечень обязательных результатов обучения, безусловно, способствовали выходу в свет новой программы, имеющей коммуникативную направленность в обучении.

Коммуникативно направленный подход к обучению предопределен плодотворной работой ученых, создававших программы изучения украинского языка (И.П. Ющук [381], Л.В. Скуратовский, Г.Т. Шелехова, В.И. Новоселова [382]). Так, в программе для 5–11 классов по изучению украинского языка, составленной И.П.Ющуком [381], обозначены как наиболее эффективные такие виды работы по развитию речи, как ответы учащихся, конструирование предложений, изложения, сочинения.

Составители программы по украинскому языку Л.В.Скуратовский, Г.Т. Шелехова, В.И. Новоселова [382] основной целью его изучения считают формирование духовно богатой языковой личности, которая владеет умениями и навыками свободно, коммуникативно оправданно пользуется средствами родного языка –его стилями, формами, жанрами во всех видах речевой деятельности [382, 3–4]. Ученые определили основные принципы обучения (коммуникативно-деятельностный, культурологический, проблемно-исследовательский), что ориентирует обучение на максимальный развивающий эффект: реализация

коммуникативно-деятельностного принципа обеспечит собственно речевое развитие учащихся; реализация культурологического принципа, подкрепленная перечнем культурологических тем для текстовых дидактических единиц, будет способствовать формированию языковой компетенции личности; проблемные задания, представленные в программе в качестве примерного перечня тем для высказываний, нацеливают учащихся на самостоятельный поиск решения речевой задачи и будут способствовать активизации интеллектуально-речевой деятельности.

В числе умений авторы программы выделяют коммуникативные умения, связанные с восприятием и продуцированием речи.

В программе закладывается многоаспектная работа с текстами-образцами художественной литературы, которая должна способствовать формированию коммуникативно-речевых умений, умений выразительного чтения, формированию языкового эстетического идеала.

Действующая программа по русскому языку для школ с русским языком обучения подготовлена также и целым рядом программ, в которых доминирующей является развивающая направленность (Л.Я. Желковская, А.Ю. Купалова, Л.Ф. Климанова [372], Л.Я. Желковская, А.Ю. Купалова [373] и др.

Анализ названных программ показывает, что изучение языка идет по пути взаимосвязи в развитии коммуникативно-речевых и литературоведческих способностей учащихся; развития всех видов речевой деятельности; усвоения языка как знаковой системы на основе структурно-семантических моделей слов и предложений, коммуникативно-значимых ситуаций и текстов различной стилистической принадлежности.

Подходы, отраженные в программах [380; 382], создают условия для утверждения деятельностного подхода в овладении понятиями: усвоение готовых понятий заменяется движением интеллектуальной деятельности ребенка от его коммуникативно-речевых и познавательных умений к осознанному выявлению существенных признаков понятия и обобщению. Программа коммуникативно ориентированного курса русского (родного) языка для 2–4 классов четырехлетней начальной школы, авторами которой являются Л.Я. Желковская, А.Ю. Купалова

[373] разработана в рамках концепции единого (для всех классов общеобразовательной школы) курса русского языка на деятельностной системно-коммуникативной основе. Главная задача, выдвигаемая учеными на первый план, – формирование умений свободно, коммуникативно оправданно пользоваться русским языком при восприятии (слушании – чтении) и при создании (говорении – письме) высказываний в различных сферах, формах, жанрах речи. Достижение этой цели возможно, по мнению авторов, в результате изучения системы языка, «осмысления языковых средств в единстве их значения, формы и функции» [373,64].

В программе отражен деятельностный подход как интегрирующее начало языкового и речевого компонентов содержания, и поэтому организация учебного процесса осуществляется с учетом структуры деятельности: мотивация – замысел – ориентировка – планирование – реализация замысла – контроль. Системно – функциональный подход проявляется в применении знаний о грамматических свойствах языковых единиц, норм произношения и функционирования при восприятии и выражении смысла речи.

Содержание данного курса русского языка отражено в разделах программы «Введение в мир общения», «Речевое общение», «Язык как средство общения», «Слово в художественном тексте». Основную часть содержания обучения составляют три группы коммуникативно-речевых умений :1) общие умения для устной и письменной форм общения; 2) умения, характерные для устной речи; 3) умения, характерные для письменной речи. Предлагается подробный перечень каждой группы умений. Главное, с точки зрения наших научных интересов, состоит в том, что программа ориентирует на формирование умений осознавать замысел высказывания (зачем говорю), выражать и развертывать мысль (что говорю), целенаправленно воздействовать на собеседника в зависимости от речевой задачи, учитывать условия речевой ситуации, специфику устного и письменного общения.

Очерчен круг речеведческих сведений о формах речи, стилистических разновидностях речи, функциональных типах, жанрах. Отбор жанров осуществлен с учетом возрастных особенностей и жизненных потребностей школьников.

Анализ программ и государственных документов, определяющих направленность лингвистического образования, свидетельствует о том, что формирование и совершенствование коммуникативно-речевых умений в курсе русского языка становится доминирующей задачей, так как обществом осознано и учеными практически доказано, что язык – не самоцель, а средство оформления и передачи мысли. Изучение его целесообразно постольку, поскольку оно открывает возможности более совершенного владения всеми видами речевой деятельности.

Именно такая направленность обучения соответствует поставленным задачам лингвистического образования в Украине, и это находит отражение в программе по русскому языку для школ с русским языком обучения [382]. Авторами этой программы являются Е.И. Быкова, Л.В. Давидюк, В.А. Корсаков Г.А. Михайловская, Н.А. Пашковская.

В этой программе заложено развитие обозначавшихся в предшествующих программах основных направлений изучения русского языка и акцентировано внимание на том, что главным является формирование умений и навыков свободного владения русским языком во всех видах речевой деятельности (слушание, чтение, говорение, письмо), которое достигается на базе усвоения учащимися основ науки о языке [382, 1]. Н.А. Пашковская, комментируя особенности программы, ориентирующей на изучение русского языка на коммуникативно-деятельностной основе, пишет: «Следует отметить, что данный курс не ставит своей целью формирование у учащихся полной системы знаний о русском языке. В нем представлены только элементы языковой теории, которая, по замыслу авторов, должна использоваться для организации и систематической работы по совершенствованию произносительных, лексических и грамматических умений и навыков» [349, 62].

Программа состоит из трех частей. В первой части программы даны основные лингвистические понятия, нормы русского литературного языка, правила орфографии и пунктуации. Очень важным моментом, с точки зрения нашего исследования, является тот факт, что уже в этой части закладывается возможность

взаимосвязанного развития видов речевой деятельности в процессе изучения языкового материала. Так, отбор языкового материала (лексико-семантических групп слов) ориентирован на тематику предстоящих изложений и сочинений, а «совершенствование грамматического строя речи учащихся обеспечивается при изучении грамматических тем с помощью особых упражнений, позволяющих школьникам тренироваться в практическом использовании изучаемых языковых категорий и конструкций» [382, 2]. При отборе сведений, относящихся к нормам литературного языка, авторы учитывали наиболее распространенные в речи учащихся ошибки и недочеты, особенно вызываемые явлением интерференции. Систематическая работа над интонацией способствует не только формированию навыков выразительного чтения, но и формированию языкового эстетического идеала.

Вторая часть программы определяет содержание обучения видам речевой деятельности и включает сведения о речи и перечень основных видов работ. Примечательно, что основные виды работ составляют три группы: по восприятию чужой речи; по воспроизводству готового текста; по созданию собственных высказываний – и это уже подчеркивает коммуникативную направленность изучения русского языка. Авторы программы четко заявляют, что предлагаемые для каждого класса виды высказываний позволяют организовать работу над ними в тесной взаимосвязи и в единой системе: от слушания (чтения) – понимания текста через изложение к сочинению (устному или письменному) того же типа и стиля [382, 3]. Обозначается, что на уроках необходимо чаще предоставлять возможность учащимся выступать с устными сообщениями, различными по жанрам и стилям, а также помогать в овладении культурой речи и речевым этикетом.

Личностно-ориентированная направленность обучения в программе проявляется в ориентированности на учет субъектного опыта: отдаются предпочтения высказываниям, которые связаны с реальной жизнью учащихся и вызывают у них интерес, стремление поделиться своими мыслями.

Третья часть программы представляет собой перечень требований к знаниям, умениям и навыкам, которыми должны овладеть учащиеся, и эти требования рассредоточены по всем разделам программы.

Остановимся более подробно на анализе содержания второй части программы как непосредственно касающейся нашего исследования. Проанализируем объем и динамику знаний из области лингвистики текста от 5 к 9 классу.

Центральными понятиями, которые составляют основу содержания развития речи учащихся, являются т е к с т и его признаки: связность, завершенность, интегрированность (в программе – подчиненность отбора языковых средств и элементов содержания теме и главной мысли), структура текста; монологическая и диалогическая речь, общение, с т и л и речи и ж а н р ы.

Чтобы иметь наглядное представление о том, как отражено содержание и объем названных в программе понятий, мы сделали выписки из нее и представили динамику понятия «текст» в виде таблицы (см. табл. 3.1.1).

Таблица 3.1.1

Динамика объема понятия «текст» в действующей программе

Классы	Содержание
5	Текст (повторение изученного и углубление знаний), его основные признаки. Тема, основная мысль. Деление текста на абзацы (повторение изученного, углубление знаний); план готового текста (простой). Средства связи предложений в тексте (повтор, использование синонимов, однокоренных слов, местоимений, союзов).
6	Повторение сведений о тексте. Средства связи предложений в тексте (повтор, использование синонимов, однокоренных слов, местоимений, союзов, наречий).
7	Повторение изученного о тексте, средства связи предложений в тексте: повтор, слова-синонимы, однокоренные слова, вводные слова, деепричастные обороты, местоимения, наречия, союзы.
8	Повторение сведений о тексте.
9	Повторение сведений о тексте.

Проанализировав фрагменты программы, мы имеем возможность убедиться, что развитие и углубление понятия «текст» прослеживается нечетко. Динамика понятия «текст» от класса к классу в программах заложена только в двух

категориях: связность и структура (на материале отдельных жанров). Причем динамика понятия «связность» прослеживается только за счет пополнения знаний о средствах связи. Сравните: в 5 классе учащиеся знакомятся с такими средствами связи, как союз, местоимение, наречие, лексический повтор, повтор однокоренных слов; в 6 классе изучают синонимические средства связи в тексте, формы слов, использование слов с более широким значением, сочетания со словами более узкого значения (деревья – дубы, ясени, каштаны); в 7 кл. – видовременные формы глагола, числительные, порядок слов в предложении, последовательную связь предложений в тексте; в 8 кл. – вводные слова, вопросительные предложения, параллельную связь предложений в тексте; в 9 кл. – слова-предложения как показатель связности текста.

Развитие знаний о композиционной структуре текста в программе осуществляется за счет введения сведений об особенностях построения текстов вновь включенных жанров. Например: в 7 кл. рассматриваются особенности построения текста типа описания внешности, процессов труда, рассуждения дискуссионного характера; в 8 кл. – особенности построения текста типа описания местности, памятников истории и культуры.

Однако во всех классах, начиная с шестого, знания о тексте «представлены» во фразе: «Повторение изученного о тексте». Исследование показало, что учителя и учащиеся нуждаются в более детальном представлении этого понятия в динамике. Вот почему необходима дополнительная работа по совершенствованию этой части программы.

Следует отметить, что все типы речи – описание, повествование, рассуждение – имеют жанровое выражение в развитии. Например, повествование: 5 кл. – на основе личного опыта, 6 кл. – рассказ о поступках людей, 7 кл. – рассказ на основе данного сюжета, 9 кл. – рассказ на основе услышанного с обрамлением.

Включается также жанр устного монологического ответа учебно-научного подстиля, но без указания на вид монологического ответа (классификация, обобщение, сравнение и др.), что лишает возможности обучения конкретному жанру. То же можно сказать и о таком жанре, как ответ на экзамене (11 кл.).

Понятие «стиль» углубляется за счет поэтапного ознакомления с экстралингвистическими факторами: 5 кл. – адресат речи, 6 кл. – цель (коммуникативная задача), сфера общения. В 6 кл. вводится и понятие «ситуация общения». С 5 по 6 класс запрограммировано овладение стилями: научный, разговорный, художественный (5 кл.), официально-деловой (6 кл.), публицистический (7 кл.).

Вызывают замечания два явления: неточность в употреблении термина «стиль речи» и нарушение логической последовательности. Стиль толкуется как стиль языка, но называется стилем речи; публицистические жанры информационного сообщения и заметки в газету вводятся в 6 кл., а ознакомление с публицистическим стилем – в 7 кл.

Коммуникативный и практический критерий отбора теоретических сведений требуют включения таких понятий, как общение, ситуация общения, диалогическая речь, монологическая речь. Все названные понятия включены в действующую программу по русскому языку (см. табл. 3.1.2).

Таблица 3.1.2

Динамика сведений о диалогической речи в действующей программе

Класс	Содержание понятия
5	Общее представление о речи; устная и письменная речь, диалогическая и монологическая речь (повторение изученного и углубление знаний).
6	Повторение изученных сведений о диалогической речи.
7	Повторение изученных сведений о диалогической речи.
8	Повторение изученных сведений о диалогической речи.
9	Повторение изученных сведений о диалогической речи.

Как видим, в действующую программу включено понятие «диалогическая речь» в 5 классе, однако непрозрачность развития его в учебном процессе требует конкретизации, уточнения объема и содержания, так как в последующих классах не нашли отражения сведения, благодаря которым оно углубляется.

Динамика понятия «общение» также не нашла отражения в программе (см. табл. 3.1.3).

На основе таблицы можно увидеть, что понятие «общение» только в 6 классе углубляется за счет сведений о ситуации общения.

Таблица 3.1.3

Динамика понятия «общение» в действующей программе

Класс	Содержание
5	Общее представление об общении и речи, об адресате речи.
6	Повторение изученного об общении и речи. Общее представление о ситуации общения и ее основных частях: говорящий (пишущий) – адресат речи; тема и основная мысль; цель общения; обстановка общения (практически).
7	Повторение изученного об общении.
8	Повторение изученного об общении.
9	Повторение изученного об общении.

Итак, анализ действующей программы позволяет подтвердить ее коммуникативную направленность, и выявить те моменты, которые требуют совершенствования в целях повышения эффективности учебного процесса. К таковым, с нашей точки зрения, относятся следующие:

- в программах заложены знания о тексте как лингвистической основе для развития всех видов речевой деятельности, но в них не отражена в виде понятий динамика знаний о тексте, которые имеют важное практическое значение, например, таких: структура абзаца, тематическое предложение и его место в абзаце; информативность текстов, замысел; способы развертывания содержания в тексте;

- представлено многообразие жанров, созданию которых обучаются школьники, но не определено и не обосновано, к каким из них следует организовать рассредоточенную подготовку;

- наиболее часто востребуемые в познавательной деятельности учащихся жанры – это развернутые устные и письменные монологические ответы типа описательной характеристики, обобщающей характеристики, сравнительной характеристики, классификации, однако эти жанры не представлены в программах;

- развитие всех видов речевой деятельности заложено в программах, но не прослеживается информация о самой речевой деятельности: о видах слушания и чтения, имеются сведения не обо всех приемах эффективного слушания и чтения;

- требуется устранение неточности в употреблении термина «стиль речи». Необходимо с самого начала формировать системное представление о стиле в комплексе: экстралингвистические стилеобразующие факторы, стилевые черты, качества речи, лингвистические стилеобразующие факторы (фонетические, словообразовательные, лексические, морфологические, синтаксические);

- для успешного овладения умением воспринимать художественный текст необходимы знания о стилистическом значении языковых единиц: эмоционально-экспрессивном и функционально-стилевом. В анализируемых программах к этому понятию половинчатый подход. Термин эмоционально-экспрессивное значение включен, а функционально-стилевое – нет, да и само понятие формируется лишь на базе только лексических языковых единиц;

- в программах нет специального раздела, в котором бы отражался объем знаний для самостоятельного овладения.

Очерченное программой содержание обучения находит отражение в учебниках. Мы проанализировали учебники по русскому языку для 5–9 классов школ с русским языком обучения в таких аспектах:

- динамика знаний о тексте и его категориях, о стилях и жанрах, способы их предъявления в учебниках;

- возможности взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности в процессе подготовки и создания текстов на материале учебников.

Анализ осуществлялся по таким критериям:

а) информация, мотивирующая речевую деятельность школьника;
 б) речеведческие знания и способы их представления в учебнике;
 в) типы и количество комбинированных упражнений, позволяющих осуществлять целенаправленное взаимосвязанное обучение в процессе формирования текстообразовательных умений;

д) наличие системы организации и контроля самостоятельной познавательной деятельности.

ученых, в которых были намечены пути и способы более эффективного формирования коммуникативно-речевых умений. Это подтверждают и данные о соотношении предречевых, комплексных и речевых упражнений (см.табл. 3.1.4).

Таблица 3.1.4

Соотношение предречевых, комплексных и речевых упражнений

Учебник по р.яз. (класс)	Всего упр.	Предречев.	Комплексн.	Речевых
5	944	870	48	26
6	729	619	64	46
7	786	679	42	65
8	462	374	47	41
9	427	343	51	33

Данные таблицы свидетельствуют о том, что в учебниках преобладают предречевые упражнения (приблизительно 86% в каждом классе), то есть упражнения, рассчитанные в основном на узнавание, классифицирование и описание изучаемых языковых единиц. «Господствующее положение предречевых упражнений приводит к тому, что в практике обучения...основным способом овладения русским языком становится зачастую рационально-логический, направленный на развитие способностей узнавать (распознавать), определять языковые единицы, структуру слова, предложения, способы образования слов, изменять слова согласно правилам грамматики и т.п.» [305,160]. С этим нельзя не согласиться еще и потому, что количественные данные, полученные нами в процессе анализа учебников на предмет наличия в них упражнений для формирования умений диалогической речи свидетельствуют о том, что обучению диалогической речи отводится мизерное количество времени и упражнений: 5 кл. – 3 упр. ; 6 кл. – 2 упр.; 7 кл. – 2 упр.; 8 кл. – 2 упр.

Ученые, создавшие новые учебники по русскому языку для школ с украинским языком обучения [395] изменили это соотношение в соответствии с коммуникативно-деятельностной направленностью обучения (см. табл. 3.1.6), но для

школ с русским языком обучения подобные учебники пока еще находятся в стадии разработки. Мы проанализировали учебник с целью выявления соотношения количества заданий, направленных на формирование разных видов речевой деятельности.

Таблица 3.1.6

Количественное соотношение заданий для развития речевой деятельности в учебнике по русскому языку для школ с украинским языком обучения (5 класс)

Чтение	Слушание	Говорение	Письмо
25,4%	2,9 %	40,9%	29,2%

Таблица 3.1.7

Количественные показатели соотношения заданий для развития устной речи (говорения)

Диалогическая речь			Монологическая речь		
сост.	разыгр.	чтение	пересказ	отв. на вопр.	высказ.
3,9%	0,9%	0,9%	5,8%	19,6%	9,8%

Анализ учебника, созданного для реализации коммуниктивно-деятельностного подхода, показал, что в нем заложены основы для развития всех видов речевой деятельности. Так, из общего количества заданий (мы обозначили их как 100%) на развитие диалогической речи отводится 5,7% заданий. Это небольшое количество, но движение к обучению умениям диалогической речи прослеживается.

Для развития монологической речи отводится 35,2% заданий, из них 5,8% – пересказы, 9,8% – создание собственных высказываний, 19,6% – ответы на вопросы.

В общей сложности для развития продуктивных видов устной речевой деятельности в учебнике имеется 40,9% заданий. Такому виду речевой деятельности, как письмо, отводится 29,2% заданий, но в их состав входит 0,9% заданий на составление собственных текстов и их запись; 12,7% – на составление предложений; 14,7% – на списывание; 0,9% – на письменные переводы. Как свидетельствуют количественные показатели, развитию письменной связной речи уделяется значительно меньше внимания. Рецептивным видам речевой деятельности

отводится 28,3% заданий, из них 25,4% рассчитаны на обучение чтению, а 2,9% – на обучение слушанию. Сопоставление полученных данных позволяет сделать вывод о том, что на начальном этапе первостепенное значение придается обучению смысловому восприятию письменной речи (25,4%), развитию устной речи в монологической и диалогической форме (40,9%). В целом же можно утверждать, что в учебнике заложена система заданий для дифференцированного обучения видам речевой деятельности, а также созданы условия для взаимосвязанного развития видов речевой деятельности, но системной организации его не прослеживается.

В целях обеспечения действующих программ средствами обучения учеными создаются пособия [20]. Пока что это единственное пособие, обеспечивающее весь коммуникативный курс русского языка в 5 классе. Мы проанализировали его под тем же углом зрения, что и учебник, чтобы выявить тенденции в обучении видам речевой деятельности, и получили следующие данные (см. табл. 3.1.8).

Таблица 3.1.8

Количественные показатели соотношения заданий для развития говорения

Диалогическая речь			Монологическая речь		
составл.	разыгр.	чтение	пересказ	отв.на вопр.	высказ.
5,9%	3,8%	2,9%	5,8%	19,6%	9,8%

Таблица 3.1.9

Количественные показатели соотношения заданий для развития разных видов речевой деятельности (в пособии и учебнике)

Источник	Чтение	Слушание	Говорение	Письмо
Учебник	25,4%	2,9%	40,9%	29,2%
Уч. пособие	22,9%	2,1%	35,4%	30,9%

Количественные данные свидетельствуют о том, что в учебнике и учебном пособии для школ с украинским языком обучения первостепенное значение придается обучению смысловому восприятию письменной речи и развитию устной речи. Значительно увеличилось количество заданий для развития диалогической

речи и устной монологической. Все это позволяет заявлять о том, что для школ с украинским языком обучения создаются средства обучения коммуникативному курсу русского языка, но для школ с русским языком обучения таких средств пока еще не существует.

В результате анализа учебников для школ с русским языком обучения можно сделать следующее заключение:

- понятие «текст» и его составляющие видовые понятия наиболее полно раскрываются в теоретическом компоненте учебника для 5 класса. В учебниках для последующих классов эти понятия не представлены в специальном теоретическом компоненте;

- особенности жанров текстов, созданию которых обучаются школьники, описаны в учебниках в форме текстовых компонентов или представлены в виде образцов;

- имеется специальный раздел «Развитие речи», который составляют теоретические сведения и практический материал в виде упражнений, подчиненных формированию речевых умений; содержание дидактического материала к упражнениям этого раздела способствует обогащению денотативного плана будущих текстов сочинений, однако упражнения, находящиеся за пределами этой рубрики, не включают такого материала;

- в учебниках не заложена система заданий для целенаправленного взаимосвязанного развития видов речевой деятельности, хотя на основе имеющихся упражнений можно создать таковые, включив в них дополнительные формулировки заданий;

- отсутствует информация, мотивирующая речевую деятельность школьников (например, высказывания известных личностей о роли того или иного вида речевой деятельности в жизни человека; сведения о результатах, которых добивались известные личности, совершенствуясь в речевой деятельности; информация для самостоятельных замеров продуктивности своей речевой деятельности и т. д.);

- нет в основной учебной книге и специального раздела для самостоятельной познавательной деятельности.

Все изложенное в данном подразделе дает основание заключить: в методической науке в результате высокой степени развития методики дифференцированного обучения видам речевой деятельности и внедрения ее в практику обучения (описано содержание и методы, созданы в определенной мере удовлетворяющие потребности школы средства обучения) сложились предпосылки для разработки методики нового подхода к овладению родным языком – взаимосвязанного обучения.

3.2. Степень сформированности умений текстообразования (5–9 кл.)

Задача получения данных о результативности применяемой в условиях современной школы методики формирования всех видов речевой деятельности и уровне сформированности умений школьников разрешалась с помощью различных методов: наблюдения над учебным процессом, анкетирования, анализа ученических работ, констатирующего среза.

Проведению констатирующего среза предшествовала специальная работа по анкетированию учителей и учащихся. В анкетировании принимали участие учителя русского языка г. Сумы и Сумской области в количестве 111 человек; учащиеся V и IX классов школы № 27 и ОУВК № 2 г. Сумы в количестве 180 человек. Применение этого метода исследования позволило разрешить следующие задачи:

- определить степень владения учителем методикой обучения видам речевой деятельности и методикой диагностики умений учащихся в этой области;
- установить отношение учителя к лингвистической теории текста как основе формирования умений текстообразования и текстовосприятия; определить степень достаточности, с точки зрения практиков, лингвистической базы для формирования речевых умений;
- выявить понимание учителем значимости рассредоточенной подготовки к сочинению для формирования умений текстовосприятия и текстообразования;

- установить степень владения учителями методикой рассредоточенной подготовки к сочинению, если основная направленность обучения – формирование умений во всех видах речевой деятельности.

Анкетирование учителей и учащихся предшествовало реализации других методов исследования. В нем принимали участие учителя русского языка г. Сум и Сумской области в количестве 111 человек; учащиеся V и IX классов школ № 27 и ОУВК № 2 г. Сумы в количестве 180 человек.

Для получения информации учителям было предложено ответить на такие вопросы анкеты:

1. Способствуют ли знания из области лингвистики текста и стилистики развитию способности воспринимать и продуцировать речь?

2. Испытываете ли вы потребность в углублении знаний учащихся о тексте, видах речевой деятельности от класса к классу и потребность в текстовом компоненте учебника с информацией, отражающей динамику развития речеведческих понятий?

3. Какие речеведческие сведения, с вашей точки зрения, не имеют практического значения и являются лишними?

4. Нужна ли рассредоточенная подготовка к созданию сочинений?

5. Назовите виды работы, организуемой вами в ходе рассредоточенной подготовки:

а) формирование умений слушания, говорения, чтения, письма;

б) предупреждение ошибок разных типов;

в) обогащение словарного запаса и синтаксического строя речи;

г) соби́рание материала.

6. Каким должно быть, по вашему мнению, количество письменных творческих работ (сочинений разных жанров) в каждом классе?

7. Обучаете ли вы диалогической речи? Часто ли используете диалог как метод развития речи на уроках русского языка (укажите в соотношении с другими методами, например: 1 : 5 или 1 : 50 и т. д.)?

8. Какие умения формируете в процессе обучения диалогической речи?

9. В условиях минимального количества учебного времени, отводимого на изучение русского языка, считаете ли вы самостоятельное овладение речеведческими знаниями и развитие речевых способностей возможным, необходимым или обязательным ?

10. Какие условия, на ваш взгляд, необходимы для организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся:

- а) специальная книга;
- б) помощь родителей;
- в) контроль учителя;
- г) что-то другое, что именно?

11. Какое количество учащихся в классе (в процентном соотношении) могло и желало бы самостоятельно овладевать знаниями и умениями при наличии необходимых условий?

12. Нужно ли включать в учебные книги для учащихся рубрику для самостоятельной учебной деятельности в школе и дома?

Результаты анализа ответов учителей на вопросы № 1, № 2, № 3 свидетельствует о том, что все педагоги (100%) воспринимают знания из области лингвистики текста и стилистики как основу формирования речевых умений. Этот факт говорит о том, что роль лингвистической теории для формирования умений не должна умаляться. Учителя (96%) отмечают потребность в текстовом компоненте учебника, в котором бы отражались те новые лингвистические сведения, которыми необходимо пополнять знания учащихся от класса к классу.

В кругу знаний, не имеющих важного практического значения и трудно усваиваемых школьниками, учителя (76%) отмечают понятие «обрамление» в рассказе; 54% учителей к таким понятиям относят виды связи в тексте (цепную и параллельную), при этом отмечая, что понятие «речевая ситуация» и знания о средствах связи в тексте тоже усваиваются не без трудностей, хотя имеют весомое практическое значение (12%).

Анализ ответов учителей на вопросы № 4 и № 5 показал, как педагоги относятся к рассредоточенной подготовке к сочинению, какие виды работы организуют в ее ходе.

Данные анализа показывают, что 100% учителей на вопрос, нужна ли рассредоточенная подготовка, ответили «Да». При этом учителя делали приписку, зачем она нужна (для осуществления индивидуальной работы с учащимися, для реализации творческих задатков личности, для собирания материала и др.). Однако организуют ее только 30,6% учителей и то не систематически, неосновательно. Вот типичный ответ: «Понимаю роль рассредоточенной подготовки в написании сочинения, знаю, как ее проводить, но не провожу – не хватает времени».

Как свидетельствуют цифровые показатели, учителя (86,4%) усматривают в процессе рассредоточенной подготовки возможность формирования такого вида речевой деятельности, как говорение; почти все они (83,7%) считают предупреждение всех видов ошибок обязательным аспектом работы в процессе рассредоточенной подготовки; 35,1% учителей считает, что обогащение словарного запаса и синтаксического строя речи – это тоже задача, разрешаемая и в ходе подготовки к сочинению.

Аргументом в пользу активизации процесса рассредоточенной подготовки к сочинению является мнение учителей о том, что лучше меньше писать сочинений, но тщательнее готовить к ним учащихся. Этому мнению придерживаются 91,8% учителей (102 человека) и лишь 8,2% учителей считают, что чем больше текстов ученик пишет, тем лучше он их создает.

На основании таких фактов можно сделать вывод о том, что учителя правильно понимают содержание рассредоточенной подготовки, осознают ее как поле целенаправленного развития видов речевой деятельности, хотя и не всех, понимают важность ее в формировании умений текстообразования, но не проводят. А это значит, что перед учеными стоит задача отыскать возможности организации рассредоточенной подготовки к сочинению без дополнительных затрат учебного времени, разработать методику, применимую в создавшихся условиях преподавания русского языка.

На вопрос о том, какое количество письменных творческих работ в течение учебного года считают оптимальным, учителя (100%) ответили – 2 сочинения. В устной форме учителя поясняют: при таком количестве сочинений можно организовать рассредоточенную подготовку.

Прояснению ситуации, насколько учителя школ владеют методикой обучения диалогической речи, способствовали ответы на вопросы № 7 и № 8.

На эти вопросы отвечало 80 учителей, из них 60 (75%) указали, что обучают диалогической речи, а 20 (25%) дали уклончивые ответы («По мере возможности») или не ответили совсем. Ответившие утвердительно, в свою очередь, испытывали затруднение при обозначении частотности использования диалога как метода развития речи и высказались устно, что используют очень редко, а среднестатистический показатель, выражающий соотношение использования диалога и других методов таков: 1 : 50.

Учителя также назвали умения, которые формируют в процессе обучения диалогической речи. В среднем каждый назвал по 4–6 умений, в сумме было названо 10 видов умений, которые можно по учебной цели (формирование диалогической речи) разделить на две группы: I группа – имеющие непосредственное отношение к развитию диалогической речи (умения слушать собеседника, правильно сформулировать вопрос и ответить на вопрос, кратко передать мысль собеседника); II группа – имеющие опосредованное отношение к развитию диалогической речи (нормативные умения: умение правильного произношения, правильного построения предложений, целесообразного использования различных языковых единиц, употребления средств создания выразительности речи; умение избегать однообразия в речи, включать цитаты в речь, включать диалог в монологическую речь).

К числу умений учителя ошибочно относят и личностные качества, формированию которых способствует включение диалога как метода развития речи: не стыдиться спрашивать о том, чего не знаешь, быстро реагировать на вопрос, быть находчивым и сообразительным, быть тактичным, сдержанно выражать свои

эмоции, раскрывать свою индивидуальность, уходить от конфликта, говорить о том, в чем разбираешься.

Умения диалогической речи, названные учителями, не отражают всей полноты содержания обучения диалогической речи. Это дает основание предполагать, что педагоги недостаточно владеют методикой обучения диалогическому говорению, так как нечетко представляют, какие умения необходимо формировать.

Анализ ответов учителей на вопросы № 9, № 10, № 11, № 12 позволил прояснить, в чем педагоги усматривают резервы повышения эффективности учебного процесса.

В результате анализа ответов на первый вопрос было установлено, что 100% анкетированных считают самостоятельную познавательную деятельность учащихся важным условием обретения образования, в том числе лингвистического. Причем 97, 3% педагогов считают его необходимым и обязательным, и лишь 2,8% допускают, что самостоятельная познавательная деятельность возможна в процессе обучения.

Условиями, обеспечивающими успешную организацию самостоятельной познавательной деятельности, учителя называют следующие: а) наличие специальной книги – 97, 6%; б) помощь родителей – 95, 2%; в) контроль со стороны учителя – 67, 6%.

В ряду других важных условий отмечаются желание учеников самостоятельно пополнять знания и развивать речевые способности (наличие внутренней мотивации), а также государственная политика Украины, регулирующая отношение к русскому языку в его коммуникативной, когнитивной, культурологической функциях.

Анализ ответов на вопрос № 11 показал, какое количество учеников в каждом классе желают и могут при определенных условиях самостоятельно пополнять знания и развивать речевые способности. Результаты анализа помещены в Таблице 3.2.1.

Таблица 3.2.1

Показатели отношения учащихся к самостоятельной познавательной деятельности
(по мнению учителей)

Количество учителей (от общего числа – 111), назвавших указанные во 2 столбце проценты	Количество учащихся (в %), желающих заниматься самостоятельной познавательной деятельностью	Среднестатистический показатель (в %)
21	До 50%	23,3%
48	От 20% до 30%	
42	От 2% до 10%	

Цифровые показатели свидетельствуют о том, что 18, 9% учителей показали, что в классе могут и хотят заниматься самостоятельной познавательной деятельностью до 50% учащихся; 43, 2% учителей заявили, что в классе не более 20%-30% таких учащихся; 37, 8% учителей называют от 2% до 10% школьников в каждом классе.

Представленные данные дают возможность определить не только среднестатистический показатель количества желающих заниматься самостоятельной познавательной деятельностью (23, 3%), но и зависимость этого количества от многих условий: от общего уровня сформированности умений в классе, от внешней и внутренней мотивации познавательной деятельности, от уровня профессиональных умений учителя и т. д.

Выявляя целесообразность введения в процесс учения разноуровневых по сложности заданий для самостоятельной учебной деятельности и для контроля за степенью сформированности речевых умений в ходе этой деятельности, мы включили вопрос под № 12 и получили такой ответ: 100% учителей считают, что в учебной книге школьника должны быть задания разного уровня сложности как для обучения, так и для учения (самостоятельной познавательной деятельности), и контроля. Необходимость введения в учебник рубрики типа «Выбери и выполни одно посильное упражнение!» учителя объясняют такими причинами: а) это один из способов реализации дифференцированного подхода к обучению; б) такой способ задавания учебной деятельности позволяет ученику поверить в свои силы.

В процессе исследования возникла потребность в дополнительной информации об интересе учащихся к тематике предлагаемых сочинений и учете этого интереса в организации речевой деятельности школьников. Данная информация особенно актуальна применительно к жанрам письменной речи, а исследовалась эта проблема лишь в 70-е годы Т.А. Ладыженской.

Учителям и учащимся была предложена одна и та же анкета, что позволило не только выявить отношение учащихся к тематике и жанрам сочинений, но и установить, насколько учителя знают интересы учащихся и пользуются этим знанием как фактором активизации интеллектуально-речевой деятельности школьников. Анкету составляли следующие вопросы:

I. Рассматриваете ли вы сочинение как:

- 1) возможность изложить свои мысли и чувства на какую-то тему;
- 2) вести откровенный доверительный разговор с понимающим тебя человеком;
- 3) как необходимость написать правильный текст на заданную тему и получить отметку;
- 4) как нечто другое.

II. Когда вы с удовольствием готовитесь и пишете сочинение:

- 1) если тема вам близка и понятна;
- 2) если есть вдохновение;
- 3) если хочется поделиться собственными мыслями;
- 4) если есть много интересных фактов (собран богатый материал);
- 5) если хочется блеснуть своим умением создавать хорошие тексты;
- 6) другие причины.

III. Когда сочинение писать не хочется:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

IV. Что вы обычно делаете самостоятельно в процессе подготовки к сочинению:

- 1) пишете сочинение с кем-то из родственников на черновик;
- 2) много читаете на заданную тему и запоминаете факты;
- 3) выписываете понравившиеся языковые средства;
- 4) наблюдаете над предметом речи и записываете свои наблюдения;
- 5) другое.

V. Сколько сочинений и на какую тему вам понравилось писать в прошлом году (по русскому и украинскому языкам)?

VI. О чем бы вы хотели писать сочинение:

1) О себе и о своих победах в:

- спорте;
- учебе;
- занятиях музыкой и др.

2) О родных:

- их работе;
- внешности;
- поступках;
- увлечениях.

3) Об известных личностях:

- героях;
- первооткрывателях;
- ученых.

4) О природе:

- описывать ее красоту;
- писать о жизни растений, биологических процессах.

5) Писать сочинения из области географии, истории.

6) Сочинять сказки.

7) Сочинять рассказы на основе жизненных наблюдений.

8) Писать фантастические истории.

9) О животных.

10) Описывать помещение.

11) Рассуждать по спорным вопросам:

- о человеческих качествах: верности, доброте, мужестве, жестокости, дружбе;
- об отношении к Родине;
- о красоте родного языка или языка художественного произведения.

VII. Ребята-пятиклассники отдыхали компанией на речке, ловили рыбу, купались, загорали, играли в волейбол, любовались красотой природы. Возвращаясь домой, они встретили одноклассников, которые поинтересовались, стоит ли туда сходить им, красивые ли там места? В ответ услышали: «Классные!»

Почему часто, вместо подробного описания, услышишь «Классно!», «Клево!» и др.:

- трудно описать, не хватает слов, мыслей;
- лень распространяться;
- надо «напрягать» себя при построении текста;
- другое, что именно?

Для учителей вопросы этой же анкеты были сформулированы так:

1. Рассматривают ли ваши ученики сочинение как:

- 1) возможность изложить свои мысли и чувства на какую-то тему;
- 2) вести откровенный доверительный разговор с понимающим тебя человеком;
- 3) как необходимость написать правильный текст на заданную тему и получить отметку;

4) как нечто другое?

2. Когда ваши ученики с удовольствием готовятся к сочинению и пишут его?

3. Когда дети не хотят писать сочинение?

4. Какую работу обычно выполняют дети самостоятельно в процессе подготовки к сочинению?

5. О чем любят писать ваши ученики?

Полученные в результате анализа первого вопроса анкеты данные помещены в табл. 3.2.2.

Таблица 3.2.2

Восприятие сочинения учениками 5-х и 9-х классов

Сочинение воспринимается как	Данные учащихся 5 кл.	Данные учащихся 9 кл.	Данные учителей по 5 кл.	Данные учителей по 9 кл.
Возможность изложить свои мысли и передать чувства	62 (59,2%)	27 (27%)	47,6%	33,3%
Возможность вести откровенный разговор	20 (33%)	21 (21%)	23,8%	16,6%
Необходимость написать правильный текст и получить отметку	7 (5,6%)	52 (52%)	28,6%	50%

Анализ ответов 90 учащихся на вопросы анкеты показал, что пятиклассники воспринимают сочинение как возможность изложить свои чувства и мысли на какую-то тему – 59,2%. Достоверность показаний подтверждается тем, что учителя назвали близкий по количеству показатель – 47,6%. Сочинение как возможность вести откровенный доверительный разговор с понимающим тебя человеком назвали 33% учащихся. Учителя же отмечают, что так воспринимают сочинение 23,8% пятиклассников. Необходимость написать правильный текст и получить отметку – так воспринимают сочинение 5,6% учащихся, но учителя отмечают значительно более высокий процент пятиклассников, относящихся так к сочинению – 28,6%. Как нечто другое воспринимают сочинение 2,2% школьников.

Большинство учащихся 9 классов воспринимают сочинение как необходимость написать правильный текст и получить отметку – 52 ученика (52%); тенденцию к восприятию сочинения как возможности выразить свои мысли и чувства на какую-то тему выявили 27 девятиклассников (27%); наименьшее количество школьников понимают сочинение как возможность вести доверительный разговор (21%).

Сопоставление результатов анкетирования в V и IX классах по этим вопросам позволило выявить такую тенденцию в отношении к сочинению: к IX классу учащиеся склонны воспринимать сочинение как необходимость правильно написать текст и получить отметку. Снижается тенденция к восприятию сочинения как

возможности самовыражения. Следовательно, если в V–VII классах сочинение воспринимается школьниками преимущественно не только как учебная работа, но и как возможность проявить себя как личность, то необходимо в полной мере использовать воспитательный и развивающий потенциал сочинения именно в этом звене школьного обучения – создать условия для работы над сочинением в процессе обучения и учения.

Когда же дети с удовольствием готовятся и пишут сочинения? Результаты анкетирования позволили выявить ряд условий, и они нашли отражение в табл. 3.2.3.

Таблица 3.2.3

Факторы, порождающие желание писать сочинение

Место по степени важности	Факторы, порождающие желание писать сочинение (по мнению учащихся)	Факторы, порождающие желание писать сочинение (по мнению учителей)
1	Вдохновение	Близкая и понятная тема
2	Наличие знаний о предмете речи	Стимулирование внимания к теме
3	Близкая и понятная тема	Вдохновение
4	Желание поделиться собственными мыслями	
5	Желание блеснуть умением создавать текст	

Данные таблицы показывают, что на первом месте у школьников – наличие вдохновения, на втором – наличие богатого предметного материала, на третьем – близкая и понятная тема, на четвертом – желание поделиться собственными мыслями, на пятом – желание блеснуть умением создавать хорошие тексты.

Интересно, что учителя считают первостепенным условием, вызывающим у школьников желание писать сочинение на близкую и понятную тему; совсем не упоминают такое условие, как наличие фактического материала, немногие называют вдохновение. Отсюда следует вывод о том, что в процессе работы над сочинением, возможно, активизируются не те факторы, которые важны для пробуждения у школьников желания творить.

Когда же дети не хотят писать сочинение? Результаты анализа ответов учителей и учащихся на этот вопрос нашли отражение в табл. 3.2.4

Таблица 3.2.4

Факторы, вызывающие нежелание писать сочинение

Место по степени важности	Факторы, порождающие нежелание писать сочинение (по мнению учащихся)	Факторы, порождающие нежелание писать сочинение (по мнению учителей)
1	Отсутствие вдохновения	Психологическая усталость
2	Недостаток знаний о предмете речи	Неинтересная тема
3	Неинтересная тема	Недостаток знаний о предмете речи
4	Усталость	

Учителя (30%) отмечают, что не наблюдали, чтобы учащиеся V класса не испытывали желания писать сочинение. Остальные на первое место выносят фактор психологической усталости, на второе – неинтересную тему, на третье – недостаток знаний о предмете речи.

Анализ ответов учащихся на вопрос № 4 анкеты позволил составить представление о деятельности учащихся в процессе подготовки к сочинению. Полученные данные размещены в табл. 3.2.5.

Таблица 3.2.5

Деятельность учащихся в процессе рассредоточенной подготовки к сочинению

Виды деятельности, выполняемые учащимися	Количество учащихся, %
Наблюдение над предметом речи и запись наблюдаемого	56, 6
Чтение о предмете речи и запоминание фактов	33, 4
Запись понравившихся языковых средств выразительности речи	20, 6
Написание с кем-то из родственников сочинения на черновик	20, 3

По мнению учащихся, в процессе самостоятельной подготовки к сочинению они наблюдают над предметом речи и записывают свои наблюдения (56,6%); много читают на заданную тему и запоминают факты (33,4%); выписывают

понравившиеся языковые средства (20,6%); пишут с кем-то из родственников сочинение на черновик (20,3%).

По мнению учителей, школьники в процессе самостоятельной подготовки пишут с кем-то из родственников сочинение на черновик (57,1%); выписывают понравившиеся тексты (пользуются образцом) – 23,8% учащихся. Правдивость такого положения подтверждают и результаты констатирующего среза: в 8-ых классах 40% работ – списанные тексты.

Ответ учащихся на вопрос о том, сколько сочинений и на какую тему им понравилось писать в течение прошлого учебного года, показал, что школьники назвали только одно сочинение, к которому была организована рассредоточенная подготовка. Этот факт говорит в пользу организации серьезной рассредоточенной подготовки к сочинению в процессе обучения и учения.

Результаты анализа ответов учащихся на вопрос, о чем они любят писать (вопрос № 6), представлены в табл. 3.2.6.

Таблица 3.2.6

Направленность тематики сочинений, которую предпочитают учащиеся 5-6 классов

Направленность тематики	Количество выбравших направление тематики (от общего числа – 90учеников)
Животные	72
Родные, их работа, внешность, поступки, увлечения	54
Природа, ее красота	51
Фантастические истории	39
Я и мои победы в спорте, учебе, занятиях музыкой и др.	33
Известные личности, герои, первооткрыватели, ученые	30
Спорные вопросы о человеческих качествах: верности, доброте, мужестве, дружбе	27
География, история	24
Биологические процессы в жизни растений	6
Жизненные наблюдения	24
Красота родного языка или художественного произведения	3
Родина	0

Полученные данные свидетельствуют о том, что у школьников V – VI классов в первую очередь проявляется интерес к тому, что (или кто) вызывает положительные эмоции, с кем приятен контакт, взаимодействие, общение. Внимание к семье, близким, желание писать о них возникает у 54% учащихся. Интерес к собственной личности, возможность дать простор фантазии и тем самым проявить себя как личность, могущую создать нечто хорошее, подталкивает 33% учащихся к выбору соответствующей направленности тематики. Вызывают интерес у школьников также сильные личности, их подвиги, истории географических открытий – 30% учащихся.

Не менее важна для учащихся и возможность создавать рассказы на основе собственных наблюдений над жизнью, хотя эти наблюдения у пятиклассников и шестиклассников ограничиваются следующим кругом: животные (72%); красота природы (51%). Не равнодушны учащиеся к нравственной тематике: рассуждения по спорным вопросам о человеческих качествах: о добре и зле, о дружбе –27%.

Ответы учителей на этот вопрос показали, что педагоги знают тематику сочинений, которая вызывает интерес у школьников. На первом месте они отметили темы, соотносящиеся с описанием природы, на втором – с описанием и повествованием о животных, на третьем – с повествованиями о себе и своих близких; в IX классе, как отмечают учителя, школьники предпочитают темы, связанные с рассуждением о спорных вопросах дружбы, любви, нравственных категориях, о героических личностях, о себе, о родине.

Какие же причины скудости своей речи и речи сверстников усматривают учащиеся? На этот вопрос получен ответ в результате анализа выполненного школьниками задания № 7 анкеты. Полученную картину можно представить в виде диаграммы (рис.3.2.1).

1. Трудно описать, не хватает слов, мыслей – 46, 6%.
2. Лень распространяться –25,3%.
3. Надо «напрягать» себя при построении текста –25, 3%.
4. Слишком много впечатлений –3, 3%.

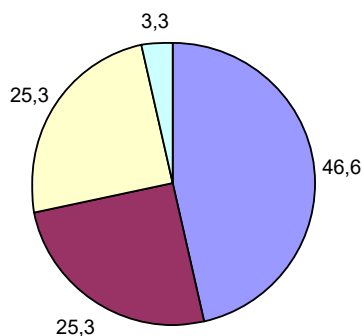


Рис.3.2.1

Направленность тематики, которая вызывает интерес у школьников, позволяет учителю формулировать разнообразные темы, связанные с самой личностью ученика, жизнью его семьи, домашних животных, что создает возможность не только развития связной речи, но и формирования истинных ценностей: уважительного отношения к родителям, близким, гуманного отношения к животным.

Учитывая интерес школьников к героическим личностям, к историческим персонам, географическим открытиям, можно не только организовать обучение различным видам чтения в процессе рассредоточенной подготовки к сочинению по обозначенной тематике, но и формировать социокультурную компетенцию учащихся.

Результаты анкетирования, проведенного среди учащихся, подтверждают мысль о том, что сочинение для учащихся не просто упражнение в речевой деятельности, а еще и средство самовыражения. Следовательно, школьное сочинение (во всех его жанрах) не утратило и не утратит актуальности в учебной деятельности школьников, если учитывать интерес школьников к тематике, правильно организовывать подготовку к сочинению, создавать прецедент ценности хорошей речи.

Рассредоточенная подготовка к сочинению как необходимый этап, в ходе которого могут развиваться все виды речевой деятельности, преимущественно должна протекать в самостоятельной познавательной деятельности (учении).

Для накопления эмпирического материала о степени сформированности умений, соотносящихся с различными видами речевой деятельности, проводился констатирующий срез в ОУВК №2, школе № 27, ОУВК № 9, НВК № 6 г.Сумы, в Ульяновской школе Сумской области, в Черноморской школе №2 Симферопольской области. Проводили срезовые работы учителя Л.Т. Колесникова, Е.И. Барбар, Е.Н. Чернышова, В.Н. Коровяковская, Г.А. Степанова, М.М. Никитина, Л.Н. Кропачева, В.П. Сучкова, Н.П. Казакова, Л.В. Данько.

Целью проведения констатирующего среза стало получение экспериментально достоверных данных о степени сформированности у школьников умений устной диалогической речи и письменной монологической учебно-научной речи в условиях применяемой учителями методики.

Для достижения этой цели потребовалось разрешить ряд *задач*:

1. Определить степень сформированности умений диалогической речи у учащихся основной школы с родным русским языком обучения.
2. Установить уровень владения умением продуцировать письменную учебно-научную речь (на материале жанров определения понятия и сравнительной характеристики).
3. Выявить и описать тенденции в развитии видов речевой деятельности у учащихся V–IX классов.

Задача, которую необходимо было разрешить в ходе констатирующего среза – установление степени сформированности умений диалогической речи учащихся: создавать реплику-зачин; быть информативным; запросить информацию от собеседника; слушать собеседника и показать это в ответной реплике; выразить благодарность, приветствие, прощание; использовать языковые средства, способствующие бесконфликтному течению диалога; закончить диалог.

Интересы нашего исследования требуют фиксации уровня сформированности умений в начале учебного процесса, соотносящегося со средним звеном обучения (5кл.) и в конце (9кл.), поэтому констатирующий срез проводился в 5-х и 9-х классах.

Для разрешения этой задачи были разработаны диагностирующие задания.

5 класс. Задание. Послушайте текст так, чтобы вы смогли ответить на вопросы по содержанию. Подготовьте диалог на тему «Условия успешного общения». Используйте в своих репликах информацию из текста.

УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО ОБЩЕНИЯ

Люди живут, общаясь друг с другом. От того, насколько человек умеет общаться, зависит его успех во многих делах.

Американский ученый-психолог Дейл Карнеги называет шесть способов располагать к себе людей, шесть способов успешного общения:

1. Проявляйте искренний интерес к другим людям.
2. Улыбайтесь! Улыбка говорит: «Вы мне нравитесь, мне приятно с вами общаться».
3. Помните, что для человека звук его имени – самый сладкий и самый важный звук человеческой речи!
4. Будьте хорошим слушателем. Поощряйте других рассказывать вам о себе.
5. Ведите разговор в круге интересов вашего собеседника.
6. Давайте людям почувствовать их значительность и делайте это искренне.

Если соблюдать эти условия, то можно добиться желаемого результата в общении.

Вопросы для беседы по тексту: Как называется текст? Какое значение имеет улыбка в общении? Почему к человеку надо обращаться, называя его имя? Как вы понимаете мысль: «Лучший собеседник тот, кто умеет слушать»? Разумно ли беседовать только о том, что вас интересует? Как вы понимаете изречение: «Давайте людям почувствовать их значительность»?

9 класс. Задание. Послушайте текст так, чтобы могли ответить на вопросы по содержанию. Подготовьте диалог на тему «Влияет ли внешний вид и настроение на результативность общения?».

УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО ОБЩЕНИЯ

Люди живут, общаясь друг с другом. От того, насколько человек умеет общаться, зависит его успех во многих делах.

Американский ученый-психолог Дейл Карнеги называет шесть способов располагать к себе людей, шесть способов успешного общения:

1. Проявляйте искренний интерес к другим людям.
2. Улыбайтесь! Улыбка говорит: «Вы мне нравитесь, мне приятно с вами общаться».
3. Помните, что для человека звук его имени –самый сладкий и самый важный звук человеческой речи!
4. Будьте хорошим слушателем. Поощряйте других рассказывать вам о себе.
5. Ведите разговор в круге интересов вашего собеседника.
6. Давайте людям почувствовать их значительность и делайте это искренне.

Некоторые люди думают, что в общении и влиянии на людей немалую роль играет внешний вид, одежда, украшения и т.п. Ученый приводит пример, который ему пришлось наблюдать в жизни. «Недавно я присутствовал на званом обеде в Нью-Йорке. Одна из гостей, некая дама, получившая наследство, изо всех сил старалась произвести на всех впечатление. Свое скромное наследство она растратила на меха, бриллианты, жемчуг, но ничего не сделала с выражением своего лица. Оно было кислым и самовлюбленным. Она не знала того, что было известно любому мужчине, а именно: выражение, которое женщина «надевает» на свое лицо, оставляет большее впечатление, нежели платье, которое она надевает на свое тело».

Вопросы для беседы по тексту: Как называется текст? Какое значение имеет улыбка в общении? Почему к человеку надо обращаться, называя его имя? Как вы понимаете мысль: «Лучший собеседник тот, кто умеет слушать»? Разумно ли беседовать только о том, что вас интересует? Как вы понимаете изречение «Давайте людям почувствовать их значительность»? Как относятся люди к такому фактору, влияющему на общение, как внешний вид? Как Дейл Карнеги относится к этому фактору? Что дало основание вам так думать?

Учащиеся составляли диалог и письменно фиксировали каждую реплику методом «записки»: 1-й собеседник пишет реплику и передает лист 2-му собеседнику для ответной реплики, 2-й коммуникант, составив и записав свою реплику, передает лист 1-му и т.д. Таким образом, были получены тексты

диалогической формы, максимально приближенные к устной речи, но в то же время письменно зафиксированные, что позволило осуществить их детальный анализ.

Критерии анализа диалогической речи учащихся. Каждое умение анализировалось соответственно тем параметрам, которые являются показателями его сформированности.

Для умения создавать реплику-зачин критериями сформированности являются следующие: а) наличие тематического или фонового и тематического компонентов в реплике; б) соответствующий объем фонового компонента; в) соответствие теме элементов содержания зачина.

Степень сформированности умения быть информативным определялась по количеству реально наличествующих микротем от количества возможных.

Уровень сформированности умения запросить информацию определялся по наличию языковых средств, выражающих запрос информации.

Умение слушать собеседника и показать это в ответной реплике определялось по наличию в репликах-реакциях элементов содержания, отражающих смысл или содержание реплики-стимула.

Степень сформированности умений выразить благодарность, приветствие, прощание, просьбу определялась по наличию языковых средств их выражения.

Умение бесконфликтного общения анализировалось в соответствии с критерием наличия языковых средств, способствующих бесконфликтному течению диалогической речи, а также по наличию языковых средств и элементов содержания, располагающих к конфликту.

Результаты анализа работ учащихся по определению степени сформированности умения создавать реплику-зачин представлены в табл. 3.2.9.

Как свидетельствуют цифровые показатели, в преобладающем большинстве работ (в 80 из 96) зачин состоит из фонового компонента, включающего приветствие и описание обстоятельств, подводящих к теме, и тематического компонента в виде одного-двух предложений, в которых заявляется тема. Например:

– Здравствуй, Дима!

– Привет!

– Можно у тебя кое-что спросить?

– Конечно, можно.

– Сегодня в школе мы изучали тему: «Условия, от которых зависит успешное общение». Как ты думаешь, это важно для жизни?

– Я думаю, ее изучаем для того, чтобы мы умели находить общий язык с людьми и с нами было приятно общаться. А от каких условий зависит успешное общение?

Таблица 3.2.9

Структура и содержание зачина диалогической речи (5,9 классы)

Предмет анализа	Критерии анализа	Кол. показатели (%)	
		5 кл (96)	9кл (105)
Структура зачина	-фондовый компонент + темат. предложение	83,3	14,2
	-темат. предложение	16,6	85,7
Содержание зачина	-приветствие+темат. предложение	39,5	28,5
	-приветствие-обращение + описание обстоятельств	29,1	14,2
	-прямой вопрос по теме	12,0	57,4
	-элементы содержания, не имеющие отношения к теме	14,5	8,9
Объем зачина	-соответствует	100	64,5
	-не соответствует:		35,4
	а) половина текста; б)свыше половины		29,1 6,25

В 16 работах зачин представляет собой тематическое предложение в виде вопроса. Например:

- Как ты считаешь, от каких условий зависит успешное общение?...

В 14 работах содержание зачина не подводит к заявлению темы, оно является лишним и может быть опущено без ущерба для текста. В таких работах зачин неоправданно увеличен: лишними являются один-два элемента

содержания или содержание зачина не соответствует полностью теме.

Например:

- Привет, Владик!
- Привет, Максим!
- Владик, ты написал контрольную работу по биологии? Справился с заданием?
- Да. Я написал контрольную, мне поставили 11 баллов.
- Скажи, Максим, тебя сегодня спрашивали о том, что такое общение? (Владислав Г., Максим П., 6-Б, шк. № 9).

Объем зачина в диалогах соответствует объему текста только в 62 работах, в 28 работах зачин составляет около половины текста, и в 6 работах зачин занимает свыше половины текста.

В ходе констатирующего среза устанавливалась степень сформированности умения быть информативным (см. табл. 3.2.10).

Таблица 3.2.10

Количество информации, переданной в диалогах учащихся

Предмет анализа	Критерии анализа	Кол. показатели (%)	
		5 кл (96)	9кл (105)
Содержание основной части	-соответствует теме	91,6	84,7
	-не соответствует	8,3	9,5
	-полнота раскрытия темы:		
	а) раскрыта полно	12,5	68,5
	б) раскрыта на 50%	33,3	21,3
	в) раскрыта менее чем на 30%	54,1	10,1

Анализ основной части текстов-диалогов позволил выявить, какое количество содержательных элементов смогли включить в диалог учащиеся. Максимальное количество существенных элементов содержания соответствует тому количеству, которое включалось в текст, прочитанный и обсужденный перед диалогом (восемь условий). В 88 работах содержание соответствует теме, но степень полноты

раскрытия темы разная. В 12 работах тема раскрыта глубоко и полно (названо 6-8 условий успешного общения). Учащиеся дополнили содержание сведениями из собственного опыта.

В 32 работах тема раскрыта на 50% (названо 3-4 условия); в 52 работах – на 30% (названы 1-2 условия успешного общения); в 18 работах содержатся тексты, не соответствующие теме.

Уровень сформированности умения закончить (создать реплику-концовку) позволили определить количественные и качественные показатели, полученные в результате анализа концовок диалогов. Концовка имеется в 74 работах из 95. Ее составляют такие элементы содержания: а) оценка значимости и предмета речи ;б) выражение согласия-несогласия с собеседником; в) указание на необходимость прервать диалог; г) выражение благодарности за приятное общение; д) прощание, ничем не подготовленное.

Такие показатели свидетельствуют о том, что учащимся доступны концовки с различными вариантами соединения содержательных элементов, но употребляют их далеко не все (в 20% работ концовки представляют собой простое прерывание речи и прощание).

Степень сформированности умения запросить информацию от собеседника определялась по наличию языковых средств, отражающих запрос информации. Цифровые данные анализа отражены в табл. 3.2.11.

Таблица 3.2.11

Языковые средства запроса информации в работах учащихся

Предмет анализа	Критерии анализа	Кол. показатели (%)	
		5 кл (96)	9 кл (105)
Структура реплик, входящих в основную часть	-предложение, содержащее собственное мнение + вопрос к собеседнику;	89,5	35,2
	-предложение, содержащее собственное мнение	10,4	64,7

Реплики, входящие в состав основной части диалога, преимущественно имеют такую структуру: предложение, содержащее мнение + предложение-вопрос к собеседнику (в 86 работах) и лишь в 10 работах преобладают реплики, представляющие собой мнение собеседника без вопроса. Например:

- Я читал книгу о правилах общения. Там было написано, что улыбка – одно из главных условий успешного общения, а ты как думаешь?
- Я думаю, если человек говорит невнятно и некрасиво, то разговор не будет приятным. (Вова, Саша).

Полученные данные свидетельствуют о том, что учащиеся без особых затрат времени на обучение (мы лишь сделали установку на запрос информации друг от друга) могут выражать в репликах запрос информации с помощью вопросительных предложений.

Анализ языковых средств диалогов позволил выявить степень сформированности у школьников умений языкового выражения приветствия, прощания, вежливости, умения бесконфликтного общения, умения слушать собеседника и выразить это в реплике-реакции. Полученные цифровые данные отражены в табл. 3.2.12.

Цифровые показатели таблицы свидетельствуют о том, что учащиеся используют языковые средства выражения приветствия и прощания – 100%, причем все они уместны в данной ситуации общения. Значит, это умение у школьников сформировано.

Анализ языковых средств, используемых школьниками в текстах-диалогах, позволил выявить, что в 56 работах наличествуют речевые обороты, выражающие внимание к собеседнику и содержанию его речи (вопрос, просьба высказать мнение, одобрение мнения собеседника). Например: «Мне было приятно с тобой поговорить», «Спасибо. Было интересно узнать, что ты думаешь ...», «Интересно, как ты считаешь ...» и т.д.

В 30 работах содержатся языковые средства выражения вежливости. Например: «Спасибо. Теперь я знаю ...», « Скажи, пожалуйста ...», «Помоги мне, пожалуйста, ...», «Благодарю за ...» и т.д.

Таблица 3.2.12

Языковые показатели культуры ведения диалога учащимися

Предмет анализа	Критерии анализа	Кол. показатели (%)	
		5 кл (96)	9кл (105)
Языковые средства	- наличие языковых средств выражения:		
	- приветствия;	100	14,2
	- прощания;	100	2,8
	- вежливости;	31,2	29,5
	- наличие языковых средств, способствующих бесконфликтному течению диалога;	21,8	6,6
	-наличие языковых средств, способствующих конфликтному течению диалога;	10,4	54,2
	-наличие языковых средств выражения внимания к содержанию речи собеседника	89,5	59,0

Наличие языковых средств, способствующих бесконфликтному течению диалога («Ты права, но...», «Да, я согласна, но хочу добавить...» и др.) – в 11 работах.

Вот, к примеру, так они используются в диалоге учащимися 5 класса:

- Привет, Саша!
- Привет!
- Знаешь, я вчера купил джинсы и футболку. Как ты думаешь, они мне идут? Смогу я понравиться в разговоре нашим девчонкам?
- Я считаю, что человека красит в общении речь, а не одежда, но и одежда тоже играет значительную роль.
- Возможно, ты и прав, но не главную ли роль играет одежда?
- Я не придерживаюсь такого мнения. Давай подумаем! Ты встретил человека, который красиво одет, но не умеет красноречиво говорить. Тебе ведь будет неприятно с ним общаться, не так ли?

- Может быть. Но как же мне тогда говорить? Что мне использовать как орудие общения? Улыбку, взгляд, правильно подобранную тему, приятную обстановку? Как ты считаешь? (Саша, Владислав)

Полученная информация позволяет сделать выводы о том, что у школьников сформированы умения выражения приветствия, прощания (100%), легко формируются умения запроса информации; в менее высокой степени сформированы умения вежливого и бесконфликтного общения .

Умение составлять реплику-зачин требует совершенствования: необходимо обучать заявлению темы общения в первой или второй реплике, не растягивая фоновый компонент зачина.

Тексты диалогов в IX классе анализировались по тем же критериям, что и в пятом, а количественные данные мы поместили в таблицах 3.2.9–3.2.12, выводы же, отражающие качественные характеристики текстов, их существенное отличие от текстов учащихся 5 класса представили ниже.

Существенные отличия текстов-диалогов в IX классе:

1. Реплика-зачин представляет собой тематическое предложение в форме вопроса (60 работ), реже – приветствие и тематическое предложение (30 работ). В зачине редко содержится фоновая информация, подводящая к заявлению темы (15 работ), причем излагается она предельно кратко. Например:

- У Вас сегодня хорошее настроение!
- Да, мой внешний вид – залог хорошего настроения.
- Я уважаю Ваше мнение, но сам придерживаюсь другого: внешний вид мало влияет на настроение, а тем более на результативность общения. (Марина, Наташа).

2. Зачин не превышает допустимых объемов в соотношении с объемом целого текста.

3. В текстах – диалогах нет концовок. Законченность текста выражается в логико-смысловой исчерпанности темы.

4. В 5 работах зачины соответствуют теме. Отклонения от темы наблюдаются лишь в отдельных репликах немногих текстов; 10 текстов написаны не по теме.

5. Доминирует такая структура реплики: предложение (или 2-3 предложения) без вопроса к собеседнику. Мнение коммуниканта изложено таким образом, что информация от собеседника становится как бы сама собой востребованной. Вопрос к собеседнику как средство запроса информации используется редко. Например:

- Вы правы. Для меня на первом месте – внутренний мир собеседника, а потом уже внешний.
- Но является ли внешний вид одним из определяющих факторов в общении?
- Да, но этот фактор не доминирующий.
- В этом я согласна с Вами. В Вашем суждении заключена доля истины, но об этом еще говорят: «Встречают по одежке, а провожают по уму».

6. Языковое оформление диалогов отличается более частым включением а) элементов молодежного сленга («... видок у нее не очень», «... это все заморочки», «...давай пообщаемся»); б) речевых оборотов, вызывающих на конфликт («Что ты этим хочешь сказать? Лично я считаю...», «Нет, я так не думаю. Докажи, что ты права...», «Вы слишком уверены в себе...» и т.д.); в) пустословием:

- Вы, конечно, слишком уверены в себе. Но доказать свое мнение вы не сможете.
- Возможно, я не прав, но доказать все свои высказывания я в силе.

В ходе констатирующего среза устанавливалась *степень сформированности умений учебно-научной монологической речи.*

Нами была избрана письменная форма проверки итоговых работ не только потому, что результаты, зафиксированные письменно, удобнее анализировать, но еще и по такой причине: учащимся предлагались для создания жанры учебно-научной речи, которые в учебной деятельности школьников востребуются и в устной и в письменной формах. К таким жанрам относятся «сквозные», т.е. те, которые формируются употребляются в речи учащихся от класса к классу на протяжении всех лет обучения: определение понятия, описательная характеристика, сравнительная характеристика, обобщение, классификация. Следовательно, зафиксированные результаты могут свидетельствовать о степени сформированности умения создавать тексты названных жанров как в устной, так и в письменной речи.

Для достижения цели (определение уровня владения умением создавать наиболее востребуемые в учебной деятельности жанры устной и письменной речи) были разработаны такие диагностирующие задания.

Задание 1. Постройте определение понятий (или Что такое...?): 5 кл. – зачин, береза; 7 кл. – абзац, сочинение; 9 кл. – метафора, кедр.

Задание 2. Напишите в жанре сравнительной характеристики тексты на темы: «Невежа и невежда – это одно и то же?» (7 кл.); «Художественный и научный стили» (9 кл.).

Выполнение первого задания предусматривало фиксацию степени сформированности умения правильно и осознанно строить определение типа дефиниции.

Первое понятие относится к учебно-научной сфере, а второе – к бытовой. Такой подбор не случаен: это позволяет оценить способность к переносу знаний и умений в новые условия.

Анализ выполненного задания осуществлялся по таким критериям: подведение под более общее или родовое понятие; наличие существенных признаков; полнота раскрытия понятия в определении (количество существенных признаков).

Чтобы проследить динамику умения создавать текст в жанре определения типа дефиниции, мы представили в табл. 3.2.13 количественные показатели, полученные в результате анализа работ учащихся V, VII, IX классов.

Сопоставление количественных показателей, полученных при анализе текстов учащихся, позволяет отметить некоторые тенденции в формировании умения определения понятия:

1. От V к IX классу степень сформированности умения подводить под более общее понятие остается на одном уровне.

2. Количество выделяемых при определении понятия существенных признаков к IX классу увеличивается, но незначительно (до 10–15%).

3. Способность к переносу умения определять понятие из научной в бытовую сферу остается приблизительно на том же уровне в каждом классе .

Таблица 3.2.13

Количественные показатели динамики умения создавать
определение понятия типа дефиниции

Критерии	Количественные показатели (%)		
	5 кл.(104)	7 кл. (92)	9 кл.(87)
1. Подведено под более общее или родовое понятие:			
а) учебно-научное понятие;	94,2	82,4	95,5
б) бытовое понятие.	98,0	91,3	100
2. Наличие существенных признаков в определении:			
а) научного понятия –			
- не названы;	55,7	52,1	37,9
- назван 1;	36,5	44,5	37,9
- названо 2;	17,6	3,2	14,9
- названо 3 и более;	0	0	9,1
б) бытового понятия –			
- не названы;	15,3	21,7	3,4
- назван 1;	52,8	73,9	31,0
- названо 2;	2,8	4,3	32,1
- названо 3 и более.	24,0	0	33,3
3. Наличие несущественных признаков в определении:			
а) научного понятия;	29,1	21,7	2,2
б) бытового понятия.	30,3	10,8	9,1

Отмеченные тенденции свидетельствуют о том, что умение составить определение типа дефиниции или перестает развиваться в результате ослабления внимания к нему, что маловероятно, или же оно сформировалось в такой степени по другой причине: последние 2–3 года учителя начали обучать умению создавать определение; ранее же это умение у школьников формировалось в процессе самонаучения, интуитивно, и, следовательно, уровень владения этим умением ниже, чем у тех, кого обучали.

Количественные показатели составили впечатление благополучного положения в области формирования этого жанра. Однако тревогу вызывает тот факт, что при написании текстов в жанре описательной характеристики, требующем включения определений понятий, 50% учащихся V класса не включили или же

построили их неправильно. Такой факт может свидетельствовать о недостаточной отработке умения (умение не стало навыком).

Второе задание было подчинено цели установления степени сформированности важного учебного умения – *умения создавать текст в жанре сравнительной характеристики*.

Критерии, по которым производился анализ созданных учащимися текстов, отобраны с тем, чтобы выявить соответствие текстов заданному жанру. Анализировались структура, композиционные особенности, характерное языковое оформление и особенности изложения содержания.

Критерии анализа: соответствие композиционной структуры жанру полной или неполной сравнительной характеристики; наличие зачина и концовки, соответствующих жанру; название в основной части основы для сравнения.

Полученные в ходе анализа данные представлены в табл. 3.2.14.

Таблица 3.2.14

Структура и языковое оформление текстов жанра сравнительной характеристики (7,9 классы)

Критерии	Кол. показатели (%)	
	7 кл.	9 кл.
Тексты соответствуют жанру	79,1	76,1
Тексты не соответствуют жанру	20,8	23,8
Соответствуют жанру полной сравнительной характеристики	16,6	16,6
Соответствуют жанру неполной сравнительной характеристики (только сходство или только отличие)	62,5	59,5
В тексте имеется зачин, в котором сравниваемые понятия называются и раскрываются в определении	62,5	16,6
Не имеется зачина	16,6	83,3
В тексте имеется концовка	37,5	80,9
Не имеется концовки	41,6	19,0
В основной части не называются основания для сравнения	62,5	76,1

В результате анализа композиционной структуры работ учащихся 7 класса было установлено, что 20 учащихся не справились с заданием, то есть не создали

текста заданного жанра. В текстах 76 учащихся имеются зачины, которые соответствуют основной части по объему и содержанию. В 60 работах в зачине называются сравниваемые понятия, которые раскрываются в определениях. Например:

Невежа и невежда – разные по смыслу слова. Давайте подумаем, какое значение этих двух слов... (Таня).

Давайте порассуждаем над словами невежа и невежда (Алина).

Построение основной части текста соответствует жанру сравнительной характеристики, то есть называется основа для сравнения в 56 работах, не соответствует 20 работ. Причем в 20 текстах сравниваются понятия по одному признаку – по значению, в 28 текстах по двум признакам – по значению, звуковому оформлению и грамматическим признакам части речи.

В 40 текстах нет концовок: тексты обрываются при сопоставлении понятий.

Анализ языкового оформления показал, что учащиеся используют средства выражения сопоставления. К ним относятся предлоги: *а, в отличие*; глаголы *различаются, имеют отличие* и др. Подобные языковые средства встречаются в 40 текстах.

Проследим, какие изменения в умении создавать текст в жанре сравнительной характеристики наблюдаются у школьников 9-х классов (всего 84 работы).

Анализ композиционной структуры текстов показал, что в 14 работах имеется зачин, в котором называются сравниваемые понятия. Например:

Рассмотрим художественный и научный стили (Женя).

В русском языке выделяют несколько языковых стилей. Два из них – научный и художественный (Александр).

В остальных работах зачин отсутствует, и текст начинается с основной части. Например:

Художественный стиль обслуживает сферу искусства... (Наташа).

Основная часть текста отражает сопоставительную интеллектуально-речевую деятельность учащихся, но в речевом оформлении это не находит правильного выражения. Школьники сопоставляют стили по их существенным признакам

(языковым и неязыковым: называют сферу применения, функции, жанры, стилевые черты), но зачастую не называют основу для сопоставления. Только в 10 работах называются основания для сравнения. Например:

Художественный стиль отличается от научного многим: сферой применения, языковыми особенностями, стилевыми чертами. Например, художественный стиль используется в сфере искусства слова... (Женя).

В остальных же 74 работах основу для сопоставления можно лишь восстановить по содержанию сравниваемых признаков средств, используемых в художественном стиле.

В отличие от текстов, созданных учащимися VII классов, в работах девятиклассников завершенность текста выражена в наличии концовок: в 68 работах они наличествуют и являются уместными. Например:

Для каждого стиля характерны присущие только ему одному признаки, поэтому и существуют определенные стили, такие как художественный, научный, официально-деловой, публицистический (Даша).

Все стили в русском языке связаны тем, что их основное назначение – способствовать точной передаче мыслей, чувств, значений (Александр).

Сопоставляя количественные и качественные характеристики текстов, можно отметить некоторые общие и отличительные тенденции в письменной речи учащихся VII и IX классов.

К общим тенденциям следует отнести такие:

1. Неправильное построение и отсутствие отдельных структурных частей текста.

2. Отсутствие словесно выраженной основы для сопоставления.

Отличительные тенденции таковы:

1. В работах девятиклассников меньшее значение придается зачину, но большее концовке.

2. Увеличивается количество сопоставляемых признаков.

3. Тексты в большей степени соответствуют требованиям, предъявляемым к учебно-научной речи.

4. Тексты построены преимущественно в жанре полной сравнительной характеристики.

5. Используются более разнообразные языковые средства выражения сопоставления, преимущественно синтаксические.

ВЫВОДЫ

1. Анализ научных работ в области риторики и методики свидетельствует о том, что в процессе рассредоточенной подготовки к созданию текста востребовались разные виды речевой деятельности, однако специальной целенаправленной работы по их взаимосвязанному развитию не проводилось.

В процессе подготовки к сочинению работа проводилась в основном в трех направлениях –обогащение содержания, формирование стилистических умений, работа над ошибками в ученических сочинениях. При этом использовались преимущественно такие методы: чтение и извлечения, беседа по обсуждению собранного материала (Ф.И. Буслаев, А.Д. Алферов, А.В. Миртов, М.А. Рыбникова, В.В. Голубков, В.М. Березин и др.); написание по образцу и анализ образца (Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, В. Водовозов и др.); составление плана (К.Д. Ушинский, А.Д. Алферов, А.В. Миртов, М.А. Рыбникова, В.В. Голубков, А.М. Гринина-Земскова и др.); элементы лингвистического анализа текста (И.Ф. Анненский, И.И. Срезневский, К. Ельницкий, К.Б. Бархин и др.); правка и редактирование ученических сочинений (Л.Н.Толстой, А. Одоевский и др.); наблюдение над предметом речи и текстом об этом предмете речи (М.А. Рыбникова, В.А. Добромыслов, А.П. Романовский, В.А. Никольский, Т.А. Ладыженская и др.).

2. Обучение сочинению рассматривается как непрерывный процесс, организуемый учителем изо дня в день (В.А. Никольский, Т.А. Ладыженская). В этом непрерывном процессе от сочинения к сочинению увеличивается доля самостоятельной познавательной деятельности учащихся (К.Д. Ушинский, В.А. Никольский), увеличивается объем знаний по «теории сочинений» (объем речеведческих знаний) как основы формирования текстообразовательных умений (М.Т. Баранов, А.П. Еремеева, В.В. Мельничайко, В.Н. Мещеряков, Н.А. Ипполитова,

О.А. Нечаева, М.С. Казанджиева, В.И.Стативка и др.), используются образцы отрезков художественных текстов как материал для лингвистического и филологического анализа (Е.П. Голобородько, И.Ф. Гудзик, А.Д. Дейкина, Т.К. Донченко, Т.М. Пахнова, В.И. Капинос, В.А. Корсаков Е.И.Никитина и др.).

Следовательно, использующиеся в процессе рассредоточенной подготовки виды деятельности позволяют говорить о возможности расширения содержания понятия «рассредоточенная подготовка». Расширение возможно за счет включения такого аспекта работы, как формирование умений текстовосприятия, и тогда методическая ценность сочинения с рассредоточенной подготовкой значительно повысится, так как откроются возможности формирования умений текстовосприятия и текстообразования во взаимосвязи. Это позволит сделать процесс обучения и учения более эффективным.

3. Анализ методической литературы показал, что в ряду методов, которые применяются в процессе подготовки к сочинению, все большее значение придается чтению. Чтение рассматривается не только как способ обогащения содержания, но и как основа для устной или письменной передачи мысли, то есть говорения и письма. Однако чтение и анализ целого заверщенного текста в процессе подготовки к сочинению – явление редкое, хотя именно чтение и анализ позволяют организовать обучение умению проникать в глубинные смысловые пласты художественного текста (Б.А. Ларин, Л.И. Мацько, М.Я. Плющ), постигать способы имплицитного выражения содержания (И.В.Арнольд, И.Я. Чернухина), организовать работу по осознанному овладению такими категориями текста, как связность, завершенность, интегрированность и др. В процессе анализа целого текста может формироваться мотивационная сфера речевой деятельности школьников, осознаваться тезис о единстве языка и речи, активизироваться интеллектуально-речевая деятельность школьников на уроке.

4. Понимание речи как деятельности особого рода (А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, Е.С. Кубрякова и др.) открыло возможности для целенаправленного развития всех ее видов: чтения – слушания, говорения – письма. Анализ умений текстовосприятия текстообразования на уровне их составляющих позволяет сделать

вывод о наличии общих для всех видов речевой деятельности и специальных, которые лишь опосредованно можно соотнести со всеми видами речевой деятельности.

5. Проблема обучения видам речевой деятельности в разных областях методической науки представлена с разной степенью полноты. Так, в методике иностранных языков, где названная проблема начала исследоваться значительно раньше, определены три подхода к обучению: дифференцированное обучение каждому виду речевой деятельности, комплексное и взаимосвязанное. В методике же русского языка как родного или второго языка общения в настоящий период активно разрабатывается методика формирования умений, соотносящихся с отдельными видами речевой деятельности (А.П. Добраев, Л.Н. Вьюшкова, Г.Г. Городилова, Г.Г. Граник, И.Ф. Гудзик, Н.В. Бондаренко, Е.И. Быкова, Л.В. Давидюк, Г.А. Михайловская, Н.А.Пашковская, Е.В. Снитко, Л.Е.Тумина и др.). Однако в работах не находит освещения проблема взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности в процессе изучения русского языка в школах Украины. И хотя реально взаимосвязь в развитии видов речевой деятельности осуществляется (это предопределено общностью механизмов речи и общностью целого комплекса умений (см .2.1.,с. 73 - 87), в процессе обучения целенаправленно не организуется.

6. Анализ учебных программ показал, что ученые и учителя последовательно и поэтапно шли к коммуникативно-деятельностному подходу, и в каждой вновь созданной или обновленной программе постепенно обеспечивались основы коммуникативного изучения языка: доминирующим принципом отбора содержания стал практический; нашли отражение виды речевой деятельности и перечень умений в каждом виде. Однако знания о тексте и его грамматических категориях, о диалогической речи и общении, о стилистическом значении языковых единиц не отражены в динамике от класса к классу. Отсутствие учебников по русскому языку для школ с русским языком обучения, соответствующих действующей программе, еще более усугубляет проблему: учитель поставлен перед задачей самостоятельного

отбора сведений, за счет которых необходимо углубление знаний и совершенствование умений в различных видах речевой деятельности.

7. Анкетирование учителей показало, что лингвистические знания о тексте ими воспринимаются как база для формирования умений текстовосприятия и текстообразования, но педагоги испытывают потребность в теоретическом компоненте учебника, в котором эти знания были бы представлены в динамике.

8. В действующей программе значительно больше времени предусматривается на формирование устной диалогической речи, но осведомленность учителей в области методики формирования диалогической речи низкая.

В диалогической речи учащихся, как показал констатирующий срез, наблюдаются такие тенденции ее развития: степень сформированности у учащихся 5–6 классов умений выразить приветствие, прощание, благодарность, просьбу достаточно высока; в ряду видов диалогов наиболее часто используется учащимися 5–6 классов вопросно-ответный диалог, но к 8–9 кл. все более употребительны диалог-«светская беседа», диалог-объяснение, диалог-разъяснение, диалог с элементами дискуссии. К числу негативных тенденций диалогической речи учащихся относятся следующие: непомерное увеличение зачина за счет включения элементов содержания, не соотносящихся с темой диалога; невысокая информативность собеседников; конфликтный характер реплик; неуважительная оценка мнения собеседника; категоричность суждений. Все это свидетельствует о необходимости ознакомления учащихся с правилами и законами общения, с языковыми средствами, способствующими бесконфликтному течению диалога; о необходимости формирования стереотипа в сознании учащихся – быть информативным.

9. В действующей программе перечислены жанры устной и письменной монологической речи учащихся, однако не определено количество сочинений, к которым необходимо организовать рассредоточенную подготовку.

В ряду методов формирования умений письменной связной речи не утратило актуальности сочинение, особенно в 5–7 классах, когда оно воспринимается как возможность вести доверительный разговор с понимающим тебя человеком,

возможность выразить свое понимание какого-то предмета. Однако правильная методическая организация их затрудняется по причине отсутствия рассредоточенной подготовки. В этой связи наблюдаются такие отрицательные тенденции в развитии письменной монологической речи. В художественной и публицистической речи: усиление тенденции списывания текста или фрагментов из опубликованных «сочинений»; в самостоятельно написанных работах невысокая степень информативности текстов; бедность композиционных приемов развертывания содержания тематических предложений; нарушение норм связности и членимости текста; в языковом оформлении прослеживается тенденция усиления интерференции; однообразие синтаксических языковых средств создания выразительности речи.

10. В учебно-научной монологической речи наблюдаются следующие явления: нарушение норм жанра (например, в определении понятия – отсутствие родового понятия, включение несущественных признаков; в классификации – отсутствие основы для классификации и т.д.), отсутствие зачинов и концовок, неправильное употребление языковых средств выражения сравнения.

Причина негативных тенденций, по мнению учителей, кроется в недостаточном внимании к обучению названным жанрам из-за недостатка учебного времени, а также из-за отсутствия текстового теоретического компонента в учебнике с информацией об этих жанрах.

11. Действующие учебники, сыгравшие свою положительную роль на определенном этапе развития методики обучения связной речи, в настоящий момент не вполне отвечают требованиям развития речевой деятельности учащихся. Ощущается недостаток нужной информации, недостаток ситуативных упражнений, текстового материала, на основе которого можно было бы организовать взаимосвязанное обучение. Критически мало информации и упражнений для формирования умений диалогической речи.

12. В учебниках не заложены условия для реализации принципа индивидуализации в обучении и учении, то есть не создаются условия выбора

упражнения желаемой формы, импонирующего по содержанию, необходимого уровня сложности для домашней работы.

13. Для организации самостоятельной познавательной деятельности в учебниках не созданы условия: не выделена теоретическая информация для самостоятельного овладения; не имеются разделы, в которых бы организовывалась и направлялась интеллектуально-речевая деятельность в процессе самостоятельной рассредоточенной подготовки к сочинению; малое количество упражнений со способами деятельности для разрешения речевых задач.

14. В научно-исследовательских публикациях содержится пока еще не полностью востребованный потенциал, который мог бы составить необходимые дополнения к содержанию обучения и обеспечить более высокую эффективность процесса формирования умений во всех видах речевой деятельности.

15. Доминирующий в современной школе дифференцированный подход к обучению видам речевой деятельности может существовать в параллели с взаимосвязанным обучением и, как показал лабораторный эксперимент, таким образом освободится часть учебного времени, затрачивающегося на обеспечение денотативного плана высказываний учащихся, для продуцирования речи в разных формах.

16. Для организации взаимосвязанного обучения в процессе формирования текстообразовательных умений потребуется разработка специальной методики: описание теоретических основ; создание системы упражнений, которая бы позволила целенаправленно и эффективно формировать умения текстообразования и текстовосприятия в едином процессе обучения и учения; разработка системы диагностики и оценки знаний и умений учащихся.

РАЗДЕЛ IV

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ТЕКСТОВОСПРИЯТИЯ И ТЕКСТООБРАЗОВАНИЯ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ

Содержание данного раздела составляют четыре подраздела, в которых отражена сущность основных понятий темы исследования, специфика взаимосвязанного обучения русской речевой деятельности в школах Украины; критерии отбора речеведческих сведений как базы для формирования коммуникативно-речевых умений и специфика презентации информации для учащихся; система методов обучения, диагностики и коррекции, применявшаяся в условиях взаимосвязанного обучения; система методов для доминирующего обучения диалогической и монологической речи в условиях взаимосвязанного обучения и учения.

4.1. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности и отбор речеведческих сведений для формирования умений текстовосприятия и текстообразования

Исследование проблемы взаимосвязанного обучения привело к выявлению противоречий в учебном процессе:

1. Развитие видов речевой деятельности происходит во взаимосвязи, что обусловлено общностью «механизмов речи» для всех видов речевой деятельности, идентичностью структуры порождения речевой деятельности во всех ее видах, комплексом общих умений, но взаимосвязанное обучение осуществляется стихийно, а методика такого обучения находится в зачаточном состоянии (см. 2.1.; 2.2; 3.1.; 3.2.).

2. В школах Украины начинает реализовываться коммуникативный курс русского языка, при этом создаются условия для взаимосвязанного обучения в

процессе формирования текстообразовательных умений, но целенаправленного обучения не происходит (см. 3.1, 3.2).

3. Учителя испытывают дефицит учебного времени для реализации действующей программы, а взаимосвязанное обучение, которое позволяет сэкономить от 4 до 6-ти минут учебного времени на уроке, еще не вошло в практику преподавания русского языка.

Названные противоречия могут быть устранены при условии реализации взаимосвязанного обучения, но для этого необходимо разрешить ряд методических проблем, связанных с уточнением основных понятий, входящих в понятийный аппарат темы, с описанием сущности и специфики применения взаимосвязанного обучения в процессе формирования текстообразовательных умений учащихся школ Украины.

Базовыми понятиями диссертационного исследования являются «текстообразовательные умения», «сочинение», «рассредоточенная подготовка», «взаимосвязанное обучение». В контексте исследования они используются в узком и широком значениях, приспосабливаются к специфике анализируемых методических феноменов, дополняются обертонами смежных понятий, в результате чего выходят за пределы общепризнанных толкований в поле новых значений, которые потребовали специального рассмотрения.

«Текстообразовательные умения» – термин относительно новый в методической литературе, и его появление связано со становлением теории текста (А.А. Акишина [3; 4], С.И. Гиндин [110; 111;112], И.Р. Гальперин [105;106;107], Н.Д. Зарубина-Бурвикова [76;168;169], О.И. Москальская [309; 310], М.Н. Лосева [271], Ю.М. Лотман [272;273;274], В.Н. Мещеряков [295; 296], Т.М. Николаева [321] и др.), с исследованием текста как коммуникативного средства (О.Л. Каменская [202], И. Колегаева [221], Т.В. Радзиевська [385], Л.В. Славгородская [417], Е.А. Селиванова [405], З.Я. Тураева [454; 455], Grosse, Deyk [138;139], Beaugrande [496] и др.). Теорию текста составляет комплекс гуманитарных междисциплинарных представлений о тексте в психолингвистике, лингвистике, прагматике, семиотике, методике и др. как о форме речевой коммуникации [363,248]. Т.М. Николаева

высказывает мысль о возможности единого названия – теория текста – для перечисленных выше наук о тексте [266а]. Частью этой общей теории текста является теория текстообразования, которая понимается как комплекс гуманитарных междисциплинарных представлений о механизмах образования текста, составленных на основе теории речевых актов, теории дискурса, лингвистической прагматики, риторики, герменевтики и др.

Предметом исследования в теории текстообразования являются механизмы порождения текстов, их динамика, основные законы текстообразования, к которым относят законы инкорпорирования, контаминации, компрессии и др.

В контексте текстообразования исследуются способы ориентации на коммуниканта, приемы организации его внимания при восприятии текста, формы обеспечения читателя внесюжетной информацией, проблемы структурного и композиционного оформления содержания текста. Естественно, что при этом здесь рассматриваются проблемы предтекста (осмысление содержания и объема темы, отбор и систематизация материала, рабочее формулирование главной мысли, его основных положений, выбор жанра) и проблемы собственно текстового этапа (выбор и реализация функции и типа зачина, развертывание основных положений текста, расположение содержания текста в его основных планах – фоновом, сюжетном, авторском); послетекстовой работы (сопоставление идеала с его материализацией, выявление несовпадений и устранение их).

Становление теории текстообразования позволяет употреблять термин «текстообразовательные» и обозначать им такие умения, которые востребуются в процессе подготовки, создания и совершенствования сочинения.

Приведем необходимые аргументы. Слово «сочинение» используется в общеупотребительном и терминологическом значениях. Общеупотребительное значение зафиксировано в толковых словарях. Сочинение – это: а) созданное литературное или музыкальное произведение; б) художественное или научное произведение; в) вид письменной школьной работы – изложение своих мыслей, знаний на заданную тему. Из приведенных толкований следует, что в

общеупотребительном значении слово «сочинение» (школьное) обозначает произведение (текст, объективированный в письменной форме).

Терминологическое значение отражено в специальных словарях, учебниках, монографиях. Представим некоторые из специальных определений.

«Школьное сочинение есть процесс и результат работы над темой, предложенной преподавателем, ученика и самого преподавателя» [323,13].

«Сочинение школьное – самостоятельная письменная работа учащегося, изложение им собственных мыслей, переживаний, суждений, намерений.

Сочинение школьное – учебная работа, упражнение в развитии связной речи, в построении текста; в то же время оно является средством самовыражения личности школьника, его жизненной позиции, его внутреннего мира. В этом смысле сочинение школьное – творческая работа и средство воспитания, формирования личности школьника, его общественной активности» [275, 195].

«Сочинение – вид учебной работы учащихся, в основе которой лежит самостоятельное создание как письменного, так и устного высказывания (устные сочинения).

Как продукт речевой деятельности сочинение – это текст» [353, 226].

Сопоставив приведенные выше определения, можно сделать вывод о том, что сочинение рассматривается, во-первых, как продукт речевой деятельности, и в этом смысле оно представляет собой текст; во-вторых, сочинение рассматривается как процесс, учебная работа, результатом которой должен стать текст, и в этом смысле оно предполагает коллективную и самостоятельную учебную деятельность школьников по овладению речеведческими знаниями, по формированию и совершенствованию умений в области речевой деятельности; в-третьих, сочинение – средство воспитания и развития личности, средство ее самовыражения (этот аспект определения сочинения позволяет говорить об актуальности названного метода развития речи в условиях лично ориентированной направленности обучения); в-четвертых, сочинение – это процесс совместной деятельности учителя и ученика, организуемый и направляемый учителем.

Толкование сочинения как выражения собственных мыслей, переживаний исключает возможность включения в нашу работу некоторых видов изложений. Textoобразовательные же умения формируются и в процессе работы над изложением.

В методике не принято употреблять термин «сочинение» по отношению к устным монологическим высказываниям учащихся (например, по изученному теоретическому материалу), но в ходе обучения этим жанрам также формируются текстообразовательные умения. Поэтому употребление термина «сочинение» значительно сузило бы рамки исследования. Однако один аспект нашей работы составляет методика взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности именно в процессе подготовки к сочинениям художественного и публицистического стиля. Отсюда – необходимость в рассмотрении ряда вопросов, связанных с понятием «рассредоточенная подготовка», то есть по сути предтекстовой работы.

Под рассредоточенной подготовкой понимается длительная по времени целенаправленная работа по обеспечению плана содержания и плана выражения текста предстоящего сочинения: сбор материала, обогащение словарного запаса и синтаксического строя речи учащихся, предупреждение ошибок разных видов, в том числе текстовых, совершенствование созданных вариантов отдельных частей текста [248; 250]. Ученые неоднократно подчеркивали, что подготовка к сочинению – самостоятельный труд ученика, организуемый и направляемый учителем [323, 13]. В современных условиях получения образования все большее значение придается самостоятельной познавательной деятельности, и в связи с этим нам кажется целесообразным рассредоточенную подготовку к сочинению организовать в самостоятельной познавательной деятельности – в учении. Для этого потребовалось создать такие условия: а) определить количество сочинений, к которым будет организовываться рассредоточенная подготовка (как показали наблюдения над учебным процессом и формирующий эксперимент, их должно быть не более одного в учебном году); б) отобрать такие жанры и определить такую тематику, которые располагали бы к формированию мотивационной сферы деятельности учащихся: вызывали бы интерес у школьников и отвечали учебным

целям (к этим жанрам относятся такие, для создания которых требуется наблюдение над предметом речи, а также те, которые возможно включать в качестве внесюжетных элементов в более сложные жанры); в) создать специальную программу самостоятельной интеллектуально-речевой деятельности школьников в процессе рассредоточенной подготовки (для каждого класса созданы такие программы: для 5 кл. – к сочинению-описанию уголка природы, для 6 кл. – описанию интерьера, для 7 кл. – описанию внешности, для 8 кл. – к сочинению-рассуждению с элементами описания памятника; для 9 кл. – к сочинению дискуссионного характера); г) создать систему контроля за ходом рассредоточенной подготовки и степенью сформированности заданных этой программой умений.

Приступая к описанию методики взаимосвязанного развития видов речевой деятельности в учении, в процессе рассредоточенной подготовки к сочинению, уточним, что наше толкование понятия «рассредоточенная подготовка» отличается от представленного в методических пособиях 60–80-ых годов по нескольким параметрам: а) по времени (она может занимать не 1–2 недели, а 1–2 месяца, а то и более. Такое количество времени определяется объемом работы и сократившимся количеством уроков, отводимых на изучение родного языка); б) по содержанию (если ранее предполагалось в процессе рассредоточенной подготовки обогащение словарного запаса и синтаксического строя речи, предупреждение ошибок разных типов, то в настоящее время мы видим также возможность взаимосвязанного развития различных видов речевой деятельности: чтения- письма; чтения – письма – говорения); в) по степени самостоятельности выполнения запланированной деятельности (вся деятельность, очерченная в программе, выполняется учащимися самостоятельно; организующую и направляющую роль выполняют тексты, заменяющие учителя, и система заданий со способами деятельности); г) по объему выполняемой работы (учащиеся в процессе подготовки значительно больше читают, анализируют, составляют варианты относительно самостоятельных частей текста, создают тексты жанров, которые могут быть включены в сочинение – например, интервью, описание памятника – в рассуждение, описание интерьера или внешности – в повествование и т.д.); д) по характеру организации (самостоятельная

деятельность учащихся организуется с помощью специальной программы, разбитой на фрагменты для единовременного выполнения, что позволяет учащимся систематически работать, а учителю осуществлять контроль; все необходимые тексты для проработки входят в программу); е) по этапности ее организации (в процесс рассредоточенной подготовки к созданию собственного текста сочинения мы включаем четыре этапа: 1 – наблюдение над предметом речи и текстами мастеров слова об этом предмете; 2 – чтение и анализ целого завершеного художественного текста; 3 – изложение (2 и 3 этапы организуются в коллективном процессе обучения); 4 – предупреждение ошибок разных типов).

Следовательно, под рассредоточенной подготовкой мы имеем в виду целенаправленный, длительный по времени процесс самостоятельной и коллективной интеллектуально-речевой деятельности, направленный на обеспечение предметного, языкового и композиционного планов сочинения: соби́рание материалов к сочинению, обогащение словарного запаса и синтаксического строя речи, предупреждение разных типов ошибок, развитие всех видов речевой деятельности во взаимосвязи. Иными словами, мы усматриваем возможность взаимосвязанного обучения в ходе подготовки к созданию текста.

Термин «взаимосвязанное обучение» изначально функционировал только в методике обучения иностранным языкам и методике русского языка как иностранного (РКИ), где обучение видам речевой деятельности начало исследоваться значительно раньше, чем в методике русского языка как родного или второго языка общения. Однако и в этих областях науки нет единства как в подходах к обучению речевой деятельности, так и в толковании понятия «взаимосвязанное обучение». Ученые выделяют такие подходы к обучению: дифференцированное обучение различным видам речевой деятельности, которое строится на разном языковом материале, подлежащем активному и пассивному усвоению (Г.А.Бихетина, З.Н. Иевлева, М.Н. Нахабина [319], Т.Н. Протасова, Н.И.Соболева, Г.И.Рожкова [388] и др.); комплексное обучение, состоящее в активном овладении русским языком в определенном комплексе видов речевой деятельности ; взаимосвязанное обучение, сущность которого состоит в

целенаправленной организации учебной деятельности школьников посредством взаимодействия всех видов речевой деятельности. «При взаимосвязанном обучении осуществляется управление одновременным формированием основных видов речевой деятельности в рамках определенного последовательно-временного их соотношения на основе общего языкового материала и с помощью специальной серии упражнений» [47, 39].

В понимании сущности взаимосвязанного обучения не всегда прослеживается единство: в одних работах взаимосвязанным признается обучение 2–3 видам, а в других – только четверем видам, в третьих – обучение одному доминирующему виду с привлечением остальных по мере необходимости (А.А. Амельчонок, М.К.Бородулина, И.К.Гапочка [66], О.Д.Митрофанова [303] и др.)

В ряду существенных признаков этого понятия важнейшими являются одновременность и последовательность формирования основных видов речевой деятельности, управляемость этим процессом, общность языкового материала и комплекса необходимых умений.

Одновременность предполагает, что с самого начала обучения развиваются все виды речевой деятельности и что развитие одного вида облегчает овладение другими.

Во взгляде на последовательность обучения видам речевой деятельности нет единства. И.С. Зимняя отмечает, что абсолютное большинство авторов работ рекомендуют начинать с устной речи (слушания и говорения) с последующим переходом к чтению и письму. Меньше работ посвящено обоснованию другого пути: от письменной речи к устной. Третья точка зрения состоит в необходимости параллельного обучения всем видам речевой деятельности (Н.И. Гез [109], И.А. Зимняя [88], В.С. Цетлин, З.М. Цветкова [471] и др.)

Управляемость учебного процесса заключается в координации последовательности работы над видами речевой деятельности. Считается, что универсальных схем для управления нет и не может быть, так как они обуславливаются целями, задачами каждого конкретного этапа обучения, спецификой аудитории и поэтому разрабатываются каждый раз как рабочая схема.

Общность языкового материала предполагает единую языково-речевую базу, на которой совершенствуются умения во всех видах речевой деятельности. Общий языковой материал должен быть активным, то есть служить базой для развития продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности, должен быть основой для устной и письменной форм коммуникации, отвечать лингво-методическим критериям отбора, регламентирован и специально организован, но совсем не обязательно, чтобы весь усвоенный рецептивный материал использовался в продуктивной деятельности [47, 48].

Для взаимосвязанного обучения характерна общность умений для рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности. Ученые относят к ним пять коммуникативно-речевых умений [88].

Во взаимосвязанном обучении применяется специальная система упражнений, которую составляют две группы: подготовительные и собственно речевые (Е.В. Борзова [65], М.К. Бородулина, Н.М. Минина [66], И. М. Берман, Н.И. Гез [109], И.Р. Рахманов [385] и др.).

Актуальной для взаимосвязанного обучения является необходимость управления денотативным планом речевых произведений (Л.П. Зайцева, А.П. Бобырева [47; 48]).

В настоящее время в методике иностранных языков активно разрабатываются вопросы взаимосвязи в обучении слушанию – письму (Н.И Гез, Г.Г. Городилова, И.А. Зимняя и др.), слушанию – чтению – письму (Е.В. Дубинская, Е.Г. Суворова, Н.Г. Иванова и др.); освещаются общие вопросы методики при взаимосвязанном обучении: организация учебного процесса, управление предметным планом, управление самостоятельной деятельностью (И.А.Зимняя [177] , Городилова Г.Г. [123; 124], М.Д. Кирьян [211] и др.); постепенно углубляется и само понятие «взаимосвязанное обучение» (И.А. Зимняя, А.П. Бобырева, Г.А. Снежко [47] О.Д. Митрофанова [303] и др.).

Назвав основные признаки взаимосвязанного обучения видам РД, выявленные и описанные учеными в области методики иностранных языков, подчеркнем, что

перенос этой методики в область обучения русскому языку как родному в школах Украины без изменений невозможен по ряду причин.

Во-первых, школьники Украины имеют начальный уровень владения русским родным языком, который обретен ими без специального обучения. Так, например, анализ среза, проведенного в 5-ых классах с целью установления уровня владения диалогической русской речью, показал, что школьники владеют речевыми формулами выражения приветствия, прощания, благодарности, запроса информации и т.п. Следовательно, начинать обучение с начального уровня, на котором основная задача – ознакомление с лексическим значением слов, овладение элементарными речевыми оборотами, нецелесообразно. Обучение можно начинать со второго уровня, на котором учащиеся овладевают богатством ресурсов русского языка: знакомятся с синонимическими вариантами слов, фразеологических оборотов, синтаксических конструкций.

Во-вторых, восприятие и понимание русской речи учащимися школ Украины происходит значительно быстрее и легче, чем иностранцами. А это дает основание говорить о том, что методы обучения и критерии отбора дидактических единиц должны быть иными. В частности, важнейшим критерием, с нашей точки зрения, следует считать информативность текстов (насыщенность информацией из области теории коммуникации, стилистики и культуры речи); характер информации должен быть полифункциональным (мотивировать интеллектуально-речевую деятельность, организовывать деятельность наблюдения, обеспечивать денотативный план текста сочинения).

В-третьих, система упражнений должна быть пополнена такими типами упражнений, как комплексные, включающие задания на восприятие и осмысление особенностей функционирования языковых единиц в тексте [304, 96], и комбинированные, которые состояются заданиями для параллельного формирования умений в разных видах речевой деятельности на основе одного и того же языково-речевого материала (см. п. 4.2). Соотношение таких типов упражнений каждый раз определяется конкретными задачами урока.

В-четвертых, определение видовременной последовательности в обучении умениям разных видов РД требует каждый раз новых вариантов, что обуславливается необходимостью учета уровня речевого развития учащихся конкретного класса, актуальности умений, характера методов и др. Эта проблема может быть разрешена, если исходить из психологических особенностей овладения видами речевой деятельности, а также из конкретных учебных целей. По мнению психологов, начальным должно быть доминирование рецептивных видов речевой деятельности, так как рецепция соотносится с более легкой для обучающихся работой опознающего уровня памяти. «Опознание легче, так как для него достаточно знать несколько признаков структуры, тогда как для воспроизведения необходимо не только ее знание, но и способность к реализации всех ее признаков» [88, 123]. В то же время рецепция дает образец смыслового, грамматического, интонационного оформления высказывания, что очень важно в условиях взаимовлияния двух близкородственных языков. К тому же воспринятая информация может использоваться для обогащения денотативного плана собственного продукта речевой деятельности. Следовательно, в условиях взаимосвязанного обучения важно, чтобы последовательность обучения речевой деятельности была такова: рецептивные виды – продуктивные. Более конкретное описание последовательности возможно при разработке частных вопросов обучения диалогической и монологической речи (см. п. 4.2; 4.3).

В-пятых, владея родной речью, школьникам легче работать самостоятельно над обогащением денотативного плана, отбором языковых единиц, композиционной формой, следовательно, можно больший объем работы распределять в учение, рассредоточив его во времени и обеспечив школьников и учителей необходимыми средствами (см. п. 4.3).

Итак, проанализировав методическую литературу и обобщив собственные изыскания, выделим основные характеристики взаимосвязанного обучения, применяемого в условиях изучения родного языка:

- предметом взаимосвязанного обучения является речевая деятельность в совокупности всех ее видов;

- психологическим механизмом взаимодействия различных видов речевой деятельности является перенос формируемых знаний и умений из области одного вида речевой деятельности в область других, что обеспечивается наличием комплекса общих и специфических умений для формирования продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности;

- цикличным характером учебного процесса: на уроке (в коллективной познавательной деятельности) – дома (в самостоятельной познавательной деятельности) – на уроке (в коллективной познавательной деятельности);

- комплексом обязательных компонентов обучения, к числу которых относятся обучение приемам речевой деятельности во всех ее видах, ознакомление с жанровым своеобразием текстов, управление предметным планом высказываний;

- доминированием одного из видов речевой деятельности при параллельном развитии всех (доминирующим считается тот вид речевой деятельности, обучение которому обозначено в целях урока, и ему уделяется больше учебного времени).

Для удобства восприятия информации о взаимосвязанном обучении представим ее в схематичном виде (см. табл. 4.1.1).

Таблица 4.1.1

Специфика взаимосвязанного обучения

Цели	Задачи	Предмет
Формирование речевой и коммуникативной компетенции	<ul style="list-style-type: none"> - формирование умения использовать изучаемые языковые средства для создания хорошей устной и письменной речи; - овладение приемами эффективной речевой деятельности; - освоение знаний о нормах и этикете общения, этнопсихологических эталонах, стереотипах поведения, обеспечивающих владение “техникой” общения 	Речевая деятельность в совокупности всех видов
Особенности организации учебного процесса		
<i>Структура учебного процесса:</i> циклический характер (в школе – дома – в школе)	<i>Методы:</i> - познавательные: (диалог-беседа), чтение, слово учителя, наблюдение над учебным материалом); - практические: комплексные и комбинированные (обеспечивающие условия для целенаправленного параллельного развития разных видов речевой деятельности)	
Место взаимосвязанного обучения в учебном процессе		
Аспектные уроки	Специальные уроки развития речи	Самостоятельная познавательная деятельность

Исходя из вышеизложенного, мы смоделировали учебный процесс, и в целом модель взаимосвязанного обучения можно представить таким образом (см. табл. 4.1.2).

Таблица 4.1.2

Модель взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности

Последовательность	Знания	Умения	Методы
Слушание – говорение – письмо; Чтение – говорение – письмо	Сведения из области лингвистики текста, стилистики, культуры речи и теории коммуникации как общая база для формирования умений всех видов речевой деятельности	Общие для всех видов речевой деятельности и специфические для каждого	Познавательные и практические (в ряду практических доминируют комбинированные; параллельно используются - предречевые, комплексные, речевые)

Модель взаимосвязанного развития видов речевой деятельности в учении имеет несколько иной вид. Последовательность работы с видами речевой деятельности изменяется, и начальным видом становится чтение, а за ним – письмо. Говорение же лишь готовится, но востребуется оно на уроке в процессе контроля за ходом рассредоточенной подготовки.

Теоретическую базу взаимосвязанного обучения составляют речеведческие сведения, нашедшие отражение в действующей программе. И это вполне объяснимо, так как составители программы ориентировались на реализацию коммуникативного подхода к обучению русскому языку и исходили в отборе понятий из тех же критериев, которые принимаются нами как основные: коммуникативный критерий (или практический), критерий повторяемости, межпредметный и др. (см. п. 3.1).

Так, например, составителями действующей программы и нами принимается положение о том, что овладение лингвистической теорией текста приводит к более эффективному формированию умений текстообразования и текстовосприятия. Вот почему для овладения школьниками отбираются такие понятия, как язык, речь, речевая деятельность, текст, тема, микротема, основная мысль, заглавие, зачин, концовка и др.

Центральным понятием в этом ряду является «текст», потому что умения текстовосприятия и текстообразования совершенствуются на основе овладения знаниями о тексте и его категориальных признаках. Как свидетельствуют данные анкетирования, учителя (100%) испытывают потребность в наличии в учебнике теоретического компонента о лингвистической теории текста, в котором бы прослеживалась динамика этого понятия от класса к классу. В настоящий момент этого в учебниках нет, да и в программе, начиная с 6 кл., повторяется одна фраза: «Повторение изученного о тексте», которая не дает четкого представления об объеме этого понятия в движении от 5 к 9 классам (см. п. 3.2).

В лингвистике текста в последние десятилетия описаны такие понятия, которые могут стать основой для более эффективного формирования как умений текстовосприятия, так и умений продуцирования речи, их включение в программу востребуется новыми подходами к обучению.

С нашей точки зрения, углубление знаний о понятии «текст» должно осуществляться в трех направлениях: 1) углубление знаний о категориальных признаках текста (связности, членимости, завершенности, интегрированности); 2) ознакомление с композиционными приемами развертывания содержания текста; 3) овладение знаниями о структуре текста.

Покажем, как развивается понятие «текст» от класса к классу в экспериментальной программе. В 5 классе целесообразно знакомить с такими понятиями, как «тематическое предложение» и «замысел». Овладение учащимися понятием «тематическое предложение» обогащает школьников сведениями о том, что основное содержание абзаца отражено в одном (реже в двух – трех) предложении, которое обычно стоит в начале абзаца или в конце, что значительно реже. Владение этими знаниями позволяет школьникам быстрее ориентироваться в нахождении самых информационно насыщенных частей, а это значит, что школьники быстрее овладевают умениями ознакомительного чтения, умениями выделять смысловые вехи и устанавливать связи между ними, что является обязательным компонентом восприятия текста.

Овладение этим понятием облегчает формирование умения составлять план текста, так как учащиеся быстро находят тематическое предложение абзаца и, перестроив, сократив его, включают в качестве пункта в план.

Сам термин, как показало экспериментальное обучение, не вызывает затруднений в произношении, легко запоминается, ведь он вписывается в ряд – тема, микротема, тематическое предложение.

При коммуникативно-деятельностном подходе к обучению текст является основной дидактической единицей, а в 5 классе это чаще всего художественный текст. Работа с художественным текстом требует овладения понятием «замысел».

Сущность понятия «замысел» составляют известные учащимся видовые понятия (тема, главная мысль, запланированное воздействие), следовательно, усвоение его не составит трудности для школьников, но значительно облегчит процесс речевого оформления высказывания: например, в процессе лингвистического анализа текста часто фигурирует такая мысль: «...соответствует теме, главной мысли и запланированному автором воздействию на читателя», которую можно оформить короче и проще – «...соответствует замыслу». Однако не только удобопользование является причиной введения этого понятия, но и возможность опоры на межпредметные связи – использование тех терминов, которыми учащиеся оперируют или будут оперировать на уроках литературы. Овладение названными понятиями дает возможность школьнику осмысленно осуществлять лингвистический анализ текста (или его элементы), подняться на новый уровень восприятия текста.

Композиционный план текста традиционно менее всего изучается в школе, хотя знание композиционных приемов развертывания содержания тематического предложения способствует обогащению синтаксического строя речи учащихся и предупреждению такого типичного недостатка, как композиционное однообразие зачинов, концовок сочинений учащихся. Вот почему расширение объема понятия «текст» мы предлагаем осуществлять за счет практического овладения композиционными приемами развертывания содержания тематического предложения: в 5 классе – прием простого перечисления признаков и прием

называния признака и проявления его в действии (при обучении созданию текста типа описания животного); в 6 классе – прием указания на причину, прием детализации, вопросно-ответный ход, пример (при повторении и углублении сведений о тексте, а также при формировании умения создавать текст в жанре описания интерьера); в 7 классе –приемы пунктирного развертывания, прием нагнетания (при углублении знаний о тексте и при формировании умения создавать текст в жанре описания внешности). В 8–9 классах владение этими приемами развертывания содержания тематического предложения совершенствуется, а знания о тексте углубляются за счет ознакомления с видами зачинов (в 8 классе: зачин-оценка, зачин-картина, зачин-сообщение, зачин вопрос-ответ; в 9 классе – комбинированный зачин).

Из множества понятий лингвистики текста нами использовались лишь те, которые соответствовали практическому критерию, требующему обеспечения базы формирования умений в области разных видов речевой деятельности.

Часть программы, включающая знания о тексте, имеет такой вид.

5 кл.

Текст (повторение изученного и углубление знаний), его основные признаки. Тема, *микротема*, основная мысль, *замысел*. Деление текста на абзацы (повторение изученного, углубление знаний), *тематическое предложение абзаца*; план готового текста (простой).

Структурные части целого текста: зачин, основная часть, концовка. Назначение зачина в тексте.

Приемы развертывания содержания тематического предложения в тексте: простое перечисление, название признака и проявление его в деятельности (для практического овладения).

Связь по содержанию и смыслу (содержательно-смысловая связь). Средства связи предложений в тексте (повтор, использование синонимов, однокоренных слов, местоимений, союзов, скрепов).

6 кл.

Повторение сведений о тексте. Содержательно-смысловая связь. Связь заглавия и зачина, основной части, зачина и концовки. *Структура зачина: фоновый и тематический компоненты.* Композиционные способы развертывания тематического предложения (пример, причина, вопрос-ответ, детализация).

Средства связи предложений в тексте (повтор, использование синонимов, однокоренных слов, местоимений, наречий, союзов, скреп).

7 кл.

Повторение изученного о тексте. Виды заглавий в тексте. *Композиционные приемы развертывания тематического предложения (пунктирное развертывание, нагнетание).*

Средства связи предложений в тексте: повтор, слова-синонимы, однокоренные слова, вводные слова, деепричастные обороты, местоимения, наречия, союзы, частицы, скрепы.

8 кл.

Повторение сведений о тексте. *Виды зачинов: зачин-оценка, зачин-картина, зачин-сообщение, зачин вопрос-ответ (практически).*

9 кл.

Повторение сведений о тексте. *Комбинированный вид зачина. Виды концовок: оценка, заключение, вывод (практически).*

В ряду понятий, непосредственно связанных с текстом, находятся понятия, представляющие собой названия жанров сочинений и высказываний, созданию которых обучаются школьники. Однако в этом ряду нет учебно-научных жанров, которые наиболее часто востребуются в учебной деятельности школьников – определение понятия, описательная характеристика, сравнительная характеристика, классификация. Это как раз те жанры, овладение которыми не происходит автоматически, без специального обучения, обучение же им приводит к положительным изменениям в речевом развитии учащихся (М.С. Казанджиева, И.И. Пахненко, В.Н. Мещеряков [298], О.Н.Хорошковая [470] и др.). Вот почему нами включаются в программу обучения сведения о жанрах учебно-научного

подстиля поклассно: 5 кл. – определение понятия, описательная характеристика; 6 кл. – сравнительная характеристика; 7 кл. – классификация; 8 кл. – обобщающая характеристика.

Коммуникативный и практический критерий отбора теоретических сведений требуют включения таких понятий, как диалогическая речь, монологическая речь, общение, ситуация общения. Все названные понятия включены в действующую программу по русскому языку, однако непрозрачность развития их в учебном процессе из-за отсутствия учебников, соответствующих новым программам, требует конкретизации, уточнения объема и содержания. Считаем необходимым отразить в программе информацию, дающую четкое представление о том, на основе каких знаний происходит формирование умений диалогической речи. Вот почему в экспериментальную часть программы, соотносящуюся с понятием «диалогическая речь», мы включаем такую информацию.

5 кл.

Общее представление о речи; устная и письменная речь, диалогическая и монологическая речь (повторение изученного и углубление знаний).

Участники диалога (собеседник, партнер, коммуникант). Реплика-стимул, реплика-реакция.

Синонимические языковые средства выражения благодарности, просьбы, запроса информации.

6 кл.

Повторение изученных сведений о диалогической речи. *Диалог – обмен мнениями. Зачин в диалоге: характерные элементы содержания и способы подведения к заявлению темы.*

7 кл.

Повторение изученных сведений о диалогической речи. *Синонимические языковые средства, способствующие бесконфликтному течению диалога.*

8 кл.

Повторение изученных сведений о диалогической речи. *Диалог-интервью.*

9 кл.

Повторение изученных сведений о диалогической речи. *Диалог дискуссионного характера.*

В соответствии с коммуникативным и практическим критериями расширяется объем понятия «общение». Не представляется возможным обучение умениям диалогической речи без опоры на знания из области культуры речи и общения, имеются в виду знания правил и законов общения. В связи с этим считаем необходимым отразить в программе эти знания. Представим динамику объема понятия «общение» в экспериментальной программе:

5 кл.

Общение как форма взаимодействия людей. *Коммуникация. Средства общения (речевые и неречевые). Ситуация общения: тема речи; адресат речи; место общения; цель общения. Условия успешного общения (правила общения).*

6 кл.

Повторение изученного об общении и речи. *Коммуникабельность, информативность как положительные качества личности собеседника. Условия успешного общения (правила общения).*

7 кл.

Повторение изученного об общении. *Коммуникативный контакт. Факторы, способствующие установлению коммуникативного контакта в устной и письменной речи.*

8 кл.

Повторение изученного об общении. *Национальные особенности общения людей (русских, украинцев, англичан).*

9 кл.

Повторение изученного об общении. *Законы и правила общения: закон «укрупнения» собеседника (усиление значимости собеседника), закон подавления эмоциями рационального, закон падения интеллекта аудитории с увеличением ее количества .*

Знание учащимися законов и правил общения способствуют корректированию их речевого поведения, формированию культуры диалогической речи, культуры общения (А.И. Стернин [444]).

Включение в программу некоторых терминов, например, таких, как коммуникант, коммуникативный контакт, коммуникативное намерение, коммуникабельный, информативный и др. определяется высокой частотностью их употребления в жизнедеятельности человека, хотя, на первый взгляд, это может показаться и нецелесообразным: слова иноязычного происхождения могут вызвать затруднения в произношении и понимании. Но это может показаться лишь на первый взгляд. На самом же деле учащиеся знакомы со словом «коммуникация» с первого года изучения иностранных языков, и реализация межпредметных связей в процессе изучения языков будет способствовать обогащению и активизации словарного запаса.

Усвоение лингвистической теории, теоретических основ культуры речи и стилистики требует неоднократного повторения и возвращения к ней на новом уровне. Вот почему в отборе теоретических сведений немаловажное значение имеет критерий повторяемости. В соответствии с этим критерием в каждом классе предусмотрено повторение основных речеведческих понятий, что прослеживается в программе.

Осуществляя отбор теоретических сведений для формирования умений текстовосприятия и текстообразования, мы учитывали возможность структурирования этого материала в укрупненные дидактические единицы, представляющие собой тематические блоки, то есть комплексный критерий. Такое структурирование создает условие для составления у школьника целостного представления об изучаемом предмете с первого же ознакомления с ним. О целесообразности комплексного подхода к предъявлению теоретических сведений и такого же подхода к формированию умений М. Коул пишет: «...Если в понедельник ребенка просят установить последовательность событий, во вторник – основную мысль, в среду – установить причинно-следственные связи, в четверг различать реальность и вымысел, в пятницу найти второстепенные детали, то создается

впечатление, что каждое из этих умений существует независимо не только от других «умений», но и от самого текста...» [429, 37].

Если обучение имеет лично-ориентированную направленность, то необходимо и при отборе теоретических сведений учитывать необходимость реализации индивидуального подхода к обучению. В «Критериях оценивания...» [237] заложено требование индивидуального подхода к учащимся с разным уровнем сформированности умений, но эти требования еще недостаточно подкреплены учебными материалами (см. п. 3.1).

Стремлением к созданию условий, обеспечивающих обучение и учение школьников с высоким уровнем сформированности умений продиктован отбор дополнительной информации, которая не нашла отражения в экспериментальной программе и знакомство с которой не обязательно для учащихся с низким и достаточным уровнем сформированности умений. Эта информация включена в рубрики «Это интересно!», «Хочешь знать больше – прочитай!» специально созданных для экспериментального обучения пособий.

Личностно ориентированная направленность обучения предполагает участие субъекта учения в формировании собственной картины мира, в том числе и языковой картины мира. Поэтому в процессе экспериментального обучения подключалась информация, которую можно объединить в три группы: а) справочного (энциклопедического) характера; б) комментарии, пояснения; в) информация, отражающая результаты чужого опыта (см. п. 2.2). Причем последний тип информации предлагается не для запоминания и воспроизведения, а для оперирования ею в деятельности.

Теоретические сведения были представлены в учебных книгах для экспериментального обучения в разной форме: в форме теоретического компонента учебника – текста справочного, энциклопедического характера; в форме диалога автора учебника с учеником (обычно это тексты для самостоятельной проработки); в форме рубрик «Это интересно!», «Хочешь знать больше – прочитай!» и т. п.; в заданиях и дидактическом материале к упражнениям. В средствах обучения, созданных для реализации разрабатываемой методики взаимосвязанного обучения,

представление теоретической информации учащимся происходит именно в таких формах. Например, при изучении темы «Текст» (8 кл.) углубляется понятие «зачин». Знания о зачине входят в состав теоретического компонента в форме информации справочного характера: «Зачин – это начальная часть текста, в которой автор подготавливает читателя или слушателя к восприятию основного содержания текста». Более подробная информация о зачине – в дидактическом материале упражнений.

Упражнение. Прочитайте. Сформулируйте вопросы, на которые содержатся ответы в каждой цитате и запишите их в виде плана. Составьте рекомендации начинающему автору, каким должен быть зачин текста. Используйте информацию из цитат известных ученых..

«Вступление (зачин) не должно быть пышным и многообещающим... Оно подобно голове великолепно убранной и тем самым обезображивающей всё тело... В самом деле сделать столь великолепное начало есть обязать показать впоследствии что-нибудь ещё большее. Но вообще примечательно, что заставить многого от себя ожидать есть верный способ упасть» (М. Сперанский).

«Вступление к речи следует заимствовать не откуда-нибудь извне, но брать его из самого нутра дела. Поэтому только тщательно обдумав и рассмотрев всё дело в целом, можно думать и о том, какое начало следует применять» (Цицерон).

«... Чтобы вступление так же соответствовало предмету, как преддверия и входы соответствуют размерам домов и храмов: поэтому в делах малых и непривлекательных бывает лучше начать прямо с главного» (Цицерон).

«...Вы должны подготовить несколько вводных замечаний, имеющих целью вызвать интерес к сообщению, сформулировать и пояснить ваше намерение» (П. Сопер).

В данном упражнении информация способствует углублению понятия «зачин» и развитию у школьников способности к самостоятельному осмыслению и обобщению сведений, т.е. способности «выкристаллизовывать» знания из информации, а также – осмысленному восприятию текста, формированию умений устной и письменной речи.

В других упражнениях информация, включенная в дидактический материал, может выполнять мотивационную функцию (подготовки к восприятию следующей темы).

Новые сведения об изучаемом явлении могут быть представлены, как упоминалось, и в заданиях к упражнениям, как, например, в теме «Общение» (6 кл):

Упражнение. Ученые отмечают, что условиями успешного общения являются:
а) обоюдное желание вести разговор; б) общая тема разговора; в) общий язык с его системой звуков и букв, с особым голосом, позволяющим передать тончайшие оттенки мыслей и чувств.

Согласны ли вы с этим утверждением? Почему не состоялось общение между отцом и сыном? Какие условия общения отсутствовали в описываемой ниже ситуации?

«Василий Иванович ... прикорнул на диване в ногах у сына, собрался было поболтать с ним, но Базаров тотчас его отослал, говоря, что ему спать хочется, а сам не заснул до утра.

– Нет, – говорил он на следующий день Аркадию, – уеду отсюда завтра. Скучно, работать хочется, а здесь нельзя. Отправлюсь спать к вам в деревню, я же там все свои препараты оставил. У вас, по крайней мере, запереться можно. А то здесь отец мне твердит: «Мой кабинет к твоим услугам – и никто тебе мешать не будет», а сам от меня ни на шаг. Да и совестно как-то от него запирается. Ну и мать тоже. Я слышу, как она вздыхает за стеной, а выйдешь к ней – и сказать нечего» (И. Тургенев).

В упражнении информация, данная в готовом виде, требует подтверждения практикой, жизненным опытом субъекта, что также способствует развитию такого качества личности, как способность к самостоятельной умственной деятельности.

Информация противоречивого характера (например, отражающая противоположные точки зрения, мнения, результаты и т.д.) способствует формированию умения критически читать и осмысливать прочитанное, развитию

способности самостоятельно принимать решение. Информация такого характера содержится, к примеру, в упражнении по теме «Общение» (8 кл.).

Упражнение. Прочитайте так, чтобы смогли ответить на вопрос: содержится ли противоречие в приведённых ниже высказываниях? Какое мнение вы разделяете? Аргументируйте свой ответ, выстраивая его по типу рассуждения: тезис – аргументы – вывод.

Определите по словарю значение выделенных слов. Подберите к ним синонимы, отличающиеся употреблением в речи.

1. Эффективным средством для установления коммуникативного контакта зарекомендовало себя применение *экзотических* терминов (это имена, *этнографические* и религиозные термины, даже географические названия), особенно если имеется связь с таинственностью и непонятностью.

2. Экзотические термины следует разборчиво применять для целей установления контакта, не всякие термины такого рода служат установлению контакта.

3. Насыщенность текста малопонятными экзотическими терминами часто препятствует выбору этого текста читателем.

Выполнение некоторых упражнений требует самостоятельного извлечения дополнительной информации из рубрики «Это интересно!». При этом в упражнениях должна быть приписка: чтобы не ошибиться, прочитай рубрику «Это интересно!». Например (5 кл.):

Упражнение. Вы наблюдаете такую картину: двое о чем-то беседуют. Один всё время пытается немного отступить. Второй настойчиво приближается, заглядывая в лицо партнёру. При этом выражение лица первого собеседника всё более омрачается.

Есть ли основание предполагать, что коммуниканты не достигнут цели? Почему? Какие из норм общения нарушают первый и второй собеседник? (Чтобы не ошибиться, прочитай рубрику «Это интересно!»).

Обобщая сказанное о развивающих возможностях нетрадиционной информации, можно заявить, что она выполняет четыре важнейшие функции: 1) мотивирующую учебную деятельность школьников; 2) активизирующую

самостоятельную познавательную деятельность; 3) вовлекающую учащихся в процесс активного формирования собственной картины мира; 4) подготавливающую денотативный план речи (устной и письменной).

Личностно-ориентированная направленность обучения требует увеличения доли самостоятельной познавательной деятельности в учебной деятельности школьника (см. п. 2.2). Этим предопределяется как отбор сведений для самостоятельного овладения школьниками, так и специальная его презентация в учебной книге.

Отбор понятий для самостоятельного овладения или для углубления производился с учетом таких критериев, как доступность, преемственность, степень новизны, межпредметный критерий. Весь процесс самостоятельной познавательной деятельности обусловлен самостоятельной рассредоточенной подготовкой к созданию текста сочинения. Вот почему для самостоятельного овладения отбирались сведения, мотивирующие деятельность учения (значимость овладения данным жанром текста для жизнедеятельности человека, роль определенного типа внесюжетных элементов в художественном тексте), сведения об отдельных структурных частях текста того жанра, которому обучаются школьники (особенности зачина, концовки), сведения об отдельных средствах связи в тексте.

Теоретические сведения для самостоятельного овладения представлены в специальных программах для самостоятельной проработки во время рассредоточенной подготовки к сочинению, а также в отдельных главах специально созданных для экспериментального обучения пособий, например, в главах «Готовимся к созданию сочинения – описания интерьера», «Готовимся к созданию рассказа по данному сюжету» и др.

Таким образом, при отборе и структурировании лингвистических знаний основными критериями являются коммуникативный, межпредметный, комплексный, критерий повторяемости.

4.2. Система методов формирования текстоориентированных знаний и умений в условиях взаимосвязанного обучения

Для реализации идеи взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности в процессе формирования текстообразовательных умений понадобилось разработать специальную систему методов.

Исходя из концепции метода, представленной лингводидактами [264;265; 287; 288], ученые-методисты составили описание методов применительно к конкретной дисциплине – русский язык – и на этой основе создали не одну классификацию методов. Из всех известных классификаций (М.И. Махмутов [288], Т.В. Напольнова [316; 317], М.Т. Баранов [21], М.Б. Успенский [458; 459] и др.) для нас представляют интерес в связи с возможностью применения в исследовании такие: трехмерная многоуровневая классификация М.Т. Баранова [21], классификация по способам и характеру учебной деятельности М.Б. Успенского [458], классификации речевых методов Т.А. Ладыженской, В.И. Капинос [205], Г.А. Михайловской [304].

Разделяя точку зрения М.Т. Баранова на метод как способ взаимодействия учителя и учащихся, направленный на достижение учебных целей, мы также принимаем и положение о том, что для классификации методов единого основания быть не может. Классификация может быть многоуровневой. На первом уровне классификации в зависимости от учебной цели выделяются методы обучения и методы контроля. На втором уровне в зависимости от типа учебного материала (знания или умения и навыки, способы деятельности) методы обучения делятся на познавательные и практические.

Познавательные методы – это методы овладения знаниями, а знания обретаются, как отмечал еще Ф.И. Буслаев [77], двумя путями: эвристическим и догматическим. Если знания обретаются эвристическим путем, применяются методы беседы, самостоятельного наблюдения и анализа языковых явлений. Если знания обретаются догматическим путем – используются методы: слово учителя, лекция, чтение теоретического компонента учебника.

Практические методы ученый классифицирует в соответствии с типами умений, на формирование которых они направлены: учебно-языковые (нахождение

изучаемого явления, выделение его из ряда других, группировка, классификация, анализ языковых явлений); правописные (нахождение орфограммы или места для пунктуационного знака, правильное написание, анализ, нахождение, объяснение и исправление ошибок); речевые (имитационные, конструктивные, коммуникативные).

Такая классификация четко разграничивает методы овладения знаниями и методы формирования умений, создает удобство в оперировании ими как в процессе исследования, так и в обучающей деятельности учителя.

Подобная классификация методов обучения, применимая к изучению русского языка в условиях двуязычия, создана М.Б. Успенским [458; 459]. Ученый считает, что по характеру учебной деятельности школьников при усвоении ими материала по русскому языку имеет смысл выделять «методы получения языковых знаний и методы приобретения речевых умений и навыков. В первом случае методы можно назвать собственно познавательными (в узком смысле слова «познание») и во втором – тренировочными» [459, 32]. В ряду познавательных методов ученый выделяет объяснительно-иллюстративный и проблемный (или поисковый), тренировочные методы подразделяет на имитационные, оперативные, коммуникативные.

Сопоставляя две классификации, можно заметить, что ученые едины в выделении познавательных методов и практических, хотя и имеются расхождения в терминах. Однако М.Б. Успенский тренировочные упражнения не называет речевыми, так как имитационные и оперативные не предполагают продуцирование речи, а следовательно, правомерно назвать их, как это и происходит в методике последнего десятилетия [304], предречевыми.

Созданная учеными классификация методов на первом уровне (методы обучения и методы контроля), а также классификация методов на втором уровне (познавательные и практические) приемлема для взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, хотя имеется специфика в применении названных методов.

По мнению ученых, занимающихся проблемами обучения русскому языку в условиях двуязычия, в ряду познавательных методов имеются те, которые наиболее

частотны в условиях изучения русского языка школьниками Украины, и те, которые могут применяться значительно реже. А.М. Беляев обращает внимание на тот факт, что методы слово учителя и беседа на уроках второго языка должны занимать сравнительно небольшое место, так как главное в его преподавании – практика, тренировка, упражнения [39, 173]. Н.А. Пашковская наиболее оптимальным познавательным методом в условиях украинско-русского двуязычия считает объяснительно-иллюстративный с опорой на знания и умения, полученные на уроках украинского языка. Метод проблемного изложения рассматривается ученым как мало приемлемый в чистом виде, поскольку его реализация требует больших затрат времени, а это противоречит идее высвобождения времени на практическую работу [348, 121].

Руководствуясь выводами ученых и условиями взаимосвязанного обучения, целесообразно отдавать предпочтение таким познавательным методам, как чтение теоретического компонента учебника и слово учителя, но в тех случаях, когда позволяет характер содержания и не имеется возможности опираться на знания, полученные на уроках украинского языка, рекомендуется использовать метод наблюдения над языковым материалом.

Специфика применения этих методов в условиях взаимосвязанного обучения состоит в использовании резервных возможностей, которые способствуют повышению эффективности учебного процесса: наряду с овладением знаниями происходит организованное совершенствование умений в области речевой деятельности.

Чтение как познавательный метод в условиях взаимосвязанного обучения позволяет не только организовать овладение знаниями, но и совершенствовать умение чтения учебно-научного текста. Умение смыслового восприятия учебно-научного текста в процессе овладения новыми знаниями формируется путем овладения приемами постановки вопросов в любых вариантах (самопостановка вопроса и постановка вопроса учителем; формулирование вопроса перед чтением, по ходу чтения, после прочтения, восстановление пропущенного вопроса), путем тренировки механизма прогнозирования, отработки приемов запоминания.

Метод слово учителя открывает возможности для формирования умений смыслового восприятия звучащей учебно-научной речи. По ходу слушания отрабатывается умение пользоваться приемами эффективного слушания: опора на записанный план, составление плана по ходу слушания, запись опорных слов, составление схем и таблиц и т.д.

Метод наблюдения над языковым материалом с элементами беседы, несмотря на то, что занимает немало учебного времени, важен не только тем, что дает более весомые результаты (активная интеллектуальная деятельность, оперирование материалом, речевое оформление выводов способствуют осознанному усвоению материала и прочному удержанию его в памяти), но еще и тем, что в процессе работы создается естественная мотивация для учебно-научных высказываний и, следовательно, условия для формирования умений монологической речи.

В разрабатываемой методике обучения центральное и наиболее важное место отводится практической деятельности учащихся, и поэтому разрабатывалась специальная система упражнений. «Значительное место в условиях обучения второму близкородственному языку должны занимать методы, формирующие умения и навыки, закрепляющие приобретенные знания» [348, 122]. Это положение приемлемо в условиях коммуникативного обучения и к обучению русскому языку как родному, так как основная цель обучения – формирование языковой, речевой и коммуникативной компетенций – предполагает усиление практической направленности обучения и, следовательно, преобладание практических методов.

Вот почему важнейшим звеном в разрабатываемой методике является система практических методов или упражнений, которая создавалась с учетом опыта классификации практических методов, соотносящихся с развитием речи учащихся [21]; [205]; [304]; [458] и др.

Чтобы происходило обучение языку как средству общения, необходимо речевое действие учащегося подключать к деятельности общения, коммуникации, что предполагает мотивацию речевой деятельности, ориентировку в экстралингвистических факторах. «Коммуникативный подход к работе по развитию речи существенно меняет методы обучения, выдвигая на первый план

моделирование речевого высказывания. Он реализуется в различного рода ситуативных упражнениях, основанных на учете факта зависимости содержания и речевого оформления высказывания от речевой ситуации», – пишет В.И. Капинос [205, 41]. Она же создает типологию методов работы по развитию речи в соответствии со структурой речевой деятельности.

Разрабатывая методику обучения языку как средству общения (С.И. Львова [277], Н.А. Ипполитова [197], Н.А. Пашковская, Г.А. Михайловская [350], и др.), ученые представляют новые классификации практических методов. В частности, Г.А. Михайловская [304] выстраивает классификацию упражнений на основе учета этапов психологического процесса усвоения знаний на аспектных уроках: восприятие и осмысление нового материала; закрепление и углубление знаний, формирование определенных навыков; самостоятельное применение теоретических знаний при выполнении того или иного практического задания. Ученый выделяет три группы упражнений: речевые, комплексные и предречевые.

Речевые упражнения рассчитаны на восприятие, воспроизведение и создание высказываний в устной (диалогической и монологической) и письменной речи с учетом требований ситуации и в соответствии с нормами литературного языка.

Комплексные упражнения предполагают восприятие и оценку коммуникативной роли, функционально-стилистических особенностей, выразительных возможностей изучаемой языковой единицы, распознавание, сопоставление, группировку, классификацию языковых явлений.

Предречевые – это упражнения имитационные, конструктивные, трансформационные.

Данная система упражнений апробирована и показала высокую результативность при коммуникативной направленности обучения. Однако, если прибегать к взаимосвязанному обучению и учитывать его специфику, то потребуется несколько иная классификация упражнений. Потребность в иной классификации вызвана спецификой взаимосвязанного обучения, а именно, параллельным развитием разных видов речевой деятельности на одном и том же языково-речевом материале.

Во всех классификациях упражнения группировались на основе характера задания, которое в него включается, но при взаимосвязанном обучении в упражнение включается несколько заданий, рассчитанных на формирование умений в разных видах речевой деятельности. Назовем такие упражнения комбинированными, так как они включают комбинацию заданий для формирования умений в нескольких видах речевой деятельности. В комплексе заданий упражнения целесообразно выделить одно доминирующее, которое в целях урока обозначено как основное. Тогда все упражнения можно сгруппировать по доминирующей учебной цели так:

- 1) упражнения для доминирующего обучения чтению;
- 2) упражнения для доминирующего обучения слушанию;
- 3) упражнения для доминирующего обучения говорению (диалогическому и монологическому);
- 4) упражнения для доминирующего обучения письменной связной речи.

В последовательности расположения заданий доминирующее не обязательно должно быть первым, оно может быть расположено и последним, но о степени его важности говорят количество отводимого времени на его выполнение и объем деятельности.

Каждый тип упражнений, как отмечалось, составляется комбинацией видов заданий. Остановимся более подробно на характеристике этих заданий.

В набор могут входить задания из разряда комплексных (например: найдите предложения, которые придают тексту яркий публицистический характер; определите языковые средства, которые помогают избежать повторов; найдите языковые средства, которые способствуют бесконфликтному течению диалога и т.д.); из разряда предречевых (это чаще всего трансформационные: замените побудительное предложение повествовательным и поясните, изменились ли качества речи и т.п.), но доминирующее задание – речевое, связанное с формированием умений текстовосприятия и текстообразования.

Поскольку единой психобиологической основой развития всех видов речевой деятельности являются внимание, память, восприятие и понимание, мышление, то в

комплекс заданий для формирования умений того или иного вида речевой деятельности входят такие, которые способствуют развитию «механизмов речи». Например, для развития *памяти* включаются такие виды заданий:

- Прослушайте (прочитайте) текст и воспроизведите те слова или словосочетания, которые относятся к теме... (например, «Лексика»).
- Перечислите, например, термины, географические названия, тропы, синонимы и т. д., которые встречаются в тексте.
- В прослушанном (прочитанном) тексте воспроизведите те словосочетания или предложения, которые имеют эмоционально-экспрессивную окрашенность.
- Послушайте (прочитайте) ряд предложений и воспроизведите те из них, которые вы бы использовали при коммуникативной задаче оказать сильное воздействие на эмоции читателя, слушателя.
- Послушайте два высказывания (прочитайте два текста). Какая информация в них повторяется? Какая информация свойственна только одному из текстов?
- Прочитайте (послушайте) текст и перескажите только ту информацию, которая относится к теме... (например, «Употребление личных местоимений как форм выражения вежливости»).
- После прослушивания (прочтения) текста вставьте в розданные карточки пропущенные слова.

Для развития *механизма прогнозирования*:

- Предположите возможные микротемы на основе формулировки макротемы.
- Предположите тип (стиль) речи на основе формулировки темы.
- Предположите, какая микротема должна следовать после прочитанной (или: О чем может идти речь далее?).
- Закончите фразу, исходя из воспринятого текста (начало фразы произносится учителем).
- Выберите одну из двух концовок, соответствующую тексту.
- Закончите текст соответственно логике развития сюжета.
- Составьте эпизоды, которые могли бы предшествовать тому, о чем идет речь в тексте.

- Предположите, как могли бы развиваться события далее.
- Устраните лишние, несоответствующие макротеме, микротемы (записанные в виде плана или перечисленные учителем).

Для развития *механизма эквивалентных замен*:

- Прослушайте (или прочитайте) текст и передайте его содержание одним-двумя предложениями.
- Суммируйте содержание тематических предложений текста и передайте его короче своими словами.
- Разверните содержание тематического предложения иным способом (например, вместо способа указания на причину – вопросно-ответным способом и т.п.).
- Выберите из предложенных рисунков те, которые отвечают содержанию услышанного (прочитанного).
- Сравните содержание текста с рисунком: что соответствует в тексте и на рисунке, а что не соответствует?
- Из нескольких описанных (прослушанных) ситуаций выберите синонимичные.

Задания *полифункциональные* (для развития всех механизмов речи):

- После первого прослушивания (прочтения) инструкции выполните предписываемые действия.
- Сформулируйте вопросы к прослушанному или прочитанному.
- Оцените прослушанное (прочитанное) по таким критериям... (например, последовательность, полнота, правильность и т.д.).
- Игра («Глухой телефон»).
- Разложите карточки с абзацами текста в такой последовательности, в которой они были прослушаны (прочитаны).
- Выберите из ряда формулировок главной мысли текста ту, которая ему соответствует.
- Назовите те факты в тексте, которые подтверждают главную мысль.
- Выделите смысловые вехи текста, установите связи между ними.

- Внесите изменения в данный план в соответствии с воспринятым.
- Составьте план воспринятого текста.

Кроме заданий, рассчитанных на тренировку «механизмов речи», в комплекс входят речевые задачи. Понятие «речевая задача» в методической науке трактуется как разновидность познавательных задач (А.А. Косолапкина [232, 55], П.И. Белоусенко [36, 11]).

Речевыми задачами называют такие задания, которые:

- «1) дают четкую установку на вид высказывания,
- 2) требуют от учащихся самостоятельного отбора языковых средств в соответствии с задачами речевого общения,
- 3) позволяют включить усвоенные знания в деятельность общения» [232, 55].

Мы бы уточнили, что применительно к целям нашего исследования «усвоенные знания» относятся не только к системе языка, но и, это в первую очередь, к речеведению. Итак, понимая под речевыми задачами разновидность познавательных, специфика которых определяется целями коммуникации, мы активно включали их в упражнения для взаимосвязанного развития видов речевой деятельности.

К числу таких задач относятся:

1. *Задачи на доказательство своего решения.*

Какое из предложенных заглавий соответствует тексту? Обоснуйте свое мнение. К какому стилю относится текст? Аргументируйте свое мнение. Какая часть текста (или предложение) является лишним? Докажите правильность своего решения и т.п.

Например: Учащиеся, ознакомившись с текстом, должны были озаглавить его. Поступило два предложения: «Звуки весенней музыки» и «Первые признаки весны». Какое из названий более точное? Аргументируйте свое мнение.

Прислушайтесь к звукам весенней музыки. Вот кто-то шарахнулся, захлопал крыльями. От весеннего солнца бегут лесные разбойники – совы и филины.

Оседают набухшие синие сугробы, а сверху капель все чаще и чаще...Тень-тень – падают на зеленый наст светлые капельки. Незаметными ручейками стекает водица в лосиный след. Нагнись и напешься. Как в сказке... (В. Песков).

2. Задачи на подбор доказательств к выдвинутому учителем тезису.

Докажите, что данный текст относится к ...стилю. Докажите, что слово... является единственно нужным в данном тексте и др.

Например: Докажите, что слово «водица», имеющее окрашенность – народно-поэтическое, уместно употреблено в тексте В. Пескова?

3. Задачи на выбор языковых средств в соответствии с коммуникативной установкой из ряда данных.

Какое из данных предложений вы используете в речи, если перед вами стоит задача... Обоснуйте свой выбор; Прочитайте текст. Какой зачин из предложенных соответствует задаче... и др.

Например: Какие предложения вы используете и почему, если перед вами стоит задача: а) оказать наиболее сильное воздействие на эмоции читателя; б) констатировать факт.

Соотечественники, встаньте! Обнажите головы! Почтим минутой молчания память о тех четырнадцати тысячах мальчишек, которые не вернулись живыми из Афганистана!

Четырнадцать тысяч солдат не вернулись живыми из Афганистана.

4. Задачи на редактирование текстов (исправление ошибок, связанных с нарушением грамматических норм, с выбором языковых средств, стилистических недочетов, нарушений норм жанра).

Например: Девочка, рассказывая о домашних животных, употребила словосочетание «мой собака». Не допустила ли она ошибку?

Ученый-лингвист В.Г. Костомаров писал о том, что мы часто допускаем ошибки в речи, связанные с неточностью словоупотребления. Можно ли употребить в речи такие словосочетания: монументальный памятник, реальная действительность, реальный факт, альтернативные выборы? Обоснуйте свое мнение. Как вы при этом будете рассуждать?

5. *Творческие задачи* (создание собственного текста на основе воспринятого текста, на основе речевой ситуации, на основе материалов рассредоточенной подготовки).

В систему обучения включаются задачи, востребующие разную степень самостоятельности в поиске решения или способа решения. Эта необходимость объясняется этапностью в овладении знаниями и умениями, а также разной степенью сформированности умений у школьников.

Речевые задачи по степени активности и самостоятельности учащихся в их разрешении сгруппированы таким образом:

- а) познавательные задачи с данным способом деятельности;
- б) познавательные задачи, для разрешения которых способ деятельности составляется учеником на основе анализа чьих-то действий;
- в) познавательные задачи со способами деятельности, требующими изменения, совершенствования в целях более быстрого разрешения задачи;
- г) познавательные задачи, для разрешения которых учащийся находит собственный способ деятельности.

Используемые в исследовании речевые задачи по содержанию соотносятся с основными проблемами в развитии речевой деятельности: определение темы и главной мысли текста и обоснование своего мнения, определение стиля и типа речи и аргументирование своего решения, обоснование уместности употребления языковых средств в данном тексте и в собственном и др.

В эти задачи включались способы деятельности, которые, согласно классификации Д.Н. Богоявленского, можно назвать устойчивыми «твердыми», предписаниями [52, 27]. Однако относить их к этой категории следует с оговоркой: безусловно, основа предлагаемых способов деятельности остается неизменной всегда, но какие-то речемыслительные операции могут опускаться или добавляться в зависимости от субъектного опыта ученика. Приведем примеры речевых задач с данными способами деятельности.

Для решения задачи, связанной с определением темы, предлагаются такие способы деятельности:

Если текст небольшой:

- Задай себе вопрос: о чем говорится в тексте?
- Ответь на него. Это и будет формулировка темы.

Если текст большой:

- Разбей текст на относительно самостоятельные части.
- Определи микротему каждой части.
- Обобщи содержание формулировок и получишь формулировку темы.

В упражнении этот тип задания формулируется так:

Прочитайте текст и определите его тему, следуя таким советам:

- Задайте себе вопрос: о чем говорится в тексте?
- Ответьте на него. Это и будет формулировка темы.

Для решения задачи, связанной с определением главной мысли, предлагаются такие способы деятельности:

Если текст маленький:

- Задай себе вопрос: что автор хотел сказать нам, создавая текст?
- Ответь на него. Это и будет формулировка главной мысли.

Если текст большой:

- Разбей текст на относительно самостоятельные части.
- Ответь на вопрос: зачем автор включил в текст каждую часть?
- Обобщи свои ответы и получишь формулировку главной мысли.

В упражнении формулировка задачи может быть такова:

Прочитайте текст и определите его главную мысль, следуя таким советам:

- Задай себе вопрос: что автор хотел сказать нам, создавая текст?
- Ответь на него. Это и будет формулировка главной мысли.

Чтобы научить школьников определять стиль текста и приучить их к мысли, что при создании текста всегда необходимо учитывать важнейшие условия, от которых зависит характер речи, прибегают к использованию такого способа деятельности:

Рассуждай в такой последовательности:

- Какова тема текста?

- Кому адресован текст?
- Кем он создан?
- С какой целью создан текст?
- Какие языковые особенности текста подтверждают правильность твоего

определения стиля?

Формулировка задачи в упражнении такова:

Прочитайте текст и определите его стиль. Рассуждайте в такой последовательности:

- Какова тема текста?
- Кому адресован текст?
- Кем он создан?
- С какой целью создан текст?
- Какие языковые особенности текста подтверждают правильность твоего

определения стиля?

Решение задач, связанных с определением целесообразности употребления языковых единиц в тексте, доказательства точности употребления слов производятся в ходе осуществления элементов лингвостилистического анализа. При этом используется такой способ деятельности:

- Определите по словарю значение слова.
- Подберите синонимы и определите их значения.
- Найдите путем сопоставления значений тот оттенок, ради которого автор использовал именно это слово.

- Установите, какой вклад в раскрытие замысла вносит этот оттенок значения.

В упражнении это задание оформляется так:

Докажите, что данное слово является единственно нужным в тексте, выполняя действия в такой последовательности:

- Определите по словарю значение слова.
- Подберите синонимы и определите их значения.

- Найдите путем сопоставления значений тот оттенок, ради которого автор использовал именно это слово.

- Установите, какой вклад в раскрытие замысла вносит этот оттенок значения.

Во второй группе познавательных задач преобладают вариативные способы деятельности, которые могут подвергаться более существенным изменениям. Такие способы задействуются в познавательных задачах, например, связанных с определением вида речевой ошибки, редактированием, обоснованием какого-то положения и т.д. Например, способ деятельности для разрешения задачи на редактирование будет зависеть от особенностей текста: сколько в тексте ошибок и какие они. Вот пример формулировки такой задачи:

Прочитайте текст ученического сочинения и отредактируйте его. Для этого:

- а) уберите лишние микротемы, т.е. те, которые не подчинены раскрытию макротемы;
- б) уберите повторы, заменив синонимами, описательными оборотами;
- в) расположите предложения последнего абзаца так, чтобы мысль излагалась логически последовательно;
- г) введите предложение-скрепу между последним и предпоследним абзацем.

Возможные предложения-скрепы: *Улучшается её настроение обычно к вечеру; Особенно загораются её глаза, когда приходит время прогулок.*

МОЯ СОБАКА

У меня есть собака Альбина. Она из породы ньюфаундлендов. Хотя она с виду страшная и большая, на самом деле она добрая и ласковая.

Соседка тётя Люба не любит собак. Она боится их и поэтому всегда кричит, когда ей навстречу бежит собака.

Моя Альбина красивая: у неё длинная и мягкая шерсть. Чёрного-пречёрного цвета. Большие и умные глаза моей Альбины могут смотреть по-разному: то грустно и просяще, то весело и игриво.

Вот еще один пример задачи с вариативным способом деятельности, данным в готовом виде, но уже для создания речевого произведения заданных параметров:

Подготовьте устное сообщение по данному плану на тему: «Как читать, подготавливая содержание реферата или доклада».

План

1. Читайте больше, чем практически нужно.
2. Читайте критически.
3. Читайте с пользой, осмысленно.
4. В процессе чтения делайте записи.

Для этого:

а) выберите из приведённых ниже высказываний те, которые соответствуют каждому пункту плана;

б) используйте разные речевые формулы введения цитаты, например, такие: «По этому поводу П. Сопер говорил...», «В связи с этим уместно вспомнить мысль П. Сопера...», «В книге «Основы искусства речи» П. Сопер писал...», «- Прислушаемся к совету известного ученого...», «В качестве аргумента можно использовать мысль П. Сопера...» и др.;

в) дополните материал сведениями из личного опыта.

«Неважно, что у вас хорошая память: впоследствии вы не сможете вспомнить ни специальных данных, ни подлинных слов автора, ни собственных мыслей, пришедших в голову во время чтения».

«Не поддавайтесь соблазну уклониться в сторону от главной цели из-за какого-нибудь неинтересного, не относящегося к делу чтения. Приучайтесь вчитываться в статьи и книги в поисках нужной информации».

«Не давайте первому автору, на которого вы случайно натолкнулись, сразу же предопределить строй ваших мыслей, не останавливайте свой выбор только на тех источниках, идеи которых соответствуют вашим».

«Полагаться на один источник для исчерпывающей и объективной информации – дело ненадежное».

«Не смущайтесь, если после всестороннего изучения вопроса придется изменить мнение. Новое убеждение, солидно обоснованное, станет поистине скорее

вашим личным достоянием, чем старый предрассудок, который не был продуктом мысли». (П. Сопер).

Мы рассмотрели речевые задачи, входящие в комплекс комбинированных упражнений, со способами деятельности, данными в готовом виде. Такие задачи используются обычно на начальном этапе формирования умений или на продвинутом этапе в качестве индивидуальных заданий для учащихся, у которых еще недостаточно сформировалось умение. Более сложными задачами являются те, к которым дается способ деятельности, но он требует преобразования в целях оптимизации деятельности. Например:

Прочитайте текст и выберите из предложенных заголовков к нему один, наиболее подходящий. (Заголовки: «Спешите делать добро», «Из маленьких радостей складываются большие», «Как аукнется, так и откликнется», «Дарите людям радость»).

Как вы рассуждали при этом? Так:

- Определил тему текста.
- Определил главную мысль.
- Вдумался в содержание каждого заголовка и соотнёс с темой и главной мыслью текста.

- Тот заголовок, который отражает тему и главную мысль – наиболее подходящий.

Или так:

- Вдумался в каждый заголовок.
- Определил микротемы текста.
- Тот заголовок, который объединяет все микротемы – наиболее подходящий.

Или рассуждали по-своему?

Я спросил у служащего отдела информации номер кабинета Генри Соувэна.

Одетый в щеголеватую форму клерк гордился, по-видимому, своей манерой давать справки. Четко и ясно он произнёс: «Генри Соувэн (пауза), 18-й этаж (пауза), комната 1816».

Я направился было к лифту, но затем вернулся и сказал: «Хочу поздравить Вас с великолепным стилем, в котором Вы ответили на мой вопрос. Он ясен и точен, и делаете Вы это просто артистически. Такое не часто встретишь».

Просив от удовольствия, он объяснил мне, почему он делал паузы и почему он произнёс каждую из фраз именно так, а не иначе.

Несколько моих слов заставили его выше поднять голову, а я, поднимаясь на восемнадцатый этаж, чувствовал, что в этот день добавил маленькую крупицу в общую сумму человеческих радостей. (Д. Карнеги).

Задачи еще более высокой сложности – это задачи со способами деятельности, составленными учеником на основе наблюдений над чужими действиями. Например:

Упражнение. Прочитайте текст и ответьте на вопрос, можно ли утверждать, что в зачине заявлена не только тема, но и главная мысль? Аргументируйте свой ответ.

Почему слово «вылитый» («... вылитый из чистого серебра») является единственно нужным из ряда возможных контекстуальных синонимов: покрыты серебром, посеребрённые?

В заколдованном царстве Деда Мороза всё было красиво, тихо и безжизненно. Весь лес, кусты и деревья – всё казалось вылитым из чистого серебра. А небо было похоже на синий застывший ледок. И на нём ещё ярче, ещё наряднее рисовались серебряные верхушки деревьев. (Г. Скребицкий)

Сравните, совпадают ли ваши ответы с ответом ученика. Какие речемыслительные действия выполнял ученик?

Рассуждения ученика: В зачине (первом предложении) говорится не только о том, что речь пойдёт о царстве Деда Мороза, зимнем лесе, но и о том, что царство красиво и безжизненно. Все остальные мысли и языковые средства подчинены доказательству того, как красиво и насколько всё безжизненно в зимнем лесу.

Вы только представьте себе деревья из чистого серебра, искристо-белые, сверкающие, слепящие! Красиво! Но эти деревья не покрыты серебром, не притаились, живые, под серебристым покровом, а вылиты из чистого серебра, в них

нет жизни. Поэтому можно утверждать, что для раскрытия мысли о красоте и безжизненности слово «вылитые» является единственно нужным.

В результате выполнения упражнения должен быть составлен такой способ деятельности:

1. Определил тему и главную мысль;

2. Доказал, что все языковые средства подчинены раскрытию темы и главной мысли:

а) осмыслил лексическое значение использованных языковых средств;

б) соотнес его с темой и главной мыслью, установил роль этого языкового средства в раскрытии замысла.

3. Сделал вывод о подчинённости всех языковых средств раскрытию замысла автора.

Самые сложные задачи требуют самостоятельного составления способов деятельности. Например:

1. Ученики прочитали текст. Один из школьников высказал такую мысль: «В этом тексте все элементы содержания подчинены раскрытию темы и главной мысли, выраженным в зачине». Прав ли этот ученик? Как вы будете рассуждать?

Все деревца стали готовиться к долгой холодной зиме. Листва на их ветвях пожелтела, поблекла, стала медленно осыпаться. Увядшие листья падали на тротуары, на мостовую. Осеннее солнце золотило их, и тогда они походили на старые потускневшие монеты. (Г. Скребицкий).

2. Представьте, что ваш товарищ пропустил урок и затрудняется выполнить задание, связанное с определением темы, главной мысли. Составьте для него рекомендации, как это лучше сделать.

Как было неоднократно заявлено, подобная система заданий к упражнениям составляется в целях приближения обучения к личностно-ориентированному, одним из ведущих принципов которого является индивидуализация в обучении. Этот принцип требует всестороннего изучения особенностей личности ученика и на этой основе воздействия на него через систему индивидуальных приемов и учебных средств. Индивидуализация направлена на активизацию субъектной деятельности,

на развитие речевых способностей с учетом степени их сформированности у каждого ученика. Этим объясняется включение в комплекс заданий разноуровневой сложности.

Необходимость следовать этому принципу вызвана и подходом, утверждающимся в школе, к оценке сформированности умений учащихся в области речевой деятельности. Этот подход, нашедший отражение в «Критериях оценивания...» [237]), востребует задания с разноуровневой сложностью для обучения и контроля. В связи с этим разработаны задания для развития умений монологического и диалогического говорения, которые, по мнению учителей, способствуют активизации интеллектуально–речевой деятельности субъектов учения с разными уровнями сформированности умений.

Для учащихся с 1–2 уровнями сформированности умений разработаны задания, включающие «подсказки». Эти «подсказки» в зависимости от обучающей цели включают:

- а) способы деятельности;
- б) опорные слова с речевыми оборотами и без них;
- в) план (разной степени подробности);
- г) модель текста;
- д) данные зачины, концовки, части реплик в диалоге и др.

Для учащихся с 3–4 уровнем сформированности умений задания предлагаются без подсказок.

Рассмотрев типы заданий, входящих в комплекс для упражнений, которые используются во взаимосвязанном обучении, приведем несколько примеров, чтобы проиллюстрировать, какой вид они имеют. Но прежде уточним, что названные типы упражнений могут применяться как в обучении, так и в учении. В упражнениях, предназначенных для учения, текст заданий должен заменять роль учителя, и поэтому он более пространен: чаще включаются способы деятельности, данные в готовом виде, рекомендации к выполнению, примеры и образцы.

Упражнения для доминирующего обучения чтению (чтение – говорение).

Упражнение (*для применения в учении*). Вспомнить то, что вы уже знаете о языке и речи, а также узнать новые сведения о них вам поможет текст, взятый из статьи ученого-языковеда. Подумайте, какой вид чтения вам понадобится и какими приемами чтения будете пользоваться?

Советуем использовать прием постановки вопроса самому себе. Например, прочитайте первый абзац и поставьте сначала такой вопрос: О чем говорится в этой части текста? Ответ: Говорится о том, кто из ученых создавал учение о языке и речи. Теперь задайте более конкретный вопрос: Кто же из ученых создавал учение о языке и речи? И ответьте на него. Таким образом поработайте с каждым абзацем – и вы извлечете всю информацию из текста.

Развернутое учение о языке и речи принадлежит Ф. де Соссюру. Этой проблемы касается в своих трудах немецкий ученый В. фон Гумбольдт. Попытку разграничить язык и речь предпринял русский ученый Л.В. Щерба.

Лингвисты отмечают такие свойства речи. Речь индивидуальна, приурочена к определенному моменту, зависит от ситуации, в которой она произносится; в речи отражается внутреннее состояние человека, уровень его интеллектуальных притязаний. Таким образом, в речи содержится характеристика лица, ее произнесшего. Поэтому к своей речи надо подходить взыскательно, постоянно оценивая себя.

Небезынтересными являются сведения о *разновидностях речи*.

С точки зрения реализации различают речь внутреннюю и внешнюю. Внутренняя речь – это речь, обращенная к себе, «речь про себя».

Внешняя – звуковая речь, речь для других.

С точки зрения коммуникации выделяют следующие разновидности речи:

- письменную /устную;
- контактную/дистантную;
- литературную /разговорную;
- подготовленную/спонтанную.

Письменная речь – дополнительный способ передачи *устной речи* графическими средствами с целью сохранения и передачи ее адресату на расстояние.

Контактная речь – это речь лиц, непосредственно участвующих в разговоре.

Литературная речь, в отличие от *разговорной*, характеризуется большей нормированностью, соблюдением в речи говорящих правил, меньшей экспрессией и свободой.

Спонтанная речь – это речь неподготовленная, относящаяся к сфере неофициального общения. Спонтанность разговорной речи приводит к частым перестройкам фразы на ходу, к постоянным присоединениям, нанизываниям мыслей и др.

Разговорная речь может пониматься широко, при этом определение разговорной речи подходит и к диалектам, и к просторечию, и к жаргонам. В любом случае разговорная речь – непосредственное общение.

Для того чтобы любая речь состоялась, нужно знать законы ее организации (По А. Евграфовой).

Задание 1. Ознакомьтесь со значением выделенных слов.

Лингвист, языковед – ученый, занимающийся изучением языков.
Отечественные лингвисты. Талантливый ученый-языковед.

Притязание – претензия на что-нибудь, стремление добиться признания.
Притязание на первенство.

Задание 2. Докажите, что вы прочитали текст, называя его признаки и подтверждая их примерами. Выстройте свое высказывание по типу рассуждения:

1. Мысль, которую доказываете.
2. Аргументы для доказательства.
3. Вывод.

Задание 3. В каком стиле создан этот текст? Докажите свое мнение, рассуждая в такой последовательности:

1. Кому адресован текст (кто адресат)?
2. Кем он создан (кто адресант)?

3. Какова функция текста (или коммуникативное намерение автора)?

4. Какие языковые средства, характерные для этого стиля, использованы?

Задание 4. Найдите в тексте такие его фрагменты, которые представляют собой определение понятия. Прокомментируйте на одном примере, как оно строится.

Для текстов какого стиля характерно частое включение определений?

Задание 5. Вопросы для интеллектуалов:

1. Почему большинство глаголов имеют форму настоящего времени?

2. Почему многие существительные имеют суффиксы *-ений* (общение), *-ий* (явление), *-ость* (разновидность)?

3. Чем объясняется отсутствие побудительных и восклицательных предложений?

Упражнение (для использования в обучении). Прочитайте текст. Составьте вопросы для осмысления каждой микротемы.

Текст (от лат. *textus* – связь, сцепление, соединение) – продукт речемыслительной деятельности в форме устного или письменного завершённого произведения, для которого характерны такие признаки:

Смысловое единство (цельность)- единство смыслов, заложенных в микротемах.

Членимость – делимость текста на абзацы, главы, книги, тома. Абзац зачастую совпадает с микротемой и состоит из тематического (или тематического и концептуального) предложения, которое обычно стоит в начале(реже – в конце) абзаца, и нескольких срединных предложений, раскрывающих его содержание.

Подчиненность всех частей текста, элементов содержания, языковых средств раскрытию замысла, то есть теме, главной мысли и осуществлению запланированного воздействия.

Завершенность, выражающаяся в наличии различных форм зачинов и концовок.

Информативность, проявляющаяся в наличии различного вида информации: содержательно-фактуальной, содержательно- концептуальной, содержательно-подтекстовой.

Связность, которая обеспечивает связь между предложениями, микротемами с помощью различных средств: лексических, синтаксических, ритмомелодических и др.

Задание 1. Какие новые слова вы встретили в тексте? Выпишите и составьте с ними словосочетания.

Задание 2. Можно ли назвать каждое предложение абзаца тематическим? Почему? Выстраивайте свой ответ, используя вопросно-ответный способ развертывания содержания.

Упражнения для доминирующего обучения говорению

Упражнение (*используется в обучении*). Прочитайте текст так, чтобы смогли ответить на вопрос: как удается писателям достигать живости, наглядности, красочности описаний? Приведите 1–2 примера из текста. Какой вид чтения вам понадобится?

Образность речи очень часто достигается благодаря употреблению слов в переносном значении. Например, К. Паустовский описывает грозу: *Грозовая туча курилась пепельным дымом и быстро приближалась к земле. Вся она была однообразного аспидного цвета. Каждая вспышка молнии открывала в ней желтоватые зловещие смерчи, синие пещеры, извилистые трещины, освещенные внутри розовым мутным огнем. Пронзительный блеск молний сиял в глубине тучи полыханием медного пламени. А ближе к земле, между тучей и лесами, уже опустились полосы проливного дождя. Выделенные слова, выступающие в образных значениях, помогают нам живо представить картину грозы.*

Слова, используемые писателем в переносном значении, называются **тропами** (от греческого *τροπος* – «образ, поворот, оборот»). Тропы нужны художнику слова для наглядности изображения тех или иных предметов, явлений (Розенталь Д.Э., Голуб И.Б.).

Задание 1. Какое новое слово вы встретили? Выпишите его значение.

Задание 2. Вспомните тот момент в вашей жизни, когда на вас произвело сильное впечатление состояние природы: гроза, ураган, ледоход, царственное спокойствие в природе и т.п. Постройте высказывание по типу повествования, но с элементами описания природы. Уместно используйте тропы.

Для 1-2 уровня:

Карточка 1.

Постройте высказывание по типу повествования, но с элементами описания природы. Повествуйте по такому плану:

План

1. Когда и при каких обстоятельствах вы увидели поразившую вас картину?
2. Как она выглядела в общем?
3. Какой была... (опишите одну деталь подробно с использованием тропов).
4. Дайте общую оценку увиденному и расскажите, чем все закончилось.

Упражнение (используется в учении). Сравните два описания дерева – художественное и научное. Оба автора точны в описании дерева: указывают возраст, место обитания, описывают крону и т.д. Одинаково ли проявляется эта стилевая черта (точность) в художественном и научном текстах? Готовясь к ответу, проделайте следующее:

1. Выделите общие признаки (возраст, место обитания, крона, листья, ствол) и сравните по ним содержание микротем и языковые средства в двух текстах.
2. Сделайте вывод о том, в чем проявляется точность в художественном и научном текстах.

Медленно иду по знакомой с детства тропинке к берегу реки. Сколько лет прошло, а ива у реки, наше излюбленное в детстве место, по-прежнему зеленеет.

Вот только склонилась ещё ниже, и её гибкие ветки с узкими плотными листочками полощутся у самой воды. Толстая растрескавшаяся кора кажется трухлой, безжизненной и держится только для того, чтобы ребятишкам было удобно идти по склонившемуся стволу и прыгать вниз головой в темную воду.

Неприхотливая, скромная, тихая, как ты дорога моему сердцу! (Из газеты).

Ива белая – ветла – крупное дерево высотой до 30 метров, с диаметром ствола до 1 метра и более, с большой шатровой кроной и пепельно-серой корой на стволах.

Листья ивы узколанцетные. Зимой листовые и цветочные почки покрыты плотными кольцевидными чешуйками.

Размножается ива вегетативно-корневым способом и пневой порослью, отводками. Продолжительность жизни ивы – 50-70 лет. Место обитания – берега рек, озер, водоемов. (По Л. Молодожниковой).

Задание 1. Найдите слова-термины, выпишите их, включив в словосочетания.

Задание 2. Расскажите о размножении деревьев типа вербы, выстраивая высказывание в научном стиле. Используйте термины из прочитанного текста.

Упражнения для доминирующего обучения слушанию
(слушание – говорение)

Упражнение *(для использования в обучении)*. Вам предстоит послушать текст «Известие о выкупе Т. Шевченко из неволи». Предположите, какие микротемы могут составлять этот текст? Каким должен быть тип текста, судя по названию?

Слушая текст, записывайте опорные слова. Они помогут вам точнее пересказать его.

Шевченко страшно волновался. Он задумал убить Энгельгардта. Чтобы успокоить его, Сошенко добился у Ширяева отпуска для Тараса на один месяц. Но Ширяев был не такой человек, чтобы согласиться на это даром, – Сошенко должен был бесплатно написать портрет Ширяева.

Отпуск не помог Шевченко. Он знал, что нигде двух с половиной тысяч достать нельзя, что не стоит думать о свободе, и с каждым днем томился все больше. Он притих, был подавлен, растерян. Мысль об убийстве Энгельгардта он оставил: вместо свободы это принесло бы еще худшую неволю – каторгу, Сибирь. Тоска заполняла дни. Мысли путались, и как леденящее железо входило в сердце отчаяние. Тарас не выдержал этого напряжения и заболел горячкой.

Его свезли в больницу. Гнилая весна медленно одолевала зимнюю стужу. Бурый дым падал из труб на закисающий снег. Лед на Неве чернел и трещал. С залива дули мокрые ветры.

Шевченко смотрел из окна больницы – никакое солнце в мире, даже солнце его родной Украины, не могло бы пробить толщу облаков, волочившихся по

озябшей земле. Дни, холодные как казарма, стояли над промозглым Петербургом. Шевченко чудилось, что худой николаевский солдат заглядывает на него в окна, не спускает с больного бескровных глаз, моргает белыми ресницами. Но за окнами никого не было – там шел реденький снег.

Как-то ночью грозно вздохнула и грохнула Нева – по реке двинулся лед. А утром в больницу пришел Ширяев – тихий, смущенный, совсем непохожий на прежнего матерого хозяина.

Он помял в руке черный картуз, сел и сказал:

– Ну, Тарас, не взыскивай с меня за обиду. Выкупили тебя господа художники. Теперь ты человек вольный.

Шевченко отвернулся, и губы у него задрожали.

Он не поверил хозяину. Ширяев повздыхал, потоптался – и ушел.

Вскоре пришел Сошенко. Шевченко сел на койке и спросил:

– Это правда?

– О чем ты говоришь, Тарас? – спросил Сошенко.

– Это правда, что вы... что я... – сказал Тарас и замолчал. Он боялся выговорить последнее слово – невероятное слово «свободен».

Сошенко догадался.

– Правда, Тарас, – сказал Сошенко.

Шевченко упал лицом на соломенный больничный тюфяк и зарыдал. Сошенко вынул из кармана «вольную» и отдал ее Шевченко. Тот прочел ее несколько раз, поцеловал и спрятал под подушку.

Было это 22 апреля 1838 года.

Болезнь Тараса заставила его друзей поторопиться с поисками денег. Жуковский и Брюллов придумали выход. Брюллов написал портрет Жуковского. Портрет этот был разыгран в лотерею. Лотерея дала две с половиной тысячи рублей. Деньги тотчас отвезли Энгельгардту и получили от него «вольную» на «ревизскую душу крестьянина Тараса Григорьевича Шевченко». (К. Паустовский).

Задание 1. Кратко перескажите текст, своими словами передавая содержание тематических предложений абзацев.

Задание 2. Существует мнение: талант пробьет дорогу сам. Согласны ли вы с этим утверждением? Постройте диалог, используя факты из прослушанного текста и собственного опыта.

Упражнение. Прочитайте текст молча. Выделите три главные микротемы. Подготовьтесь к развернутому высказыванию на тему «Соприкосновение двух поэтов». Включите в него основные микротемы, дополняя его своими размышлениями.

Освобождение Шевченко почти совпало со смертью Пушкина. Пушкин умер только за год до этого. Только год назад Тарас робко вошел, вместе с притихшей толпой, в небогатую квартиру поэта. Пушкин лежал в гробу, в прихожей. Витые розовые свечи горели около изголовья. В квартире был беспорядок, обычно сопутствующий смерти.

Великий поэт напомнил Тарасу его родных крипаков, по которым он читал псалтырь, – так же было измучено его лицо, так же, должно быть впервые в жизни, были спокойно сложены на груди его сухие маленькие руки.

Тарас принес с собою лист бумаги и огрызок карандаша. Он спрятался в угол и начал срисовывать безжизненную голову поэта. Он смущался, вздрагивал, когда кто-нибудь задевал его полую тяжелой шубы.

Тогда уже Пушкин вошел в жизнь Тараса как недостижимый друг, как величайший учитель поэзии. (К. Паустовский).

Для удобства восприятия описанную систему методов можно представить схематично (см. табл. 4.2.1).

Как показали наблюдения над учебным процессом, беседы с учителями, а впоследствии экспериментальное обучение, оптимальными вариантами сочетания разных видов речевой деятельности являются такие:

- чтение – говорение (монологическое и диалогическое);
- чтение – письмо (письмо по памяти, изложение);
- слушание – говорение (монологическое и диалогическое);
- слушание – письмо (свободный диктант, сочинение);
- чтение – говорение – письмо;
- слушание – говорение – письмо.

Таблица 4.2.1

Классификация методов, использующихся при
взаимосвязанном обучении

Уровень классификации	Основание для классификации	Методы
1 уровень	Общеучебная цель: обучение или контроль	Методы обучения и методы контроля
2 уровень	Тип учебного материала: знания, умения и навыки	Познавательные и практические
3 уровень	Типы умений, которые формируются	Учебно-языковые, правописные, речевые
4 уровень	Виды речевых умений	Предречевые, комплексные, речевые, комбинированные
5 уровень	Доминирующий вид речевой деятельности	Для доминирующего обучения: - чтению - слушанию - говорению - письму

Во всех сочетаниях на первом месте – рецептивные виды речевой деятельности. Такая последовательность определяется, во-первых, необходимостью обеспечения денотативного плана высказываний (устных или письменных); во-вторых, возможностью наблюдения и анализа (анализа референтного, композиционного и языкового планов) текстов-образцов, близких по форме и содержанию тем, созданию которых обучаются школьники, в-третьих, потребностью в наиболее эффективном использовании учебного времени: сочетание монологической и диалогической речи создает условия для подготовки диалога: сначала дается задание 1–2 парам по продуцированию диалогической речи и отводится на это соответствующее время, а параллельно осуществляется продуцирование монологических высказываний. Такой подход позволяет учителю постепенно и попеременно подключать к продуцированию диалогической речи всех учащихся класса, а анализ и оценка диалогов позволяет совершенствовать умения на каждом уроке, когда организуется взаимосвязанное обучение.

В условиях взаимосвязанного обучения формулировки тем для монологических и диалогических высказываний должны соответствовать таким требованиям:

- темы для продуцирования речи ставят ученика в условия, когда необходимо быть информативным;
- формулировки тем для продуцирования речи не должны повторять формулировки прослушанных или прочитанных текстов, но должны востребовать информацию из них;
- формулировки тем должны востребовать субъектный опыт ученика, быть актуальными и доступными.

Например, для аудирования предлагается стихотворение в прозе «Два богача» И.С. Тургенева, а для диалога после прослушивания формулируется такая тема «Какое богатство составляет истинную ценность?».

Критерии отбора текстов для дидактического материала. При взаимосвязанном обучении первостепенное значение имеет текст как дидактическая единица. В методической науке каждый исследователь определяет критерии отбора текстов, исходя из своей научной концепции (О.Н. Хорошковая [470], Н.А. Лобко-Лобановская [267], Н.А. Ипполитова [197], Г.А. Михайловская [304] и др.), но доминирующим фактором является направленность обучения.

Если обучение имеет лично-ориентированную направленность, то и отбор текстов осуществляется с учетом возможности опоры на субъектный опыт ученика; текст включает информацию, соответствующую тем характеристикам, которые предопределены этой направленностью:

- наряду с объективной, проверенной практикой общества информацией он включает еще и «нетрадиционную» информацию, отражающую разные, не всеми принятые, точки зрения, результаты чужого опыта и др.;
- содержание текста должно благоприятствовать активизации интеллектуально-речевой деятельности субъекта;
- информация в тексте должна быть подчинена учебным целям урока или ближайших уроков, включать дополнительные сведения по изучаемой теме, по культуре речевого общения, по речевому этикету, что особенно важно в условиях дефицита учебного времени;

- сведения, черпаемые из текста, должны вызывать интерес и мотивировать познавательно-практическую деятельность, стимулировать самостоятельную деятельность субъекта учения и, возможно, способствовать ее организации.

Если обучение имеет социокультурную направленность (Л.П. Иванова [188; 189]), то тексты, входящие в состав дидактического материала, должны способствовать познанию культуры народа-носителя языка и народов родной страны. Это предопределяет лингвострановедческий характер содержания текстов, что, в свою очередь, способствует устранению этнокультурных и лингвострановедческих лакун в процессе восприятия и понимания текста. В соответствии с социокультурной направленностью в содержании текстов должна находить отражение информация о людях, прославивших свой народ, о различных памятниках культуры, составляющих национальную гордость.

При любой направленности обучения остаются неизменными ориентиры на общечеловеческие ценности: формирование нравственных идеалов – доброты, любви к природе, близким людям; формирование эстетических идеалов – понимание красоты, ее значимости для человека, умение замечать красоту в окружающей природе и в рукотворных произведениях, в том числе речевых; формирование языкового эстетического идеала.

Немоловажным при отборе текстов является учет «хотя бы минимальной общности» между реципиентом и текстом: близость предметного плана, языкового контекста, предметной деятельности, получившей отражение в тексте, потому что «интерес вызывается постольку, поскольку он (текст) может быть включен им (читателем) в систему своих ценностей, поскольку может быть понят» [427, 16].

Предвосхищение характера учебных текстов направленностью обучения подводит к необходимости руководствоваться в выборе такими критериями:

- соответствие учебным целям (соответствие тому стилю и жанру, к созданию которого готовятся школьники);
- полифункциональность (возможность использования информации текста как:

- а) фактора, мотивирующего учебную и речевую деятельность школьников;
- б) фактора, востребующего опыт субъекта при решении задачи;
- в) фактора, направляющего интеллектуально-речевую деятельность

школьника;

г) фактора, обеспечивающего денотативный план текстов, которые предстоит создавать учащимся);

- информативность (включение дополнительной информации к изучаемой теме, по культуре общения и речевому этикету);

- доступность понимания и свойство вызвать интерес у школьников соответствующей возрастной группы;

- социокультурная ценность и морально-этическая значимость текста для формирования нравственных идеалов.

Система методов для диагностики и коррекции умений речевой деятельности. Наиболее широко используемым способом диагностических измерений в отечественной педагогической науке является контроль. В последние десятилетия контроль приобретает разнообразные формы, их теоретическое описание нашло отражение в работах отечественных и зарубежных педагогов и психологов Е.Д. Божович [56], С.Ч. Гончаренко [122], Г.В. Ейгера [155], И.П. Пидласого [363], И.С. Якиманской [155, 27–46] и др.

Психологи и педагоги усматривают специфику современной системы контроля в возможности при оценке учета особенностей познавательной деятельности ребенка: выявление тех умственных действий (операций), которые совершает ученик в ходе овладения знаниями, в этой связи определяются критерии оценки процессуальной стороны: характер использования имеющихся знаний, умений, навыков; владение способами учебной работы, обеспечивающими экономное и эффективное усвоение знаний; применение этих способов по собственной инициативе, коррекция своих учебных действий.

По мнению ученых, система контроля должна рассматриваться не столько в качестве регистрирующего, сколько в качестве управляющего средства, и мы разделяем это мнение. Нужна такая система контроля, с помощью которой можно

было бы не только устанавливать уровень сформированности знаний и умений субъекта, но и осуществлять их коррекцию с учетом индивидуального уровня.

Для разработки и описания системы диагностики важно определить объект контроля, критерии оценки и систему методов, с помощью которых будет осуществляться диагностика.

В связи с коммуникативной направленностью обучения русскому языку в школах Украины нас интересует проблема диагностики, оценки и коррекции умений учащихся в разных видах речевой деятельности. Эта проблема изначально исследовалась в методике преподавания иностранных языков (И.В. Рахманов [385], З.М. Цветкова [471], Л.В. Шипицо [487] и др.), разрабатывалась в области методики преподавания русского языка как родного и русского языка как второго языка общения.

В области методики преподавания русского языка как второго языка общения критерии оценки устной монологической и диалогической речи, действующие в школах Украины, разработаны коллективом лаборатории русского языка и языков национальных меньшинств Института педагогики АПН Украины И.Ф. Гудзик, В.А. Корсаковым, Н.А. Пашковской .

Ученые четко указывают объект контроля речевой деятельности (умения в области каждого вида речевой деятельности), описывают возможный уровневый характер их сформированности, процесс создания речевого продукта и сам речевой продукт; перечисляют критерии оценки [237, 20–31].

Соответственно этим критериям требуется новая система методов контроля, которая бы не только фиксировала уровень сформированности умений, но и была бы орудием коррекции умений школьников, для чего необходим учет процессуальной стороны речевой деятельности.

Такой системы методов диагностики, коррекции и оценки устной речевой деятельности пока еще в методической науке нет, и мы попытались создать и проверить ее эффективность в ходе исследования.

Чтобы система методов выполняла функции диагностики и коррекции умений речевой деятельности, необходимо соответствие ее ряду принципов:

1. *Учет уровневого характера сформированности умений* . Действующие критерии оценки определяют, что степень сформированности умений может соответствовать четырем уровням. Описаны показатели сформированности их соответственно каждому уровню [237, 20–30].

Учет уровневого характера сформированности умений требует разработки таких заданий для контроля, которые могли бы быть посильными учащимся с разным уровнем сформированности умений. Показатели сформированности умений должны проявиться при выполнении задания, и если ученик справился с заданием для первого уровня, то ему можно предложить более сложное – для второго. Если же ученик не справился, он продолжает совершенствовать умения с помощью заданий того же уровня сложности.

Усвоение знаний и формирование умений происходят более эффективно и становятся базой для развития способностей, если ученик осознает процессуальную сторону деятельности – систему интеллектуальных действий, которые необходимо выполнить (или которые он выполняет) для разрешения поставленной задачи (см. 2.2). Иными словами, осознание способа деятельности благоприятствует более интенсивному развитию способностей (компетенций). Вот почему мы считаем необходимым для коррекции речевых умений включение в задания для 1–2 уровней способов деятельности, данных в готовом виде.

Кроме способов деятельности, необходимо включение «подсказок» для тренировки механизмов речи: памяти, механизма прогнозирования и др. Так, например, для активизации механизма памяти, целесообразны задания с опорными словами, опорными речевыми оборотами, опорными словами и фрагментами авторских речевых оборотов, с данным планом, конструирование текста по данной модели и др. Приведем пример задания такого типа (на материале диагностики и оценки сформированности умений учебно-научной речи – умения создавать текст в жанре определения понятия – 5 кл).

Вариант 1

Карточка № 1

(для 1–2 уровней)

Постройте высказывание-определение понятия «абзац» на основе схемы. Выбирайте нужные сведения из материала, данного в скобках.

Абзац – это... (часть текста, предложение, текст, рассказ), в котором имеется... (несколько тематических предложений; одно тематическое предложение; сюжет; предложения, детализирующие тематическое; раскрывается содержание тематического предложения).

Карточка № 2

(для 1–2 уровней)

Постройте высказывание–определение понятия «абзац»на основе данной модели текста.

Абзац – это..., в которой имеется... .

Карточка № 3

(для 1–2 уровней)

Постройте высказывание-определение понятия «абзац» на основе данной схемы.

Название – более общее понятие – существенные признаки

Карточка № 4

(для 1–2 уровней)

Постройте высказывание–определение понятия «абзац» на основе приведенного ниже текста.

Текст членится на абзацы. Абзац может состоять из одного развернутого предложения, но чаще всего он состоит из нескольких предложений, объединенных одной микротемой. В абзаце есть предложение, в котором заявляется микротема. Расположено такое предложение в начале или конце абзаца и называется тематическим.

Карточка № 5

(для 3–4 уровней)

Постройте высказывание – определение понятия «абзац».

Учитель, прибегая к диагностированию умений, может идти, как показало экспериментальное обучение, двумя путями. Первый состоит в том, что он, зная возможности учеников, сам раздает карточки с «подсказками»; второй заключается в объявлении задания и предложении школьникам выбрать подсказку. Речь учителя может быть при этом такой: «Вам предстоит создать текст в жанре определения. Засчитывается только правильно построенный текст. Чтобы выполнить задание, можно воспользоваться подсказкой: взять модель текста; опорные слова или схему; текст, на основе которого составить определение. При этом вы заработаете баллы 1-2 уровней. Можно обойтись без подсказки, но рискуете иметь работу не зачтенной, если не справитесь с заданием».

Такой подход, как показал эксперимент, позволяет добиться выполнения задания всеми учащимися и вселить веру в свои возможности; создает условия каждому ученику для выявления своих возможностей и их объективной оценки, что способствует мотивации учебной деятельности.

2. *Учет жанровой природы речи.* Для создания системы методов диагностики и коррекции умений необходимо учитывать жанровую природу речи. Развитие речевых способностей предполагает овладение учащимися наиболее часто востребуемыми жанрами в различных сферах человеческой деятельности: в учебно-научной, бытовой, сфере общественной деятельности и др. М.М. Бахтин справедливо отмечал, что все высказывания имеют жанровый характер, и мы, сами того не замечая, как господин Журден не замечал, что говорит прозой, выстраиваем свои высказывания в определенном жанре, продиктованном темой, ситуацией общения, коммуникативным намерением [39, с. 74]. Это свойство выстраивать высказывание в определенном жанре отчасти обретается человеком без специального обучения, оно обретается в естественной языковой среде так же, как родной язык до обучения в школе.

Однако личность в своей жизнедеятельности вынуждена создавать речевые жанры, овладение которыми требует специального обучения, иначе процесс ее речевого развития замедлится, что непременно отразится на качестве

познавательно-практической деятельности: возникнут дополнительные сложности в понимании речи, увеличатся затраты времени на ее продуцирование и восприятие. К таким жанрам относятся жанры учебно-научной речи, публицистической, художественной речи. Отчасти эти жанры внесены в школьную программу, а некоторые из них мы предлагаем включить на основании данных нашего исследования.

Для удобства восприятия картины жанровой динамики от класса к классу представим ее в форме таблицы, где знаком «+» обозначено наличие жанра в содержании обучения [440, 224].

Работа по овладению названными учебно-научными жанрами способствует не только речевому, но и интеллектуальному развитию (развитию логического мышления учащихся), а для диагностики и коррекции этих умений необходима такая система методов, в которой бы соблюдалось важное условие – возможность применения ее в любой точке учебного процесса, а следовательно, необходимо отражение в ней всех жанров, которым обучаются школьники на протяжении всего учебного процесса.

3. *Обеспечение содержательного плана высказываний.* Обеспечение содержательного плана высказываний даже в ситуации контроля имеет большое развивающее и воспитательное значение. Приучать школьников говорить «ни о чем» или о понятиях малознакомых, недоступных – значит воспитывать привычку к дилетантизму. От этого предостерегали еще А.Д. Алферов и Н.С.Державин в начале XX столетия. Быть информативным – значит обеспечить одно из условий успешного общения, быть неинформативным – обречь себя на неудачу: утратить внимание собеседников, погасить интерес к себе как личности и, следовательно, отдать приоритет другим. Вот почему система методов диагностики и коррекции так же, как и система методов обучения, должна обеспечиваться информативно насыщенным дидактическим материалом.

Обеспечить денотативный план речи учащихся без специальных затрат учебного времени позволяют принципы взаимосвязанного обучения: на основе одного и того же дидактического материала осуществлять контроль разных видов

речевой деятельности. Контроль рецептивных видов речевой деятельности предполагает восприятие текста, насыщенного необходимой информацией. Эта информация может быть использована и в продуктивных видах речевой деятельности, в монологической и диалогической речи.

Как отмечалось выше, важнейший объект оценки устной и письменной речевой деятельности учащихся школ Украины – интегративные умения: умение включить необходимую информацию в собственную речь, запросить ее от собеседника, умение бесконфликтно вести диалог, начать и закончить его и др. Эти умения более естественно проявляются при взаимосвязанном контроле.

Взаимосвязанным мы называем параллельный контроль умений в нескольких видах речевой деятельности. Текущий контроль, который производится по ходу обучения, целесообразно осуществлять в такой последовательности: контроль умений слушания или чтения – контроль умений монологического говорения – контроль умений диалогического говорения. Затраты учебного времени на восприятие и оценку умений – не более 7 минут, если проверяют и выставляют баллы сами учащиеся (после выполнения работы учащиеся меняются тетрадями и на доске открываются записанные правильные ответы, что позволяет учащимся быстро сопоставить и выставить баллы). Учитель же, собрав тетради, лишь устанавливает уровень сформированности умений каждого ученика.

После контроля умений восприятия диагностируются умения монологической речи. Устная монологическая речь одного ученика занимает не менее 1–2-х минут, если высказывание соответствует нормам объема и требованиям к содержанию и языковому оформлению. А это значит, что на уроке учитель может выслушать двух - трех человек. Такое количество определяется, во-первых, свойствами внимания учащихся, требующего переключения видов деятельности каждые 7 минут; во-вторых, исчерпываемостью содержания и малым количеством новой информации, которую способны привнести учащиеся из своего опыта, что вызывает снижение внимания.

Наступает время подключить диалогическую речевую деятельность, которая готовилась двумя парами в то время, когда продуцировалась монологическая речь.

Две пары, как показало экспериментальное обучение, – оптимальное количество: первая пара выслушивается учащимися со вниманием и интересом, так как диалог – относительно новая форма деятельности и почти всегда характеризуется какими-то неожиданными проявлениями интеллектуально-речевой деятельности коммуникантов; внимание к речевой деятельности второй пары стимулируется разными приемами (сопоставить и определить лучших, найти элементы новизны в содержании, оценить по разным критериям и т.д.). Третья пара уже вызывает рассеянное внимание, которое с трудом поддается стимулированию – требуется переключение вида деятельности. Вот почему по этим и другим причинам целесообразно при текущем контроле на уроке выслушивать не более двух пар учащихся, на что потребуется 4 минуты плюс 1 минута на оценочные высказывания учащихся. Итак, на диагностику умений восприятия всех учащихся класса и 6 - учащихся в продуктивных видах речевой деятельности уходит в среднем 11 минут, что на 4-6 минут меньше по сравнению с затратами на диагностику умений такого же количества учащихся при дифференцированном подходе к контролю видов речевой деятельности.

В отличие от текущего контроля, который осуществляется регулярно и целью которого является выявление условий для коррекции умений и одновременная их коррекция, итоговый контроль проводится в конце какого-то этапа, когда умения уже должны быть сформированы и главная задача – установить степень сформированности умений всех школьников на данный момент, задания для контроля предлагаются без «подсказок» и для всех в единой формулировке.

На с. 249 мы привели пример заданий для диагностики при дифференцированном подходе к контролю устной учебно-научной речи, а сейчас представим пример заданий при взаимосвязанном текущем контроле.

7 класс: диагностика умений слушания и говорения (монологического и диалогического).

Задание 1. Послушайте текст так, чтобы смогли ответить на ряд вопросов по содержанию.

ИМЕНА, СОСТАВИВШИЕ СЛАВУ ОТЕЧЕСТВА

Есть имена, которыми гордится Отечество. Поговорим о некоторых.

Внучка Владимира Мономаха еще девочкой заинтересовалась целебными свойствами трав и, полюбив искусство врачевания, стала лечить бедняков, которые в благодарность назвали Евпраксию «Добродеей». В 1122 году Евпраксия была выдана замуж за византийского царя Алексея Комнева и при короновании получила имя Зои. Живя в Византии, она продолжала занятия медициной, пополняя свои знания беседами с учеными и чтением медицинских трактатов.

Через семь столетий в Италии, в библиотеке правителя Флоренции и поэта Лоренцо Медичи, русский ученый Лопарев обнаружил медицинское сочинение, озаглавленное по-гречески «Алимма» (что значит «Мази»), написанное царицей Евпраксией в 30-х годах XII века. Это сочинение и является первым в мире медицинским трудом, созданным женщиной.

Настоящая фамилия Леонтия Магницкого неизвестна. Петр I, отмечая его исключительные знания в науке, назвал его магнитом и приказал писаться Магницким. 22 февраля 1701 года учителю только что основанной математико-навигационной школы Магницкому было велено составить учебник по арифметике, геометрии, астрономии и мореходной навигации. И уже 21 ноября того же года, точно к назначенному сроку, рукопись книги в 324 страницы, названная «Арифметика», была готова. «Арифметика» была столь удачно составлена, что вышла небывалым по тем временам тиражом. И позже ее с благодарностью вспоминали несколько поколений математиков. Эта книга стала первым учебником Ломоносова. «Вратами моей учености» назвал он эту книгу.

1807 год. Шла война с Францией. После боя улан Дуров на коне мчится на помощь раненому товарищу. Враги отступают перед храбростью Дурова. Он подхватывает раненого, сажает на свою лошадь, а сам идет рядом.

Подвиг следует за подвигом. О бесстрашном улане Дурове пишут стихи, в которых его сравнивают с богиней войны. Но почему с богиней? Потому что улан Дуров был Надеждой Дуровой.

Жизнь Дуровой была необыкновенной. С раннего детства она научилась стрелять, ездить верхом. У нее была мечта поступить на военную службу. И в 1806 году у нее возникла мысль, как осуществить эту мечту: она переделалась в мужскую одежду, убежала из дому и присоединилась к военному полку. Надежда Дурова прослужила в конных войсках 10 лет.

И произошел небывалый случай в истории: женщину наградили высшим орденом. Всю войну с Наполеоном Дурова служила в армии и только в 1816 году вышла в отставку.

Дурова – единственная женщина, чей портрет украшает галерею героев войны 1812 года в Эрмитаже. (По С. Соловейчик).

Тест для контроля и оценки умений слушания:

1. «Добродея» – это:

- а) славянская крестьянка-врачевательница;
- б) внучка Владимира Мономаха;
- в) византийская царица.

2. Добродеей назвали Евпраксию за то, что она:

- а) помогала беднякам избавиться от недугов;
- б) знала искусство врачевания;
- в) интересовалась свойствами целебных трав.

3. Славу и гордость Руси принесли:

- а) царствование внучки Мономаха в Византии;
- б) врачевание крестьян;
- в) первая медицинская книга, написанная женщиной – царицей Евпраксией.

4. Почему русский математик Леонтий получил фамилию Магницкий:

- а) фамилия отца;
- б) изучал магнит;
- в) притягивал знания, как магнит?

5. Чем прославил Россию Л. Магницкий:

- а) преподаванием;
- б) знанием математики;

в) созданием учебника «Арифметика»?

6. Эта книга послужила:

а) многим поколениям школьников;

б) школьникам во времена царствования Петра Великого;

в) не имела особого значения.

7. Какую оценку дал этой книге М.В. Ломоносов:

а) с благодарностью вспоминал о ней;

б) назвал «вратами моей учености»;

в) не придавал особого значения?

8. Допишите третье имя, о котором вы слышали в тексте: Евпраксия, Леонтий Магницкий, ... (Надежда Дурова).

9. Сколько лет Н. Дурова прослужила офицером кавалерийского полка:

а) десять;

б) один;

в) годы войны с Францией?

10. Как женщина стала уланом:

а) сбежала из дому, переодевшись в мужскую одежду, и присоединилась к полку;

б) была призвана в армию;

в) с помощью родителей?

11. Как увековечена память о славной женщине:

а) поставлен памятник;

б) портрет помещен в галерее героев войны 1812 года в Эрмитаже;

в) о ней не помнят?

12. Продолжите фразу: «Главная мысль текста: значимость личности определяется тем, ...».

Задание 2.

Для 3–4 уровней

Представьте, что вы на званом вечере. Беседуете с гостями. Ненавязчиво расскажите им о том, какие славные люди жили в России, используя информацию из текста и дополняя ее из собственного опыта.

Для 1–2 уровней

Представьте, что вы на званом вечере. Беседуете с гостями. Ненавязчиво расскажите им о том, какие славные люди жили в России, используя информацию из текста и дополняя ее из собственного опыта.

Начните так: «В памяти поколений остаются не те, кто добился для себя богатства, привилегий, а те, кто помог людям. Возьмем, к примеру...».

Закончите так: «Именно этих людей помнят, именно такие люди составляют славу Отечества».

Задание 3.

Для 3–4 уровней

Представьте, что вы на званом вечере. Беседуете с гостями. Организуйте диалог так, чтобы слушающие узнали, какие славные люди жили в России. Используйте информацию из текста, а также из собственного опыта.

Для 1–2 уровней

Представьте, что вы на званом вечере. Беседуете с гостями. Организуйте диалог так, чтобы слушающие узнали, какие славные люди жили в России. Используйте информацию из текста, а также из собственного опыта.

Начните диалог так:

– История сохраняет имена тех, кто делал добро для людей, а не только заботился о собственном благе. Ты согласен со мной?

Закончите диалог так:

– Наверное, народ правильно заметил: посеешь зернышко – соберешь каравай.

Предложенная система методов позволяет контролировать не только продукт речевой деятельности, но и процесс интеллектуально-речевой деятельности в ходе продуцирования.

Для итогового контроля можно использовать эти же задания, не включая варианты с «подсказками» для 1–2 уровней.

Учитывая возраст обучающихся и активную компьютеризацию, целесообразно использовать комплексы заданий игрового характера, которые можно запрограммировать и использовать в качестве методов контроля. Например, для 5

класса – «Дорога вежливости». В комплекс входит 12 заданий, выполнение которых позволяет набрать 12 баллов и преодолеть все «препятствия» на дороге. Тот, кто набрал меньше баллов, естественно, не добрался до пункта назначения и остановился на пути. Путь можно повторить сначала и таким образом усвоить речевые формулы и правила общения (см. Приложение 2).

В ходе такого способа контроля оцениваются умения в разных видах речевой деятельности. Такой способ контроля повышает интерес учащихся к овладению речевыми нормами и нормами общения, способствует не только диагностике и коррекции речевых умений, но и овладению знаниями.

Рассматривая диагностику как неотъемлемую часть учебного процесса и обобщая вышеизложенное, можно говорить о разработанной специальной системе заданий для установления уровня сформированности и коррекции умений в области речевой деятельности.

В эту систему входит две части: 1-я часть заданий – те, которые можно использовать при дифференцированном подходе к контролю умений в отдельных видах речевой деятельности; 2-я часть – задания для реализации взаимосвязанного контроля. Необходимость двух частей определяется тем, что в учебном процессе зачастую на начальном этапе требуется отработка формируемых умений в одном виде речевой деятельности.

Специфика второй части системы упражнений состоит в следующем:

а) она позволяет делать замеры в области разных видов речевой деятельности на основе одного и того же материала (текста), то есть осуществлять взаимосвязанный контроль, и это создает условия для экономии учебного времени при обеспечении денотативного плана высказываний;

б) на основе установленной картины сформированности умений каждого ученика можно с помощью этой же системы заданий реализовать индивидуальный подход к коррекции умений каждого ученика;

в) в систему упражнений включены задания как для дифференцированного контроля, так и для взаимосвязанного, потому что в учебном процессе оба подхода имеют место.

4.3. Взаимосвязанное развитие видов речевой деятельности в учении и обучении (в процессе рассредоточенной подготовке и без нее)

Развитие речевой деятельности осуществляется в процессе учения и обучения. В учении взаимосвязанное развитие видов речевой деятельности осуществляется преимущественно в процессе рассредоточенной подготовки к созданию текста сочинения. Анализ современного состояния исследуемой проблемы позволил выявить тот факт, что в условиях обозначенного в программе учебного времени на изучение русского языка организовать рассредоточенную подготовку к сочинению в процессе обучения нет возможности. И хотя необходимость рассредоточенной подготовки отмечают 100% опрошенных учителей, а ученые-методисты считают этот процесс более важным и значимым для развития речи, чем сам процесс создания текста сочинения, все же организуют его 30,6% учителей, и то не систематически, без должной глубины и полноты. В процессе рассредоточенной подготовки учителя обычно организуют обогащение словарного запаса (33%), предупреждение ошибок (83,7%), формируют умения говорения (86,4%), то есть в процессе рассредоточенной подготовки не осуществляется целенаправленное взаимосвязанное развитие речевой деятельности.

Ученые неоднократно подчеркивали, что подготовка к сочинению – самостоятельный труд ученика, организуемый и направляемый учителем [323,13]. В современных условиях получения образования все большее значение придается самостоятельной познавательной деятельности, и в связи с этим нам кажется целесообразным рассредоточенную подготовку к сочинению организовать в самостоятельной познавательной деятельности – учении. Для этого требуется создать такие условия:

а) определить количество сочинений, к которым будет организовываться рассредоточенная подготовка (как показали наблюдения над учебным процессом и формирующий эксперимент, их должно быть не более одного в учебном году);

б) отобрать такие жанры и определить такую тематику, которые располагали бы к формированию мотивационной сферы деятельности учащихся:

вызывали бы интерес у школьников и отвечали учебным целям (к этим жанрам относятся такие, для создания которых требуется наблюдение над предметом речи, а также те, которые возможно включать в качестве внесюжетных элементов в более сложные жанры);

в) создать специальную программу самостоятельной интеллектуально-речевой деятельности школьников в процессе рассредоточенной подготовки (для каждого класса созданы такие программы: для 5 кл. – к сочинению-описанию уголка природы, для 6 кл. – описанию интерьера, для 7 кл. – описанию внешности, для 8 кл. – к сочинению-рассуждению с элементами описания памятника;

г) создать систему контроля за ходом рассредоточенной подготовки и степенью сформированности заданных этой программой умений.

Приступая к описанию методики взаимосвязанного развития видов речевой деятельности в учении, в процессе рассредоточенной подготовки к сочинению, уточним, что мы понимаем под рассредоточенной подготовкой. Наше толкование этого понятия отличается от представленного в методических пособиях 60–80-х годов [248; 323] по нескольким параметрам:

а) по времени (она может занимать не 1–2 недели, а 1–2 месяца, а то и более. Такое количество времени определяется объемом предлагаемой для выполнения работы и сократившимся количеством уроков, отводимых на изучение русского языка);

б) по содержанию (если ранее предполагалось в процессе рассредоточенной подготовки обогащение словарного запаса и синтаксического строя речи, предупреждение ошибок разных типов, то в настоящее время мы видим также возможность взаимосвязанного развития различных видов речевой деятельности: чтения – письма; чтения – письма – говорения);

в) по степени самостоятельности выполнения запланированной деятельности (вся деятельность, очерченная в программе, выполняется учащимися самостоятельно; организующую и направляющую роль выполняют тексты, заменяющие учителя и система заданий со способами деятельности);

г) по объему выполняемой работы (учащиеся в процессе подготовки значительно больше читают, анализируют, самостоятельно составляют варианты относительно самостоятельных частей текста, создают тексты жанров, которые могут быть включены в сочинение – например, интервью, описание памятника – в рассуждение; описание интерьера или внешности – в повествование и т.д.);

д) по характеру организации (самостоятельная деятельность учащихся организуется с помощью специальной программы, разбитой на фрагменты для выполнения за один раз, что позволяет учащимся систематически работать, а учителю осуществлять контроль; все необходимые тексты для проработки входят в программу);

е) по этапности ее организации (в процесс рассредоточенной подготовки к созданию собственного текста сочинения мы включаем четыре этапа:

1) наблюдение над предметом речи и текстами мастеров слова об этом предмете;

2) чтение и анализ целого заверщенного художественного текста;

3) изложение (2 и 3 этапы организуются в коллективном процессе обучения);

4) предупреждение ошибок разных типов).

Следовательно, под рассредоточенной подготовкой имеется в виду целенаправленный, длительный по времени процесс самостоятельной и коллективной интеллектуально-речевой деятельности, направленный на обеспечение предметного, языкового и композиционного планов сочинения: собирание материалов к сочинению, обогащение словарного запаса и синтаксического строя речи, предупреждение разных типов ошибок, развитие всех видов речевой деятельности во взаимосвязи.

Как было заявлено выше, рассредоточенная подготовка имеет этапный характер, и в ее организации можно выделить следующие этапы:

I – наблюдение над предметом речи (если тема сочинения включает предмет речи, за которым можно наблюдать) и текстами мастеров слова об этих предметах речи;

II – чтение и анализ целого завершённого текста, содержащего фрагменты того типа речи, к созданию которого готовятся школьники;

III – создание собственного текста на основе данного (устное и письменное изложение);

IV – интенсивное предупреждение типовых текстовых и других видов ошибок.

В делении рассредоточенной подготовки на этапы нет научной новизны. Подобные этапы, за исключением II или IV, можно наблюдать в методической системе Ф.И. Буслаева, А.Д. Алферова, М.Н. Рыбниковой, В.А. Никольского, Т.А. Ладыженской и др. Научная новизна заключается в специфике деятельности учащихся на каждом этапе и способах организации этой деятельности. Чтобы отследить специфику, опишем более подробно каждый этап и комплекс использующийся в этот период упражнений.

Первый этап. *Наблюдение над предметом речи.* На этом этапе основная цель – накопление и систематизация материала для денотативного и языкового планов текста, но попутно разрешается и ряд других, не менее важных задач:

- обучение наблюдению (формирование умения видеть четыре составляющие красоты: форму, свет, цвет, композицию; умения подмечать детали, не заметные на первый взгляд, но важные для раскрытия сущности предмета речи);
- взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности (обучение умениям смыслового чтения, связной письменной и устной речи);
- овладение способами интеллектуально-речевой деятельности при разрешении речевых познавательных задач, востребующих элементы лингвостилистического анализа;
- формирование языкового эстетического идеала.

Наблюдение над предметом речи нами воспринимается как деятельность, на основе которой развиваются самые ценные человеческие способности, если понимать наблюдение не как пассивное созерцание, фотографическое отображение воспринятого, а как «мыслящее восприятие» (П.П. Блонский).

Чтобы наблюдение было «мыслящим восприятием», необходимо его правильно организовать: мотивировать (формировать мотивационную сферу деятельности наблюдения); целенаправить (ознакомить с целью наблюдения, задачами, которые предстоит разрешить в ходе этого процесса, уточнить, какие аспекты должны быть в поле зрения); научить фиксировать результаты наблюдения.

Наблюдение, как и любая другая деятельность, требует мотивации. Внешнее воздействие в процессе формирования мотивационной сферы осуществляется двумя путями. Путь «сверху вниз»: в содержание дидактического материала включаются интересные факты из жизни известных личностей, которые открыли нечто для себя в процессе наблюдения; подбирается текстовый дидактический материал, пробуждающий интерес к наблюдению, формируется уважительное отношение к тем, кто занимается наблюдением и совершает хотя бы маленькие открытия; производится обязательная оценка результатов самостоятельных усилий.

Путь «снизу вверх»: экскурсии, в процессе которых учащиеся попадают в обстоятельства, рождающие мотив деятельности наблюдения; чтение текстов мастеров слова и их анализ рождает желание совершенствоваться в речи, но возникает нехватка неповторимых элементов содержания, которые можно добыть лишь в процессе наблюдения.

Памятуя о том, что подлинно свободный выбор познавательной деятельности возникает тогда, когда цели, ставящиеся учителем, принимаются субъектом учения и становятся его собственными целями, следует стремиться к достижению этой гармонии целей: выявить, о чем любят говорить и писать современные дети, чтобы формулировки тем сочинений вызывали интерес у школьников; поддерживать не только интерес к предмету речи, но и к самому процессу наблюдения; организовывать руководство самостоятельной интеллектуально-речевой деятельностью.

Обучение наблюдению начинается с обсуждения вопросов: Что нужно видеть? Как это можно увидеть? Зачем нужно видеть? Как вести записи?

Не обучая наблюдению, мы лишаем возможности детей замечать многое из того, что нас окружает, и это впоследствии приводит к появлению в речи

фактических ошибок, а в конечном результате, тормозит развитие чувственного мировосприятия. Чтобы не быть голословными, приведем такой пример. Студентам IV курса филологического факультета к занятию по стилистике русского языка было предложено написать лирический этюд на тему «Весна (в природе, в душе, в моей жизни)». При проверке было установлено, что в пяти работах из 17 оказались фактические ошибки, свидетельствующие о том, что студенты ненаблюдательны: не замечают тонкостей и не умеют этого делать. Вот примеры ошибок такого типа: «Лопаются зеленые почки» (почки, которые лопаются, зелеными не бывают). «Листья подснежника упругие, сильные, ведь они перезимовали под снегом» (листья подснежника появляются ранней весной, а не зимуют под снегом).

Проанализировав подобные ошибки, преподаватель задает вопрос: «А может быть, С. Есенин ошибался, написав о черемухе:

Черемуха душистая с весною расцвела,
И ветки золотистые, что кудри, завила».

Бывают ветки золотистые? Все студенты согласились: веток золотистых не может быть. И только когда преподаватель обратил внимание на то, что ранней весной, как только появляются листочки на черемухе (именно на черемухе!), они имеют желтовато-золотистый оттенок, который через несколько дней исчезает, и листья приобретают ярко-зеленый цвет, студенты согласились, что С. Есенин был прав.

Этот факт свидетельствует о том, что личность многое недополучает в своем развитии, если не учится наблюдению.

Для того чтобы наблюдение приводило не только к обогащению денотативного плана, но и обогащению речи, способствовало бы формированию языкового эстетического идеала, необходимо сочетать наблюдение над предметом речи с наблюдением над текстами мастеров слова, которые писали об этом.

М.А. Рыбникова в описанной ею методике обучения восприятию и пониманию художественного текста рекомендовала сочетать такие виды деятельности:

- непосредственное наблюдение жизненных явлений и выражение их в наиболее точных и выразительных языковых средствах;
- сопоставление своих наблюдений с аналогичными наблюдениями и языковым оформлением художника слова [451, с.23].

Соотнесение субъектного опыта с опытом художника слова способствует не только воспитанию внимательного читателя, но и обогащению речи школьника, формированию умений текстообразования. К тому же самостоятельность сама по себе не возникает, а в своей основе тесно связана с подражанием и вырастает из него. Подражание легко переходит в самостоятельную деятельность, а путь перехода от подражания к творчеству лежит через анализ образцовых текстов.

Сочетание наблюдения над предметом и наблюдения над текстами художников слова об этом предмете способствует формированию умения видеть прекрасное в жизни и в художественном тексте, возвращает языковой эстетический идеал.

Этап наблюдения организуется так, что часть деятельности выполняется самостоятельно, а значительно меньшая часть, связанная с организацией, диагностикой, контролем и оценкой, осуществляется на уроках.

Для организации познавательной деятельности на этапе наблюдения используется специальная *система упражнений*.

В этой системе учитывается необходимость тесной увязки рассредоточенной подготовки к сочинению с изучением теоретического материала и взаимосвязь в формировании умений текстообразования и текстовосприятия. Вот почему каждое из упражнений выполняет множество функций, но три из них доминирующие:

- 1) закрепление знаний о тексте, его структуре, категориальных признаках в ходе анализа текстов-образцов и формирование текстообразовательных умений;
- 2) формирование умений наблюдения над предметом речи и над текстами об этом предмете речи;
- 3) активизация всех видов речевой деятельности и взаимосвязанное их развитие.

Все упражнения, входящие в эту систему, относятся к группе для доминирующего обучения чтению, но по обозначенным выше функциям их можно разбить на три группы: в первую группу входят упражнения, выполнение которых соотносится с начальным этапом наблюдения, когда учитель формирует мотивационную сферу учащихся, обучает, как наблюдать, за чем наблюдать, как вести записи и одновременно совершенствует востребующиеся речевые умения.

Вторую группу составляют упражнения, усиливающие мотивацию деятельности наблюдения, благодаря включению в тексты специальной информации, а также способствующие совершенствованию умений текстообразования и текстовосприятия. В третью группу входят упражнения, основная функция которых – формирование умений выбора языковых средств в соответствии с замыслом и обоснование целесообразности употребления языковых средств в текстах мастеров слова.

В целом система упражнений представляет собой модуль, состоящий из заданий и способов их выполнения. Каждое предшествующее задание подготавливает базу для выполнения последующего (см. с. 268–270).

Представим в качестве примера перечень умений наблюдения, умений текстовосприятия и текстообразования, которые формируются и совершенствуются на этапе наблюдения над предметом речи у учащихся 5 класса в процессе рассредоточенной подготовки к сочинению- описанию предмета, уголка, явления природы.

Умения наблюдения:

- видеть в предмете четыре составляющие красоты: форму, цвет, свет, композицию;
- видеть детали, не заметные с первого взгляда;
- «любоваться» текстом: замечать красоту речи, проявляющуюся в точности словоупотребления, выразительности.

Умения текстовосприятия:

- определять главную мысль текста: определять общий смысл, заложенный в двух текстах; соотносить отбор микротем, осуществленный автором

текста, с темой и главной мыслью; находить части текста, в которых выражена главная мысль;

- озаглавливать текст так, чтобы в заголовке отражалась главная мысль;
- воспринимать структуру текста, способы связи частей в тексте;
- видеть языковые средства, придающие выразительность речи.

Умения текстообразования (говорения и письма, востребующихся на аспектных уроках в моменты контроля за ходом рассредоточенной подготовки):

- создавать разные виды пересказов;
- конструировать монологическое высказывание: ответ на вопрос по материалам рассредоточенной подготовки; высказывание-обоснование своего мнения при разрешении речевой задачи; высказывание-доказательство по заданной учителем задаче и др.;

- продуцировать письменные варианты относительно самостоятельных частей текста сочинения;

- создавать диалогическую речь по материалам рассредоточенной подготовки.

Как показали неоднократные лабораторные эксперименты, а затем подтвердил и формирующий эксперимент, лучшим средством организации самостоятельной познавательной деятельности является специально созданная программа, которую ученик должен выполнить в процессе подготовки.

Цель создания такой программы – обеспечение условий для систематической самостоятельной деятельности в процессе рассредоточенной подготовки.

Функции программы:

- отражение объема и характера интеллектуально-речевой деятельности;
- обеспечение последовательности работы и членимости ее на относительно самостоятельные части, которые целесообразно выполнять за один раз;

- обеспечение руководства (направления и управления) интеллектуально-речевой деятельностью посредством заданий со способами деятельности;

- создание условий для контроля за ходом самостоятельной деятельности.

Структуру программы составляют преамбула, определяющая конечный результат, к которому должны прийти учащиеся, выполнив программу, и основная часть, состоящая из текстов и комплекса заданий к каждому из них. Основное содержание программы делится на две части:

1-я – выполняется до написания изложения по тексту того жанра, к созданию которого готовятся школьники;

2-я – после написания изложения и проведения его анализа.

Приведем пример одного фрагмента такой программы. Полную программу, а также остальные программы для самостоятельной работы в процессе рассредоточенной подготовки (6-9 кл.) см. в приложении 1.

ПРОГРАММА

для самостоятельной работы в процессе подготовки

к сочинению типа описания природы (5 кл.)

ЧАСТЬ 1

Ты держишь в руках программу, которая будет твоим наставником и помощником в процессе подготовки к сочинению. В ней имеется все для того, чтобы самому научиться создавать художественное описание природы. Но это даже не самое главное. Выполняя задания, ты научишься видеть красоту, замечать то, что могут видеть только художники. Ты станешь духовно богаче!

Фрагмент 1.

К. Паустовский рассказывал, как его, молодого писателя, учил видеть мир художник, случайно оказавшийся в одном вагоне с писателем. Прочитайте об этом текст так, чтобы смогли ответить на вопросы:

– В чем упрекнул художник молодого писателя?

– Что же посоветовал художник?

Попытайтесь и вы поработать над своим «зрением».

Посоветуйте своим знакомым посмотреть на мир глазами художника. Как вы это сделаете, если обратитесь к сверстникам? А если к родителям?

– Вы, мой милый, еще не совсем ясно видите, несколько мутновато и грубо. Судя по вашим рассказам, вы замечаете только основные цвета и сильно окрашенные поверхности, а переходы и оттенки сливаются у вас в нечто однообразное.

– Что же я могу поделать! – ответил я, оправдываясь. – Такой уж глаз.

– Ерунда! Хороший глаз – дело наживное. Поработайте, не ленитесь, над зрением. Держите его, как говорится, в струне. Попробуйте месяц или два смотреть на все с мыслью, что вам это обязательно надо написать красками. В трамвае, в автобусе. Всюду смотрите на людей именно так. И через два-три дня вы убедитесь, что до этого вы не видели на лицах и десятой доли того, что заметили теперь. А через два месяца вы научитесь видеть. И вам уже не надо будет понуждать себя к этому.

Я послушался художника, и действительно, и люди, и вещи оказались гораздо интереснее, чем раньше, когда я смотрел на них бегло и торопливо (К. Паустовский).

– Придите к предмету наблюдения на закате солнца. Отойдите чуть-чуть назад и посмотрите на предмет наблюдения глазами художника. Как выглядит объект в таком освещении? Изменился ли цвет? Какие преобразования вы еще заметили? Запишите это в тетрадь для наблюдений.

– Прочитайте фрагмент сочинения ученика. Можно ли утверждать, что с изменением позиции открываются новые, ранее не замеченные свойства предмета?

«Если бы я смотрел на сосну со стороны, то ничего бы не заметил. Но я забрался в воронку под кроной и увидел, как падает иголка с ветки на ветку и на землю, как трутся ветки одна о другую, шикают и поскрипывают от неудобства. А еще я увидел небо сквозь крону и подумал: «Какая же она высокая! Кажется, ветками подталкивает облака».

Второй этап. *Чтение и анализ целого завершеного текста.* В системе подготовки к созданию текста не менее важным по значимости для развития всех видов речевой деятельности является этап чтения и анализа целого завершеного текста художественного произведения.

Обучение чтению, анализу и пониманию текстов является основой для формирования всех речевых умений. К такому выводу приходит Н.А. Ипполитова в своем докторском исследовании [197, 29]. В этом заключении она обобщила мысли не одного поколения ученых-методистов, затрагивавших проблемы развития речи учащихся. «...Значение чтения не следует ограничивать одним пониманием читаемого. Полнота развития требует не только восприятия мысли, но и ее усвоения и передачи. Передача, устная и письменная, является при этом одним из средств усвоения или, по крайней мере, закрепления мысли» [475, 519]. Чтение расценивается как важнейшее коммуникативное умение, на базе которого развиваются и совершенствуются другие коммуникативные умения – умения говорения и письма.

О том, что чтение – это творческий процесс, который требует от воспринимающего целого комплекса умений, написаны работы ученых-литературоведов и лингвистов (В.Ф. Асмус [12, 55–68], А.В. Западов [167], М.М. Гиршман [113], Л.И. Донецких [148], Е.А. Исаева [199], Б.А. Ларин [254], Л.А. Новиков [324], Л.Ю. Максимов [279], Н.А. Рудяков [397], Н.М. Шанский [480] и др.).

Ученых беспокоит то состояние, которое наблюдается в нашей действительности: мы часто говорим о мастерстве писателя и значительно реже вспоминаем о тех, для кого он трудится, – о читателях. А ведь они также обладают мастерством – умением понимать прочитанное и наслаждаться им [167, 3]. В.Ф. Асмус в статье «Чтение как труд и творчество» пишет: «Содержание художественного произведения не переходит – как вода, переливающаяся из кувшина в другой, – из произведения в голову читателя. Оно воспроизводится, воссоздается самим читателем – но с конечным результатом, определяемым умственной, душевной, духовной деятельностью читателя» [12, 62]. С.Я. Маршак подчеркивает: «Литературе так же нужны талантливые читатели, как и талантливые писатели... Художник- автор берет на себя только часть работы. Остальное должен дополнить своим воображением художник- читатель» [167, 89–90].

Формирование читательского мастерства – важнейшая образовательная цель, и не случайно методисты и учителя занимаются поиском наиболее оптимальных путей реализации этой цели (Т.К. Донченко [151], Г.Т. Шелехова [484, 485, 485a] и др.).

Однако чаще всего эта задача решалась на уроках литературы и почти не затрагивала уроки русского языка. А ведь именно чтение под «лингвистическим микроскопом» развивает внимание к слову, творческое воображение читателя. Значит, на уроках русского языка тоже должен воспитываться и развиваться читатель. Не случайно на уроках словесности в гимназиях и лицеях идейно-содержательный и лингвистический анализ художественных текстов стали основными методами работы с художественным произведением (В.Я. Звоняцкий, А.И. Горшков [126] и др.).

В основной школе имеется возможность обучать чтению, реализуя принцип межпредметных связей, интегрируя литературоведческий и лингвистический анализ текста.

Необходимость рассмотрения целых завершённых текстов «под лингвистическим микроскопом» вызвана следующими задачами:

1. Развитие способности воспринимать смысл текста во всей его полноте.

Восприятие и понимание художественного текста предполагает извлечение не только содержательно- фактуальной, но и содержательно-концептуальной, и содержательно-подтекстовой информации, а обучение этому возможно лишь на целом завершённом тексте. «Суггестивность, не сполна договоренность художественного текста может быть понята только из целого» [254, 67–68]. Также лишь на основе целого текста можно постичь способы порождения имплицитного содержания [476, 15].

2. Активизация познавательной деятельности учащихся в ходе овладения новыми знаниями.

Совместная с учителем деятельность по выявлению категориальных признаков текста (интегрированности, связности, целостности, завершенности,

членности и др.) более успешно проходит, если она организована на основе анализа небольших по объему, целых завершенных текстов [106]. При таком условии можно легко показать, что каждая микротема текста является частью главной темы, ее составляющей, и без этой микротемы текст утратит свою полноту; каждая мысль, прослеживаемая в микротеме, связана с главной мыслью текста, и без нее не реализуется полностью авторский замысел; выбор каждого слова не случаен, он подчинен раскрытию авторского замысла.

В процессе этой работы возникают условия для продуцирования учебно-научных высказываний разных жанров.

3. Формирование эстетического языкового идеала.

Наблюдение над тем, что создает красоту текста (над ритмомелодикой, благозвучием, точностью словоупотребления и т.д.), искреннее, непринужденное восхищение мастерски написанным текстом ведет к становлению эстетического языкового идеала. Учить любоваться текстом [402] удобнее и целесообразнее на основе целого небольшого текста, так как наиболее четко ощущается интегрированность текста: подчиненность замыслу элементов содержания и языковых средств. На материале целого завершеного текста происходит формирование мотивационной сферы речевой и познавательной деятельности учащихся.

Для содержательного и лингвистического анализа текста выбирается такой художественный текст, в котором немало внесюжетных элементов того типа текста, к созданию которого готовятся учащиеся. Работая с текстом, ученик видит, каких высот можно достичь в овладении умением создавать текст, где это умение можно применить, и таким образом осознает важность учебной речевой деятельности.

4. Постижение диалектической связи языка и речи.

Понимание учеником взаимообусловленности изучаемых языковых единиц и свойств речи считается важной ступенью в развитии личности. Показать языковое явление (например, различные типы предложений по цели высказывания) как средство придания речи пафосности или, наоборот, сниженности ее звучания,

показать целесообразность употребления языкового средства можно на материале текста. Как отмечает А.Д. Дейкина [140, 142], именно при работе с текстом начинает складываться умение понять и даже объяснить выразительную стилистическую функцию языковых единиц.

Вот почему в процесс подготовки к сочинению включается этап, который так и называется «Чтение и анализ целого завершённого текста». Реализуется он на уроке русского языка или уроке внеклассного чтения.

Для таких уроков отбираются тексты, которые соответствовали бы как перечисленным выше критериям, так и специальным, относящимся только к целым завершённым художественным текстам. К числу таких критериев мы относим следующие:

1. Соответствие учебным целям (наличие в тексте достаточного количества фрагментов, соответствующих тем типам текста, к созданию которых готовятся школьники).
2. Высокое художественное мастерство автора.
3. Небольшой по объёму текст.

Исходя из обозначенных выше задач и психолингвистической теории восприятия и понимания текста, представим в виде схемы последовательность работы на этапе чтения и анализа завершённого текста (см. табл. 4.3.1).

Таблица 4. 3.1

Последовательность восприятия и осмысление текста

Последовательность	Задачи
1	2
Первичное чтение целого текста (в школе или дома)	- Общее впечатление - Понимание темы, усвоение сюжета
Беседа по содержанию (пересказ сюжета) и чтение по частям, выделение микротем, составляющих текст	- Проникновение в более глубокие пласты информации
Обоснование подчиненности каждой микротемы раскрытию замысла, формулирование главной мысли	- Понимание интегрированности художественного текста: подчиненности отбора микротем, элементов содержания, языковых средств раскрытию замысла

1	2
Обоснование подчиненности выбора языковых средств замыслу (раскрытию темы, главной мысли, запланированному воздействию)	<ul style="list-style-type: none"> - Постижение особенностей построения фрагмента текста, представляющего собой, к примеру, описание природы. - Формирование умения понимать добавочное (стилистическое) значение языковых единиц и определять роль в раскрытии замысла. Формирование языкового эстетического идеала. Обогащение речи. Формирование умений лингвистического анализа текста. Развитие устной речи.

Основной метод работы на данном этапе – лингвостилистический анализ художественного текста. Пример такого урока см. п. 5.1.

Третий этап. *Обучающее изложение*. Основная задача на данном этапе – формирование умения создавать текст на основе данного (текст для изложения соответствует тому жанру, к созданию которого ведется рассредоточенная подготовка). Эта задача разрешается путем постижения таких составляющих ее компонентов:

- практическое овладение знаниями об особенностях построения текста, к примеру, типа описания природы (какова специфика зачина, какие элементы содержания обычно составляют его, каковы особенности содержания основной части и концовки);
- формирование умения своими словами передавать услышанное;
- наблюдение над точностью словоупотребления, богатством и красотой художественной речи и включение в собственную речь языковых элементов авторского текста;
- расширение круга лингвострановедческих знаний.

В качестве текста для изложения целесообразно брать фрагмент анализированного целого завершённого текста: при анализе такого фрагмента наряду с задачей ознакомления с построением текста происходит и обучение смысловому чтению, а именно, проникновению в глубинные пласты текста. Это проникновение происходит под руководством учителя и с помощью элементов лингвистического анализа текста. При первом прочтении и анализе целого текста не могут быть охвачены все детали, имеющие важное значение для раскрытия замысла,

а в процессе анализа фрагмента целого текста, использующегося для изложения, таких возможностей больше. Разница в количестве извлеченной информации способствует осознанию учащимися, что текст открывает все свои тайны только внимательному читателю.

Выбор фрагмента из целого текста для изложения обуславливается еще и необходимостью повышения грамотности учащихся: уже увиденные и прочитанные однажды слова, предложения лучше запоминаются.

Специфика обучающего изложения при взаимосвязанном развитии видов речевой деятельности состоит в наличии трех групп заданий относительно чтения текста.

Первую группу составляют задания, которые даются перед прослушиванием (или прочтением) текста. Эти задания рассчитаны на формирование умений пользоваться приемами слушания и чтения, на развитие механизма прогнозирования:

- Прочитайте заглавие текста. Какой тип текста должен соответствовать такому заглавию?
- Предположите на основе заглавия, каков стиль текста?
- Предположите, какие микротемы могут составлять содержание текста при такой формулировке заглавия?
- Какой вид слушания понадобится, если содержание текста придется запоминать в деталях?
- Определитесь, какими приемами слушания целесообразно пользоваться?

Вторую группу составляют задания, которые выполняются после прослушивания или прочтения. Они направлены на уяснение содержания и смысла текста, предупреждение ошибок разных видов, ликвидацию лакун, уяснение структуры текста изучаемого жанра:

- Ответьте на вопросы: оправдались ли ваши прогнозы относительно микротем? Какие микротемы совпали?
- Выделите в тексте зачин и докажите правильность своих действий, рассуждая в такой последовательности: Каково назначение зачина в тексте? Где в

тексте место, откуда становится ясно, о чем пойдет речь? Значит, там и заканчивается зачин.

- Назовите, какие элементы содержания входят в зачин?

- Как озаглавить эту часть текста? Запишите составленное вами заглавие в виде первого пункта плана.

- Выделите микротемы, которые составляют основную часть. Озаглавьте каждую часть и запишите в виде пунктов плана.

- Имеется ли в тексте концовка? Какие элементы содержания ее составляют?

- Найдите в тексте непонятные места: незнакомые слова, непонятные выражения (если таковые имеются, организуется словарно-семантическая или лингвострановедческая работа).

- Какие элементы содержания в тексте произвели на вас наиболее сильное впечатление? Как вы думаете, почему? (Переход к словарно-стилистической и синтаксико-стилистической работе).

Третья группа заданий рассчитана на обогащение речи учащихся, и они выполняются при втором чтении текста (по частям). Используемые в этот период задания соответствуют неоднократно описанной методике словарно-стилистической и синтаксико-стилистической работы (С.А. Арефьева [14], М.Т. Баранов, А.Д. Дейкина [140], С.Н. Морозова, Т.И. Чижова [477], Т.М. Пахнова [343; 344], Н.А. Пленкин [359] и др.), и поэтому не имеет смысла перечислять типы заданий. Их можно проследить в разработках конкретных уроков обучающего изложения (см. п. 5.1 и Приложение 2).

Четвертый этап. *Совершенствование умений и предупреждение ошибок разных видов.* Как известно, каждое умение формируется путем многократного востребования его в деятельности. Вот почему на третьем этапе, который протекает большей частью на аспектных уроках и в самостоятельной учебной деятельности, решаются такие задачи:

1. Создание условий для «тренировки», то есть отработки заложенных на предшествующих этапах текстообразовательных умений и умений текстовосприятия.

2. Предупреждение текстовых и других видов ошибок.

Включение данного этапа в рассредоточенную подготовку необходимо потому, что формирование текстообразовательных умений требует не только упражнений в продуцировании речи, но и анализа удачных и менее удачных фрагментов текста сочинений учеников, текстов мастеров слова. Это понимали ученые-методисты разных периодов развития методики как науки (С.Н. Браиловский [68], К.Б. Бархин [25], Г.М. Иваницкая [191], В.Е. Мамушин [281], В.А. Никольский [323], М.Р. Львов [275] и др.). Вот почему на данном этапе для совершенствования текстообразовательных умений в комплексе заданий комбинированных упражнений включались наблюдение над художественными текстами, элементы лингвистического анализа текста в различных формах, в том числе и в форме текста-образца анализа («рассуждения учеников»), речевые задачи, устные сочинения, диалоги, редактирование предложений, частей и целых текстов ученических сочинений. Такое сочетание методов позволяет активизировать все виды речевой деятельности.

Выполняется эта работа в учении с помощью второй части программы. Приведем пример одного ее фрагмента.

ПРОГРАММА

для самостоятельной работы в процессе подготовки

к сочинению типа описания природы

ЧАСТЬ 2

(выполняется после написания изложения)

Фрагмент 1.

Прочитайте текст, найдите в нём зачин. Какие тема и главная мысль заявлены в зачине? Докажите, что все элементы содержания текста подчинены их раскрытию.

Но удивительнее всего в этих местах был воздух. В нём была полная и совершенная чистота. Эта чистота придавала особую резкость, даже блеск всему, что было окружено этим воздухом. Каждая сухая ветка сосны была видна среди темной хвои очень далеко. Она была как бы выкована из заржавленного железа.

Далеко было видно каждую нить паутины, зелёную шишку в вышине, стебель травы. (К. Паустовский).

– Согласны ли вы с ответом ученика?

Рассуждение ученика: «В первом предложении заявлена тема: речь пойдёт о воздухе; во втором предложении называется свойство этого воздуха – совершенная чистота – это главная мысль отрезка текста-описания природы. Эти два предложения и составляют зачин текста. Зачин заканчивается там, где становится ясно, о чем пойдёт речь. Раскрытию темы и главной мысли, заявленных в зачине, подчинен отбор содержательных элементов: каждая сухая ветка среди хвои была видна очень далеко, каждая шишка, стебель травы и даже паутина были видны на расстоянии, все эти элементы содержания подтверждают основную мысль: воздух был совершенно чист».

– Представьте, что вам необходимо написать художественную зарисовку на тему «Осенняя рябина». Вы хотите донести до сознания читателя мысль о том, что рябина неопишимо красива именно осенью. Какие микротемы из предложенных ниже вам покажутся лишними? Почему? Какие микротемы вы бы добавили?

– Определите тип текста. Найдите в нём зачин, концовку, основную часть. Заявлена ли в зачине тема, основная мысль? Докажите, что все элементы содержания способствуют раскрытию темы. На основе какого общего признака росы и фонарика создано сравнение?

Было утро, весеннее утро в лесу. Роса ещё не обсохла. Крошечные водяные капли повисли повсюду на листьях, цветах, на стеблях травы. Из-за вершин деревьев выглянуло солнце, и в тот же миг в каждой капле росы будто зажегся ослепительно яркий фонарик. Они были все разноцветные – синие, розовые и голубые. Но больше всего розовых. Весь лес сиял розовым цветом. (Г. Скребицкий).

Программа рассчитана на самостоятельную проработку учащимися. Но самостоятельная познавательная деятельность стимулируется обращением к текстам упражнений на уроках путем использования таких методов контроля:

I. Постановки одного-двух вопросов учителем:

1. А что советовал К. Паустовскому художник, чтобы научиться видеть красоту?

2. Представьте, что вы вместо К. Паустовского едете в купе с художником. Какие вопросы вы задали бы художнику, чтобы узнать больше о четырех составляющих красоты?

3. Почему именно художник открыл жителям Лондона цветные туманы?

4. Какое открытие для себя сделал известный американский фотограф Джон Шоу, наблюдая за окружающим миром?

5. Удалось ли вам заметить что-то новое, чего раньше никогда не замечали? Какие языковые находки у вас появились за время наблюдения?

II. Составление и задавание вопросов учащимися друг другу по текстам упражнений.

III. Составление диалогов или высказываний.

– Обменяйтесь мнениями о том, как научиться видеть красоту. Постройте диалог так, чтобы все поняли, что вы знакомы с творчеством Леонардо да Винчи. Включите в реплики различные языковые средства перехода к новой микротеме («Очень интересно, но вот в связи с этим я вспомнил...», «Может быть, тебе интересно будет узнать...», «Твои мысли мне понятны и я бы добавил...» и др.).

Система практических методов для формирования умений монологической речи разных стилей и типов в условиях отсутствия рассредоточенной подготовки. В процессе формирования текстообразовательных умений (без рассредоточенной подготовки) осуществляется взаимосвязанное обучение умениям в разных видах речевой деятельности, но методика обучения приобретает иной характер.

Каждый из этапов рассредоточенной подготовки как бы предельно сжимается: этап наблюдения не реализуется, но востребуется субъектный опыт личности, приобретенный ею в этой области; чтение и анализ целого завершеного текста заменяются чтением и анализом фрагмента текста того жанра, к созданию которого готовятся школьники; этап создания собственного текста на основе данного (пересказ или изложение) также сокращается во времени; совершенствование

продукта речевой деятельности осуществляется на одном из фрагментов урока (если текст письменный) или сразу же после прослушивания (если текст устный).

Формирование умений создания монологической речи определенного жанра при условии отсутствия длительной по времени рассредоточенной подготовки осуществляется с помощью комбинированных упражнений, входящих в полифункциональную систему с заданиями разноуровневой сложности. Напомним, что полифункциональной она называется потому, что с ее помощью можно:

- а) формировать умения текстовосприятия и текстообразования;
- б) осуществлять диагностику и контроль в области продуктивной речевой деятельности;
- в) осуществлять коррекцию речевых умений учащихся.

Эта система подробно описана (см. 4.2.), и поэтому в данной части работы ограничимся лишь указанием на особенности ее применения в процессе обучения:

- а) учащимся предлагается текст для обучения рецептивным видам речевой деятельности, представляющий собой жанр, к созданию которого готовятся школьники;
- б) объем такого текста, в отличие от диагностирующих заданий, может быть произвольным и определяться учебными целями;
- в) текст используется как основа для пересказа, продуцирования собственных высказываний в диалогической и монологической форме.

Покажем на примере обучения умению создавать текст в жанре описания животного один вариант комбинированного упражнения, задания которого рассчитаны на обучение видам речевой деятельности в такой последовательности: чтение – монологическое говорение – диалогическое говорение (на материале жанра описания животного).

Текст для чтения

ГОРНОСТАЙ

Я был совершенно один на мысу. В этом месте земля Чукотка кончалась и начинался Северный Ледовитый океан. Земля обрывалась уступом зернистых камней. От скуки и чтобы согреться, я выбирал камни поменьше и швырял в океан.

Надо было ждать, когда пароходы у кромки льдов займут нужную мне позицию и можно будет заснять их все разом, прихватив на переднем плане холодные зубья камней. Но пароходы не двигались, и часы ожидания показались бы долгими, если бы не эта встреча.

Я заметил его краешком глаза. Вернее, я почувствовал какое-то движение на камнях. Мы встретились глазами, и я сразу узнал его. Очень похожий на ласку, он только ростом значительно превосходил ее. Черный кончик хвоста подрагивал, длинная, змеиная шея почти под прямым углом поднималась над гибким туловищем, и два глаза, не моргая, глядели в мои глаза. Возможно, он первый раз встретился с человеком. Горноста́й подбежал совсем близко. Я уже сверху вниз, у самых ног, наблюдал его. Он тоже изучал меня, подняв кверху мордочку. Наконец, совсем осмелев, он подбежал и понюхал ботинок. Запах ему не понравился. Он отскочил и, прыгая с камня на камень, скрылся в расщелине. Выскочил оттуда с мышью в зубах, спрятал ее в другом месте и вернулся. Все потом повторилось, как в первый раз... (По В. Пескову).

Тест для установления уровня продуктивности чтения:

1. Как называется участок берега, выступающего далеко в море:
 - а) полуостров;
 - б) мыс;
 - в) скала?
2. Как называется земля, где автор наблюдал описываемую картину:
 - а) Камчатка;
 - б) Чукотка;
 - в) Сахалин?
3. Какой океан омывает эту землю:
 - а) Северный Ледовитый;
 - б) Индийский;
 - в) Атлантический?
4. С какой целью автор оказался на берегу океана:
 - а) полюбоваться пейзажем;

б) сфотографировать теплоходы;

в) попасть на корабль?

5. Кто составил компанию журналисту:

а) песец;

б) горностай;

в) чайки?

6. Отметьте, какие признаки роста зверька были названы в тексте:

а) очень похожий на ласку, но ростом значительно превосходил ее;

б) похожий на змею;

в) как кролик.

7. Как двигалась шея зверька:

а) голова оборачивалась на длинной змеиной шее на 360 градусов;

б) длинная змеиная шея почти под прямым углом поднималась над гибким туловищем;

в) шея высоко вытягивалась и поднимала голову?

8. Какой оборот использовал автор, описывая глаза:

а) «два глаза, не моргая, глядели в мои глаза»;

б) два глаза застыли не мигая;

в) глаза походили на стекляшки?

9. Как повел себя зверек:

а) подбежал близко, понюхал ботинок и убежал;

б) долго присматривался, не решаясь приблизиться;

в) увидел человека и скрылся в камнях?

10. Какова тема текста:

а) встреча с горностаем;

б) жизнь на мысу;

в) работа журналиста?

11. Какова главная мысль текста:

а) горностай – интересное животное;

б) даже на Крайнем Севере есть жизнь;

в) в природе так много интересного и незнакомого – нужно быть наблюдательным, чтобы увидеть все это?

1. Задания для формирования умений монологической речи на основе данного текста (пересказ):

Карточка № 1

Подробно перескажите текст по плану.

План

1. Позиция наблюдателя.
2. Первое впечатление.
3. Вид горностая: глаза, шея, туловище. Поведение животного.

Карточка № 2

Подробно перескажите текст по опорным словам.

Заметил, глаза, похож, рост, кончик хвоста, змеиная шея, встретился с человеком, подбежал, понюхал, отскочил, скрылся, выскочил с мыслью, спрятался.

Карточка № 3

Подробно перескажите текст по схеме.

Горностай

2. Задания для продуцирования собственных текстов (устное сочинение):

Карточка № 1

Приходилось ли вам встречать дикое животное? Если да, то расскажите об этой встрече. Включите описание животного.

Постройте свое высказывание по данному способу деятельности:

1. Сначала расскажите, как вы оказались в том месте.
2. Опишите, в какой позиции вы находились, увидев животное, и в какой позиции находилось оно.
3. Опишите, как выглядел зверек: размер, окрас шерсти, голова и т.п.
4. Расскажите, чем закончилась эта встреча.

Карточка № 2

Приходилось ли вам встречать дикое животное? Если да, то расскажите об этой встрече. Включите описание животного. Используйте данную схему:

Случайная встреча

Позиции наблюдателя и животного

Описание животного

Конец «встречи»

Карточка № 3

Приходилось ли вам встречать дикое животное? Если да, то расскажите об этой встрече. Включите описание животного.

3. Задания для формирования умений диалогической речи:

Карточка № 1

Представьте, что вы после каникул встретились с другом. Вам хочется рассказать об интересной встрече с диким животным и расспросить товарища, не было ли с ним подобного случая. Постройте диалог из 6-8 реплик, включая в них элементы описания животного. Используйте данный способ деятельности:

- выразите радость от встречи, поинтересуйтесь, как прошли каникулы, что было самым интересным;
- ответьте на поставленный вопрос, задайте другу подобные вопросы;
- расскажите об интересной встрече с диким животным;
- поинтересуйтесь, как выглядело животное;
- опишите животное, расскажите, чем все закончилось.

Включите в реплики речевые обороты выражения радости, восторга, уместные в данной ситуации – «Как здорово, что я тебя встретил!», «Я так рад тебя видеть!», «Рад приветствовать вас», «Замечательно, что могу опять с тобой видиться и говорить!».

Карточка № 2

Представьте, что вы после каникул встретились с другом. Вам хочется рассказать об интересной встрече с диким животным и расспросить товарища, не было ли с ним подобного случая. Постройте диалог из 6-8 реплик, включая в них элементы описания животного.

Включите в реплики речевые обороты выражения радости, восторга, уместные в данной ситуации: «Как здорово, что я тебя встретил!», «Я так рад тебя видеть!», «Рад приветствовать вас», «Замечательно, что могу опять с тобой видаться и говорить!».

Полифункциональная система упражнений используется не только в процессе формирования текстообразовательных умений, связанных с созданием сочинений художественного стиля, но и в процессе формирования учебно-научной речи.

Взаимосвязанное развитие речевой деятельности в процессе обучения учебно-научной монологической речи. В известных методиках формирования умений создания текстов учебно-научных жанров (определения понятия, описательной характеристики, сравнительной характеристики, классификационной характеристики, обобщающей характеристики) отражен лишь один аспект – обучение одному виду речевой деятельности – говорению. В действительности же этот вид речевой деятельности является доминирующим, но развивается в тесной взаимосвязи с чтением, слушанием.

Процесс обучения речевой деятельности может быть более эффективным, если при формировании умений доминирующего вида речевой деятельности вести целенаправленно работу по развитию и других видов речевой деятельности, т.е. осуществлять взаимосвязанное обучение. Это возможно при условии соблюдения таких принципов:

- каждый текст, который читают учащиеся в процессе овладения знаниями, использовать как материал для обучения смысловому восприятию письменного текста; слово учителя или развернутый монологический ответ ученика рассматривать как материал для обучения слушанию;
- систематически обучать приемам чтения и слушания, постепенно увеличивая их количество и отрабатывая до автоматизма;
- регулярно включать задания для развития механизмов речи (памяти, внимания, прогнозирования, механизма эквивалентных замен).

Названные принципы положены в основу разработки методики взаимосвязанного обучения тем жанрам, которые наиболее часто востребуются в

учебной деятельности школьников: в 5 классе – определение понятия и описательная характеристика; в 6 классе – сравнительная характеристика; в 7 – классификационная характеристика, в 8 – ответ-обобщение. Создание всех этих жанров вызывает затруднение у школьников, о чем свидетельствует большое количество ошибок и недочетов в работах, а следовательно, необходимо специальное обучение. При условии взаимосвязанного обучения этот процесс будет более эффективным.

В ходе обучения жанрам учебно-научной речи можно выделить 2 этапа:

- 1) овладение знаниями о жанре;
- 2) формирование умения создавать текст заданного жанра.

Знания о жанре определение понятия составляют сведения о структуре определения типа дефиниции: название определяемого понятия, родовое понятие, существенные и несущественные признаки. Специфика овладения знаниями с помощью различных познавательных методов описана. Здесь же покажем особенности практических методов, их типы и виды (на примере обучения умениям создавать текст в жанре определения понятия).

Умение создавать текст в жанре определения понятия составляет целый ряд умений:

- находить родовое понятие в числе данных видовых;
- начинать определение понятия, выбрав из данного ряда слов родовое;
- самостоятельно подбирать родовое понятие;
- отличать существенные признаки от несущественных;
- строить определение понятия, пользуясь схемой, и без схемы;
- видеть и исправлять ошибки в построении определения.

Система заданий для формирования умения создавать определение понятия:

1. Нахождение родового понятия:

- В рядах перечисленных понятий подчеркните родовое. Подведите каждое понятие под более общее родовое, т. е. правильно начните определение.
- Послушайте и запомните родовое понятие в каждой группе слов.
- Подберите родовые понятия для групп слов.

2. Отличие существенных признаков от несущественных:

- В ряду перечисленных признаков предмета подчеркните существенные.
- Вычеркните из ряда признаков несущественные.
- Послушайте определение понятия и воспроизведите только существенные

признаки.

- Подчеркните существенные признаки. Сколько их?

3. Построение определения понятия:

- Заполните таблицу, пользуясь толковым словарем.
- Допишите ряд существенных признаков предмета или явления. Дайте

определение этим понятиям. Проверьте по схеме в таблице правильность его построения. Сравните свои определения с определениями, данными в толковых словарях.

- Представьте, что вас спросили: «А что такое комплимент (компонент, персонаж, персонал, абонент, абонемент, адресат, адресант)?». Дайте ответ в форме определения понятий. Сравните их с определениями, данными в толковых словарях.

- Представьте, что зарубежные друзья по переписке вас спросили: «А кто такой козак (сотник, хорунжий, гетьман)?». Ответьте правильно на вопросы.

4. Нахождение и исправление ошибок:

- Исправьте ошибки в ученических ответах, которые должны представлять собой определение понятия.

«Имя существительное – это когда слово отвечает на вопросы...» «Дополнение – это если слово отвечает на вопросы косвенных падежей».

- Составьте предписание, как правильно построить определение понятия.

Задания для диагностики и совершенствования умения (один из вариантов комплекса):

Карточка № 1

Постройте высказывание – определение понятия «общение»на основе схемы. Выбирайте нужное более общее понятие и существенные признаки из приведенного ниже материала: название – более общее понятие – существенные признаки.

Материал для построения текста:

Общее понятие:

- а) дружба;
- б) диалог;
- в) взаимодействие людей;
- г) обмен информацией.

Существенные признаки:

- а) два или более собеседников;
- б) взаимообмен информацией;
- в) внимание к собеседнику;
- г) рукопожатие.

Карточка № 2

Постройте высказывание-определение понятия «общение» на основе данной модели текста:

Общение – это..., в котором участвуют ... и результатом которого является...

Карточка № 3

Постройте высказывание-определение понятия «общение» на основе данной схемы:

Название – более общее понятие – существенные признаки.

Карточка № 4

Постройте высказывание-определение понятия «общение», отвечая на вопрос: «Какое взаимодействие людей называется общением?»

Оговоримся, что на начальном этапе формирования умений монологической учебно-научной речи нецелесообразно использование комбинированных упражнений. Чтобы сформировать устойчивые умения, необходима длительная тренировка именно в этом умении без отвлекающих факторов. И лишь после того, как умение сформировано, можно включать эти задания в комбинированные упражнения, например, такого типа:

Упражнение. Прочитайте текст так, чтобы смогли определить тему и главную мысль. Найдите фрагменты текста, соответствующие определению понятия,

прокомментируйте, какова его композиционная схема. Для какого стиля характерно наличие в текстах определений понятий?

Упражнение. Прочитайте текст. В каком предложении выражена его главная мысль? Какие новые слова вам встретились? Постройте определение понятий, названных этими словами (на основе контекста; с помощью толкового словаря).

Уроки и фрагменты уроков с использованием описанной системы методов см. п. 5.1. и Приложение 2.

4.4. Методика формирования умений диалогической речи как особого вида текстовых умений

Обучение диалогической речи – одна из наименее разработанных проблем в области методики преподавания русского языка, о чем свидетельствует небольшое количество исследований (Л.В. Кочубей [236], О.Г. Дзюбенко [144]) и опубликованных монографических работ (Т.А. Ладыженская [251], Е.Я. Палихата [337а], З.С. Смелкова [420;421] и др.), статей (В.П. Иванишина [190], Н.А.Лобко-Лобановская, Е.Р. Саберова [401], В.И. Стативка [436; 438] и др.). Более высока степень разработанности методики обучения диалогической речи в области русского языка как иностранного, а также в области обучения другим иностранным языкам (И.Л. Бим [44; 45], Е.В. Борзова [65], В.Л. Скалкин [411] и др.).

Однако перенос этой методики в область обучения русской диалогической речи школьников Украины без серьезных изменений невозможен. Не ставя задачи описания методик, обратим внимание лишь на те моменты, выявленные нами в ходе анализа, по причине которых методика должна отличаться, и укажем, чем именно она должна отличаться.

1. Ученые, освещавшие проблемы методики обучения школьников диалогической иностранной речи [44; 45; 65; 411], выделяют три уровня владения ею. На первом уровне формирование диалогической речи сводится к порождению элементарных высказываний, которые могут выступать в качестве реплик в

диалогическом общении. Цели конкретных действий, входящих в эту деятельность, могут быть ограничены выражением следующих коммуникативных намерений: а) утверждения; б) переспроса, сомнения; в) возражения-опровержения; г) запроса информации; д) волеизъявления – просьба, приказ, совет (упражнения группы АБСДЕ). Именно в этой серии упражнений формируются элементарные грамматические механизмы диалогической речи (по заданным образцам с предложенной лексикой).

На этом уровне исключены синонимические варианты, возможности переноса в новую ситуацию, вырабатываются прочные стандарты, то есть создается основа, которая образуется в соответствии с процессами порождения речи: от мысли, коммуникативного намерения – к языковой форме.

Второй уровень формирования диалогической речи – это уровень сверхфразового единства. Конечный продукт на этом уровне – микродиалог: расспросить, взять интервью, высказать свое суждение. Кроме упражнений типа АБСДЕ, включается и обучение вариативному выражению различных коммуникативных намерений (выражения радости, сочувствия, удивления и т.п.).

Третий уровень – уровень целого развернутого текста, включающего в себя несколько микродиалогов. Специфика коммуникативного действия, из которого складываются умения побудить собеседника к высказыванию, продолжить, закончить разговор, владеть специфическими средствами в рамках этикета речи, состоит в свободном обмене мнениями, гибком владении диалогической речью.

Украинские школьники в 5 классе читают, понимают и продуцируют русскую речь, в том числе и диалогическую. Об этом свидетельствуют результаты констатирующего среза: в диалогах пятиклассников, проведенных без подготовки, содержатся эксплицитно выраженные волеизъявления, уточнения, переспросы, советы и т.д. Вот почему обучение элементарным приемам и выработка стандартов, соответствующих первому уровню обучения иноязычной речи, для учащихся школ Украины неприемлемы.

2. В методике обучения иностранной диалогической речи выделены и описаны виды диалогов: вопрос-ответ (или диалог-расспрос, который может быть

односторонним и двусторонним, если вопросы задаются обоими партнерами поочередно); диалог-договоренность, предполагающий обсуждение намерений, планов и в результате – принятие какой-то договоренности; диалог-обмен мнениями (светская беседа); диалог-дискуссия, основу которого составляет стремление к доказательству истинности своего суждения.

В ряду этих диалогов можно выделить такие, обучение которым начинать с нуля в 5–6 классах уже нецелесообразно (например, диалог «вопрос – ответ»). Школьники овладели этим видом диалогов под воздействием обучения в начальной школе и обучения диалогической иностранной речи. В связи с этим первостепенное значение должно придаваться жизненно важным видам диалога – «светской беседе», диалогам дискуссионного характера, учебно-научным интерпретационным диалогам.

3. Классифицированные В.Л. Скалкиным упражнения [411, 62–84] могут быть использованы во всех представленных типах и для обучения русской диалогической речи, но в разных временных и количественных пропорциях. Например, для формирования умения продуцировать заданные реплики потребуется меньше времени, следовательно, и количество подобных упражнений будет значительно меньшим.

Названные причины, по которым методика обучения диалогической иностранной речи не может быть в точности перенесена в область обучения русской речи украинских школьников, определяют и специфику методики, разработанной нами и примененной в процессе экспериментального обучения. При разработке методики мы исходили из следующих положений:

1. В процессе подготовки к созданию письменных текстов целесообразно развивать диалогическую речь учащихся во взаимосвязи с такими видами речевой деятельности, как чтение и слушание. Поскольку основные языковые средства выражения коммуникативных намерений учащимся знакомы, то первостепенной задачей должно стать обеспечение денотативного плана высказываний. Общеизвестно, что содержание и форма составляют диалектическое единство, поэтому значительно легче осуществляется отбор языковых средств, если учащийся

владеет достаточным количеством информации по теме диалога. Еще Ф.И. Буслаев обращал внимание на этот важнейший фактор, он подчеркивал, что «при бедности содержания расположение будет тощею и безжизненною формальностью, которая приучит только к педантству и суетному бездельному мышлению... Мышлению, как огню, нужна пища, иначе оно будет потешным огнем... Уста говорят истинно и красноречиво только от переизбытка мыслей и чувствований» [77, 117]. Пополнение содержания происходит путем чтения специально подобранных текстов и целенаправленного наблюдения над предметом речи. В специально подобранном тексте имеется не только необходимая информация, но и синонимичные языковые средства выражения восторга, оценки, вежливости и т.д. Поэтому в процессе работы с такими текстами осуществляется одновременно и накопление информации для содержания будущего диалога и обогащение речи учащихся лексическими и синтаксическими синонимичными языковыми средствами.

2. Обучение учащихся диалогической речи в 5 классе целесообразно начинать не с первого, а со второго уровня, когда для выражения определенных коммуникативных намерений школьники овладевают синонимичными вариантными формами, а продуцирование реплик осуществляется преимущественно в микродиалоге, выстроенном на основе прочитанных текстов.

3. Для успешного развития диалогической речи необходимо формировать интегративные умения. К интегративным мы относим такие умения, формирование которых базируется не только на овладении лингвистическими знаниями, но и на знаниях из области стилистики, культуры речи и общения.

В зависимости от того, какого характера диалог и какова конкретная цель его организации, можно говорить и о месте диалога в учебной деятельности на уроке. Диалог может быть информационного характера, когда в процессе восприятия каждый партнер по общению получает новую информацию, и интерпретационного характера, когда происходит обмен мнениями, оценка известных обоим партнерам фактов, собственная их интерпретация. Формирование умений диалогической речи, как показало наблюдение над учебным процессом, на уроках русского языка

целесообразно осуществлять в работе с интерпретационным диалогом. Опишем методику обучения интерпретационным диалогам.

Учебный диалог интерпретационного характера может иметь место в процессе проверки домашнего задания, на этапе закрепления знаний и формирования умений, при подведении итога урока.

Цели введения в учебный процесс интерпретационного диалога – отбор, переосмысление, интерпретация информации в соответствии с заданной темой, оперирование ею в терминах, увеличение скорости интеллектуально-речевых процессов в непредсказуемой заранее последовательности интеллектуальной беседы и др.

Содержание такого диалога обеспечивается в процессе изучения речеведческой или грамматической темы (диалог по материалам изученной темы). Этот диалог должен быть преимущественно спонтанным, но для учащихся с низким и средним уровнем сформированности умений он может быть подготовленным.

Интерпретационный диалог по материалам рассредоточенной подготовки к сочинению предполагает переосмысление информации, содержащейся в текстах дидактического материала к упражнениям, в текстах, прослушанных на уроках, а также прочитанных в ходе самостоятельной познавательной деятельности, но вся информация имеет непосредственное отношение к тематике сочинения. При этом диалог может выполнять и функцию контроля за самостоятельной познавательной деятельностью в ходе рассредоточенной подготовки к сочинению.

Цели интерпретационного диалога по материалам рассредоточенной подготовки состоят в следующем: развитие умений диалогической речи; отбор, осмысление, оперирование информацией, которая может составить содержание сочинения; обогащение словарного запаса и синтаксического строя речи учащихся; формирование культуры речевого общения (формирование уважения к собственному мнению и мнению других); развитие способности к продуцированию спонтанной (или подготовленной) речи; развитие способности выбирать приемлемое решение, обосновывать его; искоренение боязни сделать или сказать не так.

Все эти задачи подчинены не только речевому образованию личности, но и развитию ее индивидуальных природных задатков.

При организации названных разновидностей диалога учитываются основные условия, необходимые для общения:

- а) наличие базы общих для собеседников знаний;
- б) отрыв в знаниях, так как не все учащиеся в одинаковой мере овладевают предложенной или самостоятельно добытой информацией;
- в) общий язык.

Методика организации учебного интерпретационного диалога, как показал формирующий эксперимент, должна быть такой. Условно весь процесс подразделяется на два этапа: первый этап – подготовка к диалогу; второй – реализация диалога.

На *первом этапе* роль учителя главным образом состоит в организации диалога, куда входят:

1. Постановка задачи перед участниками диалога:

а) определение темы диалога и объема информации, которая должна найти отражение в диалоге;

б) сообщение цели диалогического общения. (Речь учителя может звучать так: «Подготовьтесь к диалогу «С И. Буниным я согласен (или не согласен)». Проведите его так, чтобы ваше мнение мы не только узнали, но и убедились бы в вашей правоте, увидели бы, что вы не только знакомы со всей информацией, имеющейся в домашних упражнениях, но и понимаете ее, оперируете ею в терминах»).

2. Организация работы по обогащению речи, формирование культуры речи. Лучше всего это задание предлагать на карточке: «Покажите в двух репликах, что вы внимательно слушаете партнера путем передачи сжатого содержания в своей реплике. При этом используйте такие речевые обороты: «Не вызывает сомнения мысль о том, что ...», «Вы блестяще выразили мысль о том, что ...». Вариантов заданий, направленных на обогащение и формирование культуры речи, может быть множество. Характер содержания их зависит от конкретной учебной цели. Приведем несколько примеров таких заданий:

а) введите в свою речь цитаты, используя при этом такие речевые обороты: «Эту мысль очень точно выразил поэт в стихах...», «И. Бунин признавался...», «Художник слова восхищался...», «Как исповедь звучат строки...»;

б) употребите выражения, которые способствуют бесконфликтному течению речи: «Конечно, ваше мнение интересно, но ...»; «Я уважаю ваше мнение, но оно несколько расходится с моим...».

3. Напоминание критериев оценки диалога и постановка задачи всему классу. (Критериев может быть целый комплекс: информативность речи, гибкость интеллектуально-речевой деятельности, правильность речи, культура речи. Может быть и один-два, например, информативность и правильность). Задача классу: оценить, задать вопрос, способствующий восполнению пробелов и т.д.

Второй этап – реализация диалога. На этом этапе школьники разыгрывают подготовленный (или спонтанный) диалог. Учащиеся класса слушают и готовятся оценить диалогическую речь товарищей.

Процесс обучения диалогической речи и формирование культуры общения должны происходить в единстве: говорение и слушание требует не только знания литературных норм, но и соблюдения этикетных норм речи и речевого поведения, культуры общения. Об актуальности данной проблемы свидетельствуют данные, полученные в ходе констатирующего среза: в 54% диалогов учащихся 9 классов обнаруживаются языковые средства, провоцирующие конфликтный характер течения диалога. В этой связи актуальными интегративными умениями диалогической речи можно назвать следующие: составлять реплику-зачин (подвести к проблеме и заявить ее); запрашивать информацию и быть информативным; корректно выражать приветствие, просьбу, благодарность; слышать собеседника и показывать это в ответных репликах; использовать языковые средства бесконфликтного общения; заканчивать диалог.

Каждое из умений формируется с помощью специального комплекса заданий. Ниже представим типы заданий, с помощью которых формируется каждое из названных умений. Подчеркнем, что представленные ниже задания подчинены формированию умений в одном виде речевой деятельности – диалогическом

говoreнии. Они могут составлять как самостоятельное упражнение, так и входить в комбинированные упражнения наряду с заданиями для формирования умений в других видах речевой деятельности.

Умение быть информативным в речи и запрашивать информацию от собеседника формируется с помощью таких типов заданий:

- нахождение в тексте информационно насыщенных частей и оценка информации с точки зрения пригодности ее использования в возможном диалоге:

Прочитайте текст. В какой его части содержится максимум новой информации? Какая информация вам показалась самой интересной? Какая, на ваш взгляд, может вызвать интерес у собеседника? Найдите в тексте ту часть, в которой обычно заявляется тема и главная мысль. Как называется эта часть?

- соотнесение информации с замыслом и устранение лишних частей:

Назовите в прочитанном тексте те микротемы, которые наиболее ярко иллюстрируют главную мысль. Устраните из текста те микротемы, без которых полнота и глубина раскрытия темы и главной мысли не изменится.

- отбор информации из прочитанного (или прослушанного) текста для диалога на заданную тему и включение ее в диалог:

Прочитайте текст. Какую информацию можно использовать в диалоге на тему «...»? Отберите из прочитанного текста самую интересную информацию и передайте ее собеседнику в реплике, которая бы начиналась так: «Знаешь ли ты, что...», «Я недавно узнал, что...», «Думаю тебе будет интересно узнать, что...», «Я удивлен: оказывается...»

- овладение различными формами запроса информации и уместное употребление их в речи:

Прочитайте варианты запросов информации, выраженные в форме:

- а) вопросительных предложений;
- б) повествовательных предложений.

Какие из них уместны в общении с товарищем, а какие – со старшими?

- устранение ошибок и недочетов в запросах информации:

Прочитайте фрагмент диалога (две-три реплики). Устраните лишние слова или словосочетания в предложении-запросе информации. Прочитайте диалог. В какой реплике дважды выражен запрос информации? Оправдано ли это? Реплики данного диалога дополните вопросами-скрепами, в которых выразился бы запрос информации.

- создание собственного диалога с заданными свойствами:

Постройте диалог, используя разнообразные средства запроса информации.

Умение слышать собеседника и показать это в ответной реплике:

- нахождение в данном тексте и определение возможных способов показать, что собеседник услышан:

Найдите в репликах данного диалога фрагменты, свидетельствующие о том, что собеседника слышат.

- определение ошибок и недочетов в данных текстах:

Найдите в данном диалоге реплики, содержащие неоправданные повторы. Устраните их.

- создание собственных реплик, в которых демонстрируется, что собеседник внимательно выслушан:

Включите в ответную реплику оценку высказанной собеседником мысли.

Умение корректно выразить благодарность:

- выбор из ряда данных синонимичных средств выражения благодарности уместных в конкретной ситуации общения:

Прочитайте текст. Можно ли каждое из средств выражения благодарности использовать в любой ситуации? Почему?

Представьте, что вам понадобилась книга, которая есть у соседки по парте. Между вами происходит такой диалог. Вставьте подходящие по смыслу слова благодарности.

Представьте, что вы едете в маршрутном такси. Вам передали сдачу. Какую из форм благодарности выберете и почему?

- соотнесение форм выражения благодарности с возрастом адресата:

Прочитайте. Люди какого возраста чаще используют такие формы благодарности? Послушайте несколько диалогов. Установите на основе способов выражения благодарности характер отношений между собеседниками, их возраст.

- уместное использование средств выражения благодарности, просьбы в собственной речи:

Используйте изученные средства выражения благодарности, уместные в таких ситуациях....

Умение бесконфликтно вести диалог:

- нахождение в данных диалогах языковых средств, которые способствуют возникновению конфликта и выявление возможных способов устранения конфликтного характера речи:

Прочитайте два диалога. В каком из них собеседник имеет основание обидеться? Почему? Как избежать конфликта? Прочитайте текст о национальных традициях общения. Какие традиции национального общения японцев (англичан, русских, украинцев) способствуют бесконфликтному общению и какие – конфликтному?

- подбор синонимичных языковых средств, способствующих бесконфликтному течению диалога и использование их в заданной ситуации:

Включите в реплики диалога уместные языковые средства, способствующие бесконфликтному течению диалога.

Прочитайте текст и определите, как психологи советуют вести себя, если собеседник неправ?

- создание собственных диалогов с употреблением в репликах языковых средств, способствующих бесконфликтному течению диалога:

Обменяйтесь мнениями, используя такие речевые обороты: «Интересное мнение. А по этому поводу еще и так говорят...», «Возможно, ты прав, но я всегда думал, что...» .

Умение составить реплику-зачин:

- нахождение в тексте реплики-зачина и определение тематического предложения:

Прочитайте реплику-зачин. Найдите предложение, в котором заявляется тема диалога.

Прочитайте реплику-зачин. Какие предложения предшествуют заявлению темы? О чем в них говорится?

- устранение недочетов в реплике-зачине:

Устраните лишние предложения, не подводящие к теме. Сократите данный зачин диалога до одной реплики.

- создание собственной реплики-зачина:

Составьте реплику-зачин, в котором вы:

а) приглашаете собеседника обсудить предложенную тему;

б) обращаетесь к собеседнику с информацией о том, что вас подтолкнуло начать разговор о чем-то;

в) спрашиваете собеседника о том, интересуется ли его вопрос о... .

Допишите возможную реплику-зачин на основе последующей реплики.

Приведем примеры упражнений для учащихся 8-9-ых классов, направленные на формирование интегративных умений диалогической речи – умения запросить информацию от собеседника и быть информативным, умения бесконфликтно вести диалог. Именно формированию этих умений традиционно не уделялось должного внимания.

Упражнение. Прочитайте текст. В какой его части содержится максимум новой информации? Выделите ту информацию, которая показалась вам самой интересной и которая может вызвать интерес у собеседника.

Когда вам было пять лет, ваш словарный запас составлял немногим более пяти тысяч слов. К семи годам вы знакомитесь с двадцатью тысячами слов. С шести до десяти лет ваш словарь пополняется без сознательных усилий с вашей стороны со скоростью тысяча слов в год. После двадцати лет, если вы нигде не учитесь и не «глотаєте» книги одну за другой, то скорость увеличения вашего словарного запаса снижается до ста и менее слов в год.

Как пополнить ваш словарный запас?

Читать больше – гораздо больше. Вам необходимо удвоить, утроить тот объем чтения, которым вы обходитесь сейчас. При этом необходимо обращать пристальное внимание на все незнакомые слова, встречающиеся в тексте.

Как лучше всего запомнить новые слова?

Наиболее логичным будет всегда иметь под рукой толковый словарь. Но мы предлагаем более практичный способ:

1. Обращайте внимание на каждое новое слово, которое вы встретите в тексте, фиксируя его в сознании в течение секунды.

2. Постарайтесь за несколько секунд понять его возможное значение, исходя из контекста. Если для его понимания нет никаких зацепок, просто отмечайте это слово в глубине своей памяти и читайте дальше.

Каждый раз, когда вы будете читать это слово в различных контекстах, его значение будет становиться все более ясным для вас. Если вы в первый раз неправильно поняли значение слова, то второе его появление нацелит вас на правильный путь. Третье, четвертое и последующее появления этого слова будут полнее раскрывать его значение. (Кларк Ли).

– Перескажите самую информационно насыщенную, с вашей точки зрения, часть текста.

– Подготовьтесь к диалогу.

Для 3-4 уровней

Карточка № 1

Обменяйтесь мнениями на тему «Практичный способ пополнения словарного запаса». Включите в реплики самую интересную информацию из текста с помощью таких языковых средств: «Знаешь ли ты, что...», «Думаю, тебе будет интересно узнать...», «Я недавно узнал, что...».

Не забывайте употреблять языковые средства, способствующие бесконфликтному течению диалога.

Для 1-2 уровней

Карточка № 2

Обменяйтесь мнениями на тему «Практичный способ пополнения словарного запаса». Включите в реплики самую интересную информацию из текста с помощью таких языковых средств: «Знаешь ли ты, что...», «Думаю, тебе будет интересно узнать...», «Я недавно узнал, что...».

Отразите в репликах такие вопросы:

- Когда пополнение словарного запаса происходит медленнее всего?
- Какие способы пополнения словарного запаса существуют?
- Как вы относитесь к предлагаемому автором практичному способу пополнения словарного запаса?

Не забывайте употреблять языковые средства, способствующие бесконфликтному течению диалога.

Упражнение. Послушайте текст так, чтобы могли ответить на вопрос: отражена ли главная мысль текста в заглавии? Запомните предложение, в котором выражена главная мысль.

ДВА БОГАЧА

Когда при мне превозносят Ротшильда, который из громадных своих доходов уделяет тысячи на воспитание детей, на лечение больных, на призрение старых – я хвалю и умиляюсь.

Но, хваля и умиляясь, не могу я не вспомнить об одном убогом крестьянском семействе, принявшем сироту-племянницу в свой разоренный домишко.

– Возьмем мы Катьку, – говорит баба, – последние наши гроши на нее пойдут, – не на что будет соли добыть, похлебку посолить...

– А мы ее... и не соленую, – ответил мужик, ее муж.

Далеко Ротшильду до этого мужика! (И.С. Тургенев).

– Постройте высказывание по типу рассуждения на тему «Почему текст называется «Два богача?» (или «Отражена ли главная мысль текста в заглавии?»).

– Подготовьтесь к диалогу.

Для 3-4 уровней
Карточка № 1

Обменяйтесь мнениями в форме диалога на тему «Какое богатство составляет истинную ценность?». Используйте разнообразные средства запроса информации (вопросительные предложения, побудительные предложения, умалчивание).

Для 1-2 уровней
Карточка № 2

Обменяйтесь мнениями в форме диалога на тему «Какое богатство составляет истинную ценность?». Используйте разнообразные средства запроса информации (вопросительные предложения: «Разделяешь ли ты...?», «А как ты считаешь?», побудительные предложения: «Поделись...», «Расскажи...» и т.д., умалчивание).

Упражнение. Послушайте текст, используя прием записи опорных слов. На основе записанных опорных слов подробно перескажите текст, сохраняя авторские языковые средства в прямой речи.

Во время гражданской войны в Америке Авраам Линкольн выступил с речью, в которой сочувственно отозвался о мятежниках – южанах. Пожилая дама, ярая юнионистка, обвинила его в том, что он с симпатией говорит о врагах, вместо того, чтобы уничтожать их. Его ответ стал классическим: «Отчего же, мадам, – отвечал Линкольн, – разве я не уничтожаю врагов, делая их своими друзьями?» (Д. Карнеги).

– Подготовьтесь к диалогу.

Для 3-4 уровней
Карточка № 1

Постройте диалог на тему «С Линкольном я согласен (или не согласен)». Обосновывайте свое мнение, привлекая известную вам информацию из истории страны, из собственной жизни. Используйте языковые средства, способствующие бесконфликтному течению диалога.

Для 1-2 уровней
Карточка № 2

Постройте диалог на тему «С Линкольном я согласен (или не согласен)». Обоснуйте свое мнение, привлекая известную вам информацию из истории страны,

из собственной жизни. Вводите эту информацию с помощью таких оборотов: «Случалось ли с тобой...», «Попробую убедить, приводя такой пример...», «А известно ли тебе, что...», «В связи с этим могу привести пример из...» и т.п. Используйте языковые средства, способствующие бесконфликтному течению диалога.

Упражнения для формирования умения бесконфликтно вести диалог.

Упражнение. Прочитайте микродиалоги № 1 и № 2. Найдите те речевые обороты, которые способствовали бесконфликтному завершению диалога № 1. Только ли употребленные языковые средства стали условием такого исхода?

Найдите те речевые обороты, которые способствовали возникновению конфликта в диалоге № 2.

Диалог № 1

В школе идет подготовка к весеннему балу. Все ребята получили слова по сценарию. И вдруг за два дня до события заболела ведущая. На ее место претендуют другие.

– Мне очень бы хотелось быть ведущей. У меня и платье есть красивое, и длинные волосы, и слова я запомнила на репетиции.

– Несомненно, Катя, у тебя есть все данные для этой роли. Но у тебя есть слова в других сценках, а вот Аня только вышла из больницы, и у нее нет никаких слов по сценарию. Может, мы ей предложим эту роль? Как ты думаешь?

– Пожалуй, ты права. Ей это будет приятно.

Диалог № 2

В школе идет подготовка к весеннему балу. Все ребята получили слова по сценарию. И вдруг за два дня до события заболела ведущая. На ее место претендуют другие.

– Мне очень бы хотелось быть ведущей. У меня и платье есть красивое, и длинные волосы, и слова я запомнила на репетиции.

– Ну ты, Катька, и бессовестная! У тебя полно слов, а Аня недавно вышла из больницы и совсем не участвует. Пусть она будет ведущей!

– Это ты бессовестная! Кто тебе дал право так разговаривать со мной?

Упражнение. Проанализируйте фрагменты диалогов. Участник какого из них имеет основание обидеться? Почему?

Диалог № 1

– Я рассмотрел ваше предложение, и оно мне кажется неприемлемым на данном этапе.

– А каково ваше мнение по существу излагаемой проблемы?

– Мы сейчас не обсуждаем ваше предложение, а я ставлю вас в известность, что оно неприемлемо.

Диалог № 2

– Я рассмотрел ваше предложение. Оно мне показалось очень интересным, но при сложившихся обстоятельствах мы не можем его применить. Я уверен, как только изменятся обстоятельства, мы обязательно вернемся к этому предложению. Примите мои извинения, что я не нашел возможности использовать ваше интересное предложение.

– Спасибо, что вы ознакомились. Будем надеяться на возможность применения.

Упражнение. Прочитайте тексты. На одну и ту же или разные темы они написаны? Какая мысль объединяет эти тексты?

Текст № 1

Поступки говорят «громче», чем слова, а улыбка говорит: «Вы мне нравитесь. Вы делаете меня счастливым. Я рад видеть вас».

Неискренняя улыбка никогда не введет в заблуждение. Механика лицемерия нам известна и она нас возмущает. Речь идет о настоящей улыбке, исполненной сердечного добра, идущей из глубины души, улыбке, которая высоко ценится на бирже человеческих чувств. (По Д. Карнеги).

Текст № 2

Недавно я присутствовал на званом обеде в Нью-Йорке. Одна из гостей, некая дама, получившая наследство, изо всех сил старалась произвести на всех впечатление. Свое скромное наследство она растратила на меха, бриллианты, жемчуг, но ничего не сделала с выражением своего лица. Оно было кислым и

самовлюбленным. Она не знала того, что было известно любому мужчине, а именно: выражение, которое женщина «надевает» на свое лицо, оставляет большее впечатление, нежели платье, которое она надевает на свое тело. (По Д. Карнеги).

– Постройте высказывание по типу рассуждения на тему «Влияет ли внешний вид на характер общения?».

– Подготовьтесь к диалогу.

Для 3-4 уровней

Карточка № 1 (Вариант 1)

Обменяйтесь мнениями на тему «Влияние внешнего вида на успех в общении». Включите в реплики языковые средства, способствующие бесконфликтному течению диалога: «Интересное мнение...», «Возможно, ты и прав, но мое мнение не совпадает с твоим...», «Я, пожалуй, соглашусь с тобой, но знаешь ли ты, что существует еще и такое мнение...».

Карточка № 1 (Вариант 2)

Обменяйтесь мнениями на тему «Влияние внешнего вида на успех в общении». Включите в реплики речевые обороты введения цитаты («Д. Карнеги по этому поводу так выразился:...», «Я разделяю точку зрения Д. Карнеги и думаю, что точнее не скажешь, чем он:...», «Разве можно не согласиться с психологом, очень точно подметившим:...»).

Для 1-2 уровней

Карточка № 1 (Вариант 1)

Обменяйтесь мнениями на тему «Влияние внешнего вида на успех в общении». Включите в реплики такие языковые средства, способствующие бесконфликтному течению диалога: «Интересное мнение...», «Возможно, ты и прав, но мое мнение не совпадает с твоим...», «Я, пожалуй, соглашусь с тобой, но знаешь ли ты, что существует еще и такое мнение...».

Выскажите свое мнение по таким вопросам:

- Какого мнения придерживается Д. Карнеги относительно влияния внешнего вида на результат общения?
- Разделяете ли вы его мнение?

- Какие факторы, на ваш взгляд, влияют на успешный исход общения?

Карточка № 1 (Вариант 2)

Обменяйтесь мнениями на тему «Влияние внешнего вида на успех в общении». Включите в реплики речевые обороты введения цитаты («Д. Карнеги по этому поводу так выразился:...», «Я разделяю точку зрения Д. Карнеги и думаю, что точнее не скажешь, чем он:...», «Разве можно не согласиться с психологом, очень точно подметившим:...»).

Выскажите свое мнение по таким вопросам:

- Какого мнения придерживается Д. Карнеги относительно влияния внешнего вида на результат общения?

- Разделяете ли вы его мнение?

- Какие факторы, на ваш взгляд, влияют на успешный исход общения?

Упражнение. Прочитайте текст.

Сказать человеку, что он не прав, можно. Но, сказав, можете ли вы быть уверены, что он согласится с вами? Никогда! Ибо вы нанесли удар по его чувству собственного достоинства, его гордости и уму. Это может только пробудить желание нанести ответный удар, но изменить свою точку зрения – никогда. Вы можете обрушить на него всю мощь логики Платона или Канта, но вы не переубедите, ибо ранили его чувства. (Д. Карнеги).

Ответьте на вопрос: как поступить, если вы считаете ошибочным высказанное собеседником мнение, более того, вы твердо знаете, что оно ошибочно? (Этот вопрос задал вам Д. Карнеги, и у него есть свой ответ. Совпадет ли ваше мнение с мнением психолога? Проверим: «Нет ничего лучше, как начать словами: «Ну и ну! А я думал совсем иначе! Но я, конечно, могу ошибаться. Со мной это не раз было. Давайте проверим факты»).

Какие языковые средства помогли вам определить отношение автора к бескомпромиссности в оценке? Уточните по словарю значение слова «бескомпромиссный».

Обменяйтесь мнениями по такому вопросу: поощрение или критика оказывает положительное воздействие на человека? В качестве аргументов используйте

информацию из текстов и собственного жизненного опыта. Включите в реплики там, где это необходимо, такие речевые обороты: «Возможно, это так и есть, но мне кажется...», «Это, скорее всего, правда, но есть и другое мнение...», «Я с уважением отношусь к вашему мнению, но...».

Упражнение. Психологи, исследовавшие особенности национального общения, приходят к выводу о том, что для русских и украинцев свойственна категоричность в выражении своих суждений.

Англичанин сказал бы так: «Возможно...», «Может быть...», «Не исключено...».

Русский выразится так: «Нет», «Да», «Не может быть».

Какой способ выражения мыслей более способствует возникновению конфликта в диалоге?

Упражнение. В японских традициях делового общения победителями приносятся извинения побежденным в дискуссии. Обычно при этом выражается такая мысль: «Мы уверены, что в следующий раз ваше мнение восторжествует». Способствует ли это бесконфликтности в общении? Аргументируйте свое мнение.

ВЫВОДЫ

1. Взаимосвязанное обучение как новый подход к развитию видов речевой деятельности учащихся на уроках русского языка в школах с русским языком обучения Украины нуждается в разработке и описании не только теоретических основ, но и в определении места взаимосвязанного обучения в учебном процессе, описании системы методов для формирования умений во всех видах речевой деятельности.

2. Взаимосвязанное обучение может реализоваться на аспектных уроках в процессе изучения системы языка (Г.А. Михайловская); на специальных уроках овладения речеведческими знаниями и формирования коммуникативно-речевых умений, а также в процессе учения. Две последние точки возможного применения взаимосвязанного обучения стали объектами исследования в нашей работе, что

обозначено в формулировке темы диссертационного исследования – «...в процессе подготовки и создания текстов».

3. Поскольку теоретические основы взаимосвязанного обучения описаны нами в предшествующих главах, то в данной главе основное внимание уделяется системе методов обучения. В основу описанной системы методов для взаимосвязанного обучения в процессе формирования текстообразовательных умений положено понимание метода как способа взаимодействия учителя и ученика, направленного на достижение учебных целей (М.Т.Баранов). Такое понимание позволяет нам называть методами и способы овладения знаниями и способы формирования умений. Вот почему систему практических методов мы называем системой упражнений.

4. Представленные в научной литературе группировки методов (М.Т. Баранов, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская, Г.А. Михайловская, М.Б. Успенский и др.) послужили основой для создания классификации, приемлемой в условиях взаимосвязанного обучения.

Эта классификация многоуровневая. На первых трех уровнях – полное совпадение с имеющимися в науке и обозначенными выше классификациями; на четвертом уровне в соответствии с типом коммуникативно-речевых умений в ряду предречевых, комплексных и речевых выделяются комбинированные практические методы. К таковым относятся упражнения, включающие комплекс заданий, рассчитанных на формирование умений в нескольких видах речевой деятельности. При этом в ряду заданий одно является доминирующим, а именно то, цели выполнения которого совпадают с доминирующей целью урока.

На пятом уровне методы в соответствии с доминирующей целью делятся на четыре группы: упражнения для доминирующего обучения: а) чтению; б) слушанию; в) говорению; г) письму.

5. Последовательность видов речевой деятельности в комбинированных методах определяется движением от рецептивных видов к продуктивным по таким схемам: чтение- говорение (монологическое и диалогическое); слушание – письмо (свободный диктант – сочинение); чтение- говорение- письмо; слушание- говорение-

письмо. Такая последовательность определяется необходимостью обеспечения денотативного плана текстов (высказываний); потребностью в текстах-образцах для анализа; возможностью сокращения потерь учебного времени, которая появляется благодаря применению взаимосвязанного обучения.

6. В состав комбинированных методов нами включаются задания, которые классифицированы: а) на основе механизмов речи, развитию которых предназначаются (памяти, внимания, механизма прогнозирования и т.д.); б) по предполагаемой степени самостоятельности в решении речевой познавательной задачи (с данными способами деятельности, со способами деятельности, требующими изменений, со способом деятельности, составленным самостоятельно на основе наблюдения за чьими-то действиями; требующими самостоятельного нахождения способа деятельности).

Познавательные речевые задачи группируются на основе тех речеведческих проблем, для разрешения которых они предназначаются: определение темы, формулирование главной мысли, определение стиля и жанра текста, обоснование точности и уместности словоупотребления (в данном тексте и в собственном).

Комбинированные упражнения включают задания разноуровневой сложности, что позволяет не только обучать, но и диагностировать уровень сформированности умений, осуществлять их коррекцию.

7. Направленность (лично ориентированная, социокультурная) и специфика взаимосвязанного обучения предопределили критерии отбора текстов для дидактического материала: 1) соответствие учебным целям; 2) полифункциональность, находящая отражение в возможности использовать информацию из текста для мотивации интеллектуально-речевой деятельности, для обогащения денотативного плана высказываний учащихся, для управления самостоятельной интеллектуальной деятельностью и др. 3) информативность (наличие дополнительной информации к изучаемым темам, информации по культуре речи и речевому этикету); 4) доступность; 5) культурологическая и морально-этическая ценность.

Описанная система упражнений используется для формирования умений монологической художественной, публицистической и учебно-научной речи. Использование этой системы методов имеет специфику при обучении учебно-научной речи, которая вытекает из необходимости более длительной работы с одним видом речевой деятельности. Это нашло отражение в системе упражнений: на начальном этапе не используются комбинированные упражнения (доминирует дифференцированный подход к обучению речевой деятельности), а после овладения умением используются комбинированные упражнения для совершенствования умений в доминирующем и других видах речевой деятельности.

8. Возможность взаимосвязанного развития видов речевой деятельности в учении усматривается в ходе рассредоточенной подготовки к созданию сочинения. В связи с этим изложено и теоретически обосновано авторское понимание рассредоточенной подготовки, осуществлен отбор жанров для создания которых целесообразно организовать рассредоточенную подготовку, определено количество таких сочинений в учебном году.

9. Теоретически обоснована этапность рассредоточенной подготовки, и каждый этап обеспечен специальной системой практических методов. На этапе наблюдения над предметом речи и текстами об этом предмете речи используются упражнения, которые на основе доминирующей функции сгруппированы таким образом: 1) мотивирующие интеллектуально-речевую деятельность; 2) совершенствующие текстообразовательные умения и умения текстовосприятия; 3) формирующие умения целесообразного выбора языковых средств.

На этапе чтения и анализа целого завершеного текста, который проходит в обучении, доминирует метод лингво-стилистического анализа текста; на этапе обучения созданию собственного текста на основе данного (изложение) применяются методы, активизирующие и развивающие механизмы речи (память, внимание, прогнозирование и др.). Последний этап в рассредоточенной подготовке (предупреждение ошибок и совершенствование написанного) протекает преимущественно в самостоятельной познавательной деятельности и в данный период используются разнообразные методы, выполняющие те же функции, что и

на первом этапе, а также функцию подготовки к самостоятельной коррекции текстов.

10. Одним из аспектов исследования является формирование умений диалогической речи в условиях взаимосвязанного обучения. В процессе исследования выявлена специфика обучения русской диалогической речи учащихся школ Украины; определено место в учебном процессе для формирования и контроля умений диалогической речи в условиях взаимосвязанного обучения; отобран комплекс интегративных умений на основании их значимости для жизнедеятельности школьников; для формирования каждого умения составлен комплекс упражнений, который реализует как дифференцированное обучение (до определенного уровня сформированности умения), так и взаимосвязанное.

11. Теоретически обоснована специфика методики организации учебного интерпретационного диалога, которая состоит в этапном характере, усилении целенаправленного обучения культуре общения (умению вести диалог бесконфликтно, умению быть информативным и др.), в учете уровневого характера сформированности умений учащихся.

12. Описанная система практических методов для формирования текстообразовательных умений в условиях взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности частично проверялась в ходе лабораторных экспериментов, обсуждалась с учителями и в конечном итоге была апробирована в экспериментальном обучении, описанию которого посвящен следующий раздел.

РАЗДЕЛ V

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ОПЫТНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПО РАЗРАБОТАННОЙ МЕТОДИКЕ

В данном разделе представлены материалы экспериментально-опытного обучения: описаны цели, задачи, программа и ход экспериментального обучения; представлены разработки уроков, иллюстрирующих процесс рассредоточенной подготовки к созданию текстов сочинений, а также методы, используемые в процессе взаимосвязанного обучения умениям текстовосприятия и текстообразования без рассредоточенной подготовки. Здесь же помещены конспекты уроков, на которых происходит взаимосвязанное обучение диалогической речи, учебно-научной монологической речи. Отдельный подраздел посвящен анализу результатов экспериментально-опытного обучения.

5.1. Цели, задачи, программа и ход формирующего эксперимента

В процессе исследования было выдвинуто научное предположение (гипотеза) о том, что степень сформированности текстообразовательных умений может быть выше, а учебный процесс станет более эффективным, если организовать взаимосвязанное обучение посредством:

а) обучения доминирующему виду речевой деятельности во взаимосвязи с другими видами;

б) распределения учебной деятельности школьников в область самостоятельной деятельности (учения) и коллективной (обучения); для чего на основе представленных в исследовании теоретических положений создать специальную систему упражнений, которая использовалась бы и как средство обучения, и как средство организации интеллектуально-речевой деятельности в учении, включив в нее систему заданий, позволяющих активизировать

интеллектуально-речевую деятельность школьников с учетом разного исходного уровня сформированности коммуникативно-речевых умений.

Предположение нуждается в экспериментальной проверке и подтверждении. Эту функцию в исследовании выполняет формирующий эксперимент.

Экспериментальное обучение было организовано на базе таких школ: УВК № 2, школы № 27 г. Сумы; Ульяновской общеобразовательной школы 1 – 111 ступеней Белопольского района Сумской области, Черноморской общеобразовательной школы 1 – 111 ступеней № 2 Симферопольской области, общеобразовательной школы 1 – 111 ступеней №4 г. Винницы, колледжума №1 г. Запорожья, школы № 11 г. Херсона.

В проведении экспериментального обучения принимали участие учителя-методисты, учителя высшей категории Чернышова Евгения Николаевна (стаж работы – 33 года), Степанова Галина Анатольевна (стаж работы – 23 года), Самохина Виктория Владимировна (стаж работы – 7 лет), Коровяковская Валентина Николаевна (стаж работы – 35 лет), Данько Людмила Васильевна (стаж работы – 34 года), Сучкова Валентина Петровна (стаж работы – 32 года), Козакова Нина Петровна (стаж работы – 33 года) и др.

Экспериментальным обучением было охвачено 25 классов названных школ. Общее количество учащихся равно 1228.

Цель формирующего эксперимента – подтверждение эффективности разработанной методики взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности в процессе подготовки и создания текстов разных жанров и стилей.

Для достижения этой цели было необходимо разрешить ряд *задач*:

- проверить доступность учащимся отобранных теоретических сведений и подтвердить практическую значимость их для формирования умений в различных видах речевой деятельности;

- подтвердить целесообразность распределения рассредоточенной подготовки в области самостоятельной деятельности (учения) и коллективной (обучения);

- уточнить в ходе экспериментального обучения объем общих и специальных умений, которые должны обеспечить овладение разными видами речевой деятельности в условиях взаимосвязанного обучения;

- выявить эффективность созданной системы упражнений для взаимосвязанного развития видов речевой деятельности в процессе подготовки и создания монологической и диалогической речи разных жанров и стилей;

- подтвердить эффективность предлагаемых вариантов использования дидактических единиц (текста, учебной речевой ситуации, тематической группы слов) в процессе формирования текстообразовательных умений в условиях взаимосвязанного обучения;

- установить действенность и целесообразность применения разработанной системы заданий для диагностики, коррегирования и оценки продуктивной речевой деятельности.

В основу разрабатываемой методики были положены следующие постулаты:

- мышление и речь – явления взаимосвязанные и взаимообусловленные: развитие мышления влечет развитие речи, языковое оформление мысли ведет к упорядочению мышления;

- все виды речевой деятельности детерминированы посредством общей психофизиологической основы в виде внимания, памяти, восприятия и понимания, мышления;

- развитие способности к любой деятельности происходит в самой деятельности;

- развитие интеллектуально-речевых способностей происходит под воздействием таких факторов: содержание обучения, методы овладения этим содержанием, индивидуально-психические особенности самого ребенка, активность личности в овладении знаниями и умениями, то есть способность стать субъектом собственной учебной деятельности.

Эти положения предопределили специфику содержания экспериментального обучения (см. п. 2.2). Речеведческие знания (из области лингвистической теории текста, стилистики, коммуникативной лингвистики) составили основу для

формирования умений текстовосприятия и текстообразования. Отбор сведений осуществлялся в соответствии с критерием коммуникативности (или практической значимости для формирования коммуникативно-речевых умений), доступности учащимся с разным уровнем сформированности умений, преемственности и повторяемости, межпредметным критерием (см. п. 4.1).

В экспериментальном обучении учитывалось, что школьники в процессе изучения языковых единиц осмысливали особенности их функционирования, использовали языковые единицы как средство общения и на этой основе в экспериментальном обучении происходило формирование убеждения учащихся в том, что выбор языковых единиц в речи зависит от экстралингвистических факторов: содержательных (предмет речи, конкретная тематика речи) и коммуникативных (адресант-адресат, целевая установка, сфера общения и др.), а также осуществлялось формирование умений определять целесообразность использования языковых единиц в данном тексте и умений осуществлять отбор языковых единиц в собственной речи соответственно коммуникативной установке.

В исследовании мы отталкивались от того, что предречевые умения и навыки сформированы в какой-то степени на аспектных уроках, но их совершенствование продолжается в процессе формирования умений текстовосприятия и текстообразования. Вот почему в процессе формирования умений речевой деятельности осуществлялась опора на предречевые умения и навыки: произносительные (произношение, интонирование), лексические (отбор слов, их сочетаемость), грамматические (выбор и образование формы, построение конструкции) и организовывалось их совершенствование в работе с текстовым дидактическим материалом.

Включая в исследование аспект совершенствования лексических умений и навыков, мы исходили из их практической значимости для речевой деятельности (М.Т. Баранов, М.Б. Гульчин, В.Е. Мамушин, А.В. Прудникова, и др.). В число таких умений целесообразно включить следующие: оценивать текст с точки зрения богатства словарного состава, выразительности слова и коммуникативной целесообразности его выбора, выполнять эквивалентные синонимические замены;

подбирать синонимы, антонимы с учетом требований речевых ситуаций; находить и определять роль в тексте диалектных, профессиональных слов, архаизмов, слов в переносном значении, обнаруживать неудачное словоупотребление, заменять неудачно употребленное слово другим, более уместным (Г.А. Михайловская, А.Д. Дейкина, Т.М. Пахнова и др.).

В ряду грамматических умений и навыков первостепенное значение для формирования текстообразовательных умений имеют синтаксические: умение составлять все изученные типы предложений, подбирать синтаксические синонимы, определять функцию синтаксической единицы в данном тексте, определять целесообразность использования синтаксической конструкции, оценивать чужой и собственный текст с точки зрения их разнообразия, умение находить ошибки в построении словосочетания и предложения (Е.П. Голобородько [118], В.К. Иваненко [185], С.Н. Иконников [193], В.И. Кононенко [224] А.Ю. Купалова [243], М.И. Пентелюк [354], Н.А. Пленкин [359], Т.И. Чижова [477] и др.)

Вышеперечисленные произносительные, лексические и грамматические умения и навыки лежат в основе формирования коммуникативно-речевых умений и в то же время совершенствуются в процессе взаимосвязанного обучения умениям речевой деятельности.

Основное звено содержания обучения составляют коммуникативно-речевые умения, общие для всех видов речевой деятельности, и специальные (см.2.1.1.с 73).

Итак, содержание экспериментального обучения, направленного на формирование текстообразовательных умений в условиях взаимосвязанного обучения, составили такие типы учебного материала:

1) знания (речеведческие, приобретенные на специальных уроках развития речи, и языковые, приобретенные в процессе изучения языковых единиц и воспринимающиеся в экспериментальном обучении как уже сформированные);

2) умения и навыки (опорные: орфоэпические, лексические, грамматические, стилистические; формируемые: коммуникативно-речевые умения воспринимать и понимать коммуникативную роль изучаемой языковой единицы в речи; воспринимать, понимать, оценивать, воспроизводить прослушанное или

прочитанное в устной (диалогической и монологической) и письменной форме; создавать высказывания в устной (диалогической и монологической) и письменной речи с учетом требований ситуации общения);

3) способы деятельности, необходимые при разрешении типовых речевых задач (определение темы, главной мысли, стиля текста, целесообразности использования языковых единиц в тексте) и при разрешении частных задач (редактирование данного текста, нахождение аргументов для доказательства какого-то положения и др.).

Обозначенные выше типы учебного материала составили содержание обучения и включены в экспериментальную программу, за исключением опорных знаний, так как они формируются на аспектных уроках, а в процессе формирования умений текстообразования и текстовосприятия только востребуются, иногда углубляются.

Способы деятельности традиционно находят отражение не в программе, а в системе упражнений.

Представим фрагменты экспериментальной программы взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности в процессе формирования текстообразовательных умений, соответственно которым проводилось экспериментальное обучение.

ПРОГРАММА

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

(фрагменты, соотносящиеся с подготовкой и созданием сочинений)

Класс и тема	Знания	Формируемые умения
5класс Описание природы	Роль описания природы в художественном тексте. Особенности построения текста-описания природы, характерные элементы содержания в зачине, основной части, концовке. Подчиненность выбора элементов содержания и языковых средств раскрытию замысла. Отличие	<i>Виды речевой деятельности:</i> <i>чтение</i> - выразительно читать художественный текст с элементами описания природы, озаглавливать и обосновывать уместность заголовка; - членить текст на микротемы и относительно самостоятельные части, устанавливать их роль в раскрытии замысла; - находить основные композиционные и содержательные элементы в отрезке текста-описания природы; - формулировать тему и главную мысль текста;

	художественного описания от научного: образность, конкретность, личностный характер изложения.	<p><i>слушание</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - озаглавливать прослушанный текст, определять его составляющие микротемы, тему и главную мысль; - пользуясь приемом записи опорных слов, воспроизводить по памяти содержание описания природы и выразительные языковые средства, обосновывать их роль в тексте; <p><i>говорение</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - создавать монологические высказывания (формулировки темы, главной мысли и обоснование своих суждений, доказательство уместности отдельных языковых средств в тексте); - подробно пересказывать фрагменты текста с описанием природы; - конструировать диалоги с элементами описания природы и использованием сведений из материалов для самостоятельной рассредоточенной подготовки к сочинению ; <p><i>письмо</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - писать подробное изложение художественного текста с элементами описания природы; - находить и устранять ошибки разных видов, совершенствовать написанное; - создавать собственный текст типа описания природы, находить и устранять ошибки разных видов, совершенствовать написанное.
6 класс Описание интерьера	Роль описания интерьера в художественных и нехудожественных текстах. Особенности построения текста-описания интерьера, характерные элементы содержания в зачине, основной части, концовке. «Говорящие» детали в художественном описании интерьера. Способы развертывания содержания: простое перечисление, перечисление с одновременной характеристикой.	<p><i>Виды речевой деятельности:</i></p> <p><i>чтение</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - выразительно читать, определять тему и главную мысль, устанавливать роль описания интерьера в раскрытии литературного образа ; - наблюдать над текстом, содержащим описание интерьера, находить характерные содержательные и композиционные элементы; - составлять план прочитанного на основе выделения тематических предложений; <p><i>слушание</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - слушать, пользуясь приемом записи опорных слов и выражений, озаглавливать текст, членить его на относительно самостоятельные части; - определять тему и главную мысль текста; - находить описание интерьера, определять его стиль и роль в тексте; - воспроизводить по памяти элементы содержания описания интерьера, «говорящие» детали и выразительные языковые средства, обосновывать их значение для раскрытия замысла; <p><i>говорение</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - создавать монологические высказывания (формулировки темы, главной мысли и обоснование своих суждений, доказательство уместности отдельных языковых средств в тексте, используемых приемов развертывания содержания); - подробно пересказывать фрагменты текста с описанием интерьера; - конструировать диалоги с элементами описания интерьера и использованием сведений из материалов

		<p>для самостоятельной рассредоточенной подготовки к сочинению; создавать зачин диалога, пропорциональный объему основной части, использовать языковые, способствующие бесконфликтному течению диалога;</p> <p><i>письмо</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - создавать варианты фрагментов текста-описания интерьера, используя разные способы развертывания содержания; - писать подробное изложение художественного текста с элементами описания интерьера; - находить и устранять ошибки разных видов, совершенствовать написанное; - создавать собственный текст типа описания интерьера, подчиняя выбор деталей интерьера раскрытию замысла; находить и устранять ошибки разных видов, совершенствовать написанное.
7 класс Описание внешности	<p>Описание внешности как внесюжетный элемент художественного произведения: роль описания внешности в создании литературного образа, в раскрытии замысла произведения. Особенности построения текста типа описания внешности: композиция и характерные элементы содержания в зачине, основной части, концовке. Детали портрета как средство передачи внутреннего состояния героя. Синонимические синтаксические конструкции для передачи той или иной детали внешности.</p>	<p><i>Виды речевой деятельности:</i></p> <p><i>чтение</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - выразительно читать художественный текст с элементами описания внешности, определять тему, главную мысль, находить детали психологического портрета героя и устанавливать на этой основе свойства характера, состояние персонажа, отношение к нему автора; - составлять сложный план текста; <p><i>слушание</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - слушать художественный текст с элементами описания внешности, пользуясь приемом записи микротем; - определять тему, главную мысль, находить детали психологического портрета героя и устанавливать на этой основе свойства характера, состояние персонажа, отношение к нему автора; - называть по памяти детали внешности и эмоционально-экспрессивные средства их создания; <p><i>говорение</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - создавать высказывания в ходе лингвостилистического анализа текста; - подробно пересказывать описание внешности; - создавать диалоги с элементами описания внешности, учитывая правила общения; <p><i>письмо</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - писать подробное изложение художественного текста с элементами описания внешности; - находить и устранять ошибки разных видов, совершенствовать написанное; - создавать собственный текст с элементами описания внешности, использовать элементы психологического портрета; находить и устранять ошибки разных видов, совершенствовать написанное;
8 класс Рассуждение с элементами описания памятника	<p>Рассуждение (эссе) как литературный жанр. Специфика содержания и композиции: характерные элементы содержания зачина, основной части,</p>	<p><i>Виды речевой деятельности:</i></p> <p><i>чтение</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - читать молча и определять продуктивность своего чтения; - составлять план прочитанного, определять тему, главную мысль, находить элементы описания

	<p>концовки; виды зачинов по способу развертывания содержания: сообщение, вопрос-ответ, призыв, картина, оценка. Элементы интервью, их роль в тексте-рассуждении, языковые особенности оформления.</p>	<p>памятника, комментировать содержание и композиционное оформление, определять вид зачина и концовки;</p> <ul style="list-style-type: none"> - определять элементы интервью в тексте и их значимость для раскрытия замысла; <p><i>слушание</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - слушать текст с элементами описания памятника и элементами интервью, пользуясь приемом составления плана; прогнозировать содержание на основе заглавия и тематических предложений; - членить текст на относительно самостоятельные части и устанавливать их роль в раскрытии замысла; <p><i>говорение</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - выборочно пересказывать текст (подробно – описание памятника); - создавать монологические высказывания типа рассуждения при разрешении речевых познавательных задач; - брать интервью у близких и одноклассников по данным и самостоятельно составленным вопросам (устно); <p><i>письмо</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - писать изложение с элементами описания памятника; - создавать варианты разных видов зачинов и концовок; - брать интервью у близких и одноклассников по данным и самостоятельно составленным вопросам ; - создавать собственные тексты с элементами описания памятника и с элементами интервью, совершенствовать написанное.
<p>9 класс Рассуждение на общественную тему</p>	<p>Рассуждение на общественную тему как жанр публицистики. Особенности содержания и построения: характерные элементы содержания (собственные размышления, цитирование известных личностей, государственных документов, публицистических произведений, интервью, добытые самостоятельно факты); свободное расположение относительно самостоятельных частей.</p>	<p><i>Виды речевой деятельности:</i></p> <p><i>чтение</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - читать публицистические и официально-деловые тексты, выделять тематические предложения и актуальные микротемы, делать выписки для цитирования и обеспечения предметного плана текста, составлять обобщения и заключения; <p><i>слушание</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - слушать теле- и радиопередачи, пользуясь приемом тезирования; выделять главное, обобщать, делать выводы; прогнозировать содержание по заголовку, названию передачи; <p><i>говорение</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - создавать диалог по полемическим вопросам, учитывая правила и законы общения; - организовывать дискуссию по актуальным общественным проблемам (быть ведущим или принимать участие); <p><i>письмо</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - писать изложение текста на общественную тему с элементами творчества; - создавать варианты зачинов и концовок, обосновывать их выбор; - конструировать публицистический текст-рассуждение на общественную тему.

ПРОГРАММА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

(фрагменты, соотносящиеся с обучением учебно-научной монологической речи)

Класс и тема	Знания	Формируемые умения
<p>5 класс Определение понятия</p> <p>Описательная характеристика</p>	<p>Определение понятия как жанр учебно-научной речи. Композиционная схема и характерные содержательные элементы: название понятия, подведение под более общее или родовое, существенные признаки</p> <p>Описательная характеристика как жанр учебно-научной речи: структура текста и характерные элементы содержания (зачин – название понятия темы и возможное раскрытие его в определении; основная часть – подробное комментирование существенных признаков с примерами; концовка – оценка)</p>	<p><i>Виды речевой деятельности:</i></p> <p><i>Чтение</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - читать учебный текст и находить в нем определение понятия, устанавливать его роль в тексте; - анализировать структуру определения: находить родовое понятие, существенные признаки; <p><i>слушание</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - слушать учебный текст с помощью приема предварительного ознакомления с планом; находить в нем определение понятия, устанавливать его роль в тексте; - называть родовое понятие, существенные признаки; <p><i>говорение</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - начинать определение понятия, выбрав из данного ряда слов родовое; самостоятельно подбирать родовое понятие; - отличать существенные признаки от несущественных и обосновывать свои суждения; - создавать определение, видеть ошибки в его построении и устранять их; <p><i>письмо</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - записать самостоятельно созданное определение понятия. <p><i>Виды речевой деятельности:</i></p> <p><i>Чтение</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - читать учебный текст, пользуясь приемом постановки вопроса к каждому абзацу; определять жанр и находить характерные композиционные и содержательные элементы; <p><i>слушание</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - слушать учебный текст, используя прием предварительно записанного плана на доске; - называть по памяти относительно самостоятельные части текста; определять жанр текста, пользуясь данным способом деятельности; <p><i>говорение</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - создавать относительно самостоятельные части текста или целый текст, пользуясь данным планом или способом деятельности; - находить и устранять ошибки, обосновывать свои действия; - создавать высказывание по материалам изученной темы в жанре описательной характеристики.
<p>6 класс Сравнительная характеристика</p>	<p>Сравнительная характеристика как жанр учебно-научной речи. Виды сравнительной характеристики: полная и</p>	<p><i>Виды речевой деятельности:</i></p> <p><i>чтение</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - читать учебно-научный текст, пользуясь приемом прогнозирования (на основе заглавия или уже

	<p>частичная. Композиционная схема жанра и характерные элементы содержания (в зачине – название сравниваемых понятий и возможное раскрытие их в определении; в основной части – основание для сравнения и название сходных и отличительных признаков; в концовке – заключение).</p>	<p>прочитанной части); - находить в тексте композиционные и содержательные элементы сравнительной характеристики, пользуясь данным способом деятельности, обосновывать свое мнение; <i>слушание</i> - слушать учебно-научный текст в жанре сравнительной характеристики, пользуясь приемом предварительного ознакомления с записанной на доске композиционной схемой жанра; находить элементы, соотносящиеся с той или иной частью схемы; <i>говорение</i> - создавать высказывания-рассуждения (обоснование соответствия текста жанру); - создавать высказывания в жанре сравнительной характеристики на основе изученных тем по разным учебным дисциплинам); <i>письмо</i> - составлять текст в жанре частичной сравнительной характеристики; анализировать его, находить и устранять ошибки.</p>
<p>7 класс Классификация</p>	<p>Понятие «классификация». Классификация как жанр учебно-научного текста. Композиционная схема и компонентный состав текста: зачин – название группы понятий, подлежащих классификации; основная часть – основание для распределения по группам и собственно распределение; концовка – вывод.</p>	<p><i>Виды речевой деятельности:</i> <i>чтение</i> - читать учебно-научные тексты в жанре классификации, пользуясь приемом постановки вопроса к прочитанной части; анализировать структуру, восполнять недостающие элементы; <i>слушание</i> - слушать учебно-научные тексты в жанре классификации, пользуясь приемом предварительного ознакомления с записанной на доске композиционной схемой жанра; соотносить содержание с композиционной схемой; воспроизводить по памяти основания для классификации; <i>говорение</i> - создавать высказывания типа рассуждения (обоснование жанра текста); продуцировать развернутые высказывания в жанре классификации по материалам изученных тем; <i>письмо</i> - составлять сложный план текста; - конструировать текст в жанре классификации, находить в нем отступления от норм жанра, исправлять и обосновывать свои действия.</p>

Экспериментальное обучение организовывалось соответственно программе и описанным принципам обучения (см. п. 2.2.) с использованием разработанной системы методов (см. п. 4.2.; п. 4.3; п. 4.4.).

Последовательность обучения соотносилась с последовательностью, предусмотренной действующей программой по русскому языку, однако содержание обновлялось соответственно программе экспериментального обучения.

Поскольку в диссертации подробно описана система познавательных и практических методов, описаны особенности их применения, то считаем нецелесообразным представлять все уроки и фрагменты уроков, проведенных в ходе экспериментального обучения. Основная часть материалов экспериментального обучения представлена в приложениях. В состав этих материалов входят следующие:

Приложение 1. Пять программ для самостоятельной интеллектуально-речевой деятельности школьников в ходе рассредоточенной подготовки к сочинениям: 5 кл. – «Программа для самостоятельной работы в процессе подготовки к сочинению описанию природы»; 6 кл. – «Программа для самостоятельной работы в процессе подготовки к сочинению-описанию интерьера»; 7 кл. – «Программа для самостоятельной работы в процессе подготовки к сочинению-описанию внешности»; 8 кл. – «Программа для самостоятельной работы в процессе подготовки к сочинению-рассуждению с элементами описания памятника»; 9 кл. – «Программа для самостоятельной работы в процессе подготовки к сочинению-рассуждению на общественную тему».

Приложение 2. Система уроков, отражающая процесс обучения речеведческим знаниям и речевым умениям в 5 классе, а в последующих классах – только те уроки и фрагменты, которые соответствуют программе экспериментального обучения.

Приложение 3. Система упражнений для обучения, диагностики и коррекции умений учащихся 5-9 классов всем жанрам устной и письменной речи, отраженным в действующей и экспериментальной программе по русскому языку .

В данной части подраздела считаем необходимым привести в качестве примеров: а) систему работы по формированию текстообразовательных умений в процессе рассредоточенной подготовки и создания одного сочинения; б) уроки обучения умениям устной монологической речи (без рассредоточенной подготовки);

в) уроки и фрагменты обучения устной диалогической речи; г) урок обучения умениям учебно-научной речи в одном из запланированных в экспериментальной программе жанров.

Считаем необходимым для формирования целостной картины у реципиента продолжить линию сочинения-описания природы в 5 классе и привести примеры тех уроков, которые помогают создать представление обо всем процессе обучения и учения в ходе подготовки и создания текста. Схематично модель этого процесса можно отобразить так: мотивация – самостоятельная деятельность по программе – коллективный анализ художественного текста – изложение – самостоятельная деятельность по программе – создание собственного текста.

Продемонстрируем фрагмент урока, который соотносится с формированием мотивационной сферы речевой деятельности учащихся путем опосредованного («резонансного») воздействия на интеллект и эмоции учащихся.

На одном уроке в ходе работы над понятием “связность текста”, коллективно анализируется текст «Как научиться видеть красоту».

КАК НАУЧИТЬСЯ ВИДЕТЬ КРАСОТУ

Чтобы видеть красоту, нужно научиться наблюдать. “Ты испытаешь ни с чем не сравнимое чувство, прикасаясь к растениям и вдыхая их аромат, слушая голоса животных и наблюдая за ними в их естественной среде обитания. Проникнись этой красотой... Где бы ты ни находился, сначала смотри, наслаждайся и опять смотри”, – пишет писатель- натуралист Джон Барретт.

На что же нужно обращать внимание? В первую очередь- на четыре составляющие красоты: форму, свет, цвет и композицию.

Мир, в котором мы живем, наполнен разнообразием форм: одни прямолинейные, как сосны в бору, другие- строго геометрические, как паутина, третьи причудливые, как лепестки лилий, и грациозные, как шея лебедя, четвертые- расплывчатые и постоянно изменяющиеся, как облака. В природе нет ничего, в чем в точности повторялись бы формы. Нет абсолютно одинаковых деревьев, листьев, птиц, цветов. Но чтобы различать формы и создаваемые ими образы, необходим свет. Освещение придает своеобразие привлекательным формам. Оно подчеркивает

детали, показывает структурные особенности и создает настроение. Пасмурный день с рассеянным светом идеально подходит для того, чтобы любоваться красотой нежных полевых цветов и осенней листвы, а строгие очертания утесов и вершин горных цепей выглядят наиболее впечатляюще в лучах восходящего или заходящего солнца. Мягкий зимний свет придает сельскому пейзажу романтичность...

И все же нужно еще что-то очень важное – цвет. Благодаря ему различные предметы вокруг нас выглядят более интересно. И хотя предметы отличаются друг от друга по форме, цвет делает эту разницу более очевидной. Гармоничное сочетание цветов создает определенное настроение, пробуждает ассоциации. Цвета могут быть либо насыщенными, как красный, оранжевый, либо неяркими, мягкими, как голубой, бледно-розовый; они могут быть холодными, как зеленый, голубой, и теплыми, как желтый, розовый.

Способ сочетания формы, света и цвета называют композицией. Композиция картины определяется художником, в природе же мы сами художники-наблюдатели. Отойдя немного вперед или назад, отступив в сторону, поднимаясь или опускаясь, мы изменяем расположение элементов наблюдаемой картины природы, выбираем угол освещения. Таким образом, возможно придать картине законченный вид, включая в нее только то, что нам нравится.

Чем чаще мы будем стараться замечать эти четыре составляющие красоты, тем скорее научимся видеть ее, тем больше наслаждения получим от окружающей нас природы, от самой жизни. (По материалам журнала).

Выполняются такие задания: определить тему и главную мысль; найти относительно самостоятельные части текста (зачин, основная часть, концовка), установить, какие микротемы составляют основную часть, есть ли среди них такие, которые не соответствуют теме или не способствуют раскрытию главной мысли; сделайте обобщение: все ли микротемы подчинены раскрытию темы и главной мысли? (Значит, в тексте есть связь по содержанию и смыслу – содержательно-смысловая связь).

Еще раз формулируется главная мысль текста: чтобы видеть красоту в окружающих нас предметах, нужно научиться наблюдать: видеть форму предмета, цвет, свет и композицию.

После этого учитель объявляет, что школьники скоро будут создавать тексты о красоте окружающей природы. «Каждый выберет себе одну из предложенных тем (1. Любимое дерево осенью. 2. Осенний парк. 3. Поляна в осеннем лесу) или сформулирует собственную тему. Но уже с сегодняшнего дня нужно начинать приглядываться к предмету речи, наблюдать за ним, чтобы увидеть больше, чем с первого взгляда, чтобы заметить, открыть нечто большее, чем заметили другие, те, кто писал об этом до вас. Ваша задача увидеть то неповторимое, что подвластно заметить только вам.

А над чем же наблюдать? На этот вопрос нам подсказывает ответ текст «Как научиться видеть красоту» (форма, цвет, свет, композиция – вот четыре аспекта для наблюдения). А еще одну страницу отведите для удачных языковых находок, для поэтических цитат, которые могут подтвердить вашу мысль. Приходите к предмету наблюдения в разное время суток, в разную погоду, наблюдайте с разных позиций за тем, какие изменения в нем происходят, и записывайте в блокнот увиденное и свои мысли, возникшие в связи с этим.

Хочу сказать, что эта работа откроет перед вами целый мир, который вы раньше не замечали так же, как и я его не замечала в свое время. Я очень благодарна моей первой учительнице, которая открыла нам всем, первоклассникам, удивительный мир. Однажды она вывела нас на пригорок, усадила на траву и сказала: « Дети, посмотрите: вокруг вас маленькие цветочки. Какого они цвета?»- «Синие!»- закричали мы. А она говорит: «Внимательнее присмотритесь, в самом ли деле они синие?» Мы стали разглядывать малюсенькие цветочки и вдруг заметили: края колокольчикообразного венчика бело-голубые, далее цвет становился темно-голубым, а еще глубже внутрь – синий с черными прожилками. Меня тогда поразило многообразие оттенков цвета, который, на первый взгляд, нам показался просто синим. Захотелось присмотреться и к другим цветкам – оказалось, что и в

них удивительная цветовая гамма, которую невозможно создать искусственно даже художнику, хотя художники видят мир более многообразным, чем мы.

Вы знаете историю, как художник МОНЕ открыл лондонцам, что у них бывают цветные туманы? Об этом вы сможете узнать из упражнений, которые предстоит выполнить в процессе самостоятельного наблюдения над предметом речи.

Но пока я не знаю, как вы относитесь к красоте природы: замечаете ли ее, восхищаетесь ли ею, а может, и не считаете нужным делать это? Побеседуем на эту тему через две недели, а пока готовьтесь к беседе по таким вопросам:

1. Как научиться видеть красоту? 2. Можно ли передать увиденную красоту с помощью слова и нужно ли это? 3. В каких жизненных ситуациях мы прибегаем к описанию увиденной красоты природы, произведений живописи? 4. Характеризует ли человека его способность описать увиденное?»

Учащимся раздаются программы для самостоятельной деятельности, определяется время выполнения их, объясняется, как с ними работать.

Рассредоточенная подготовка к сочинению.

ПРОГРАММА

**для самостоятельной работы в процессе подготовки
к сочинению типа описания природы (5 кл.)**

ЧАСТЬ 1

Ты держишь в руках программу, которая будет твоим наставником и помощником в процессе подготовки к сочинению. В ней имеется все для того, чтобы самому научиться создавать художественное описание природы. Но это даже не самое главное. Выполняя задания, ты научишься видеть красоту, замечать то, что могут видеть только художники. Ты станешь духовно богаче!

Фрагмент 1. (см. п. 4.3 с. 268–269).

Фрагмент 2.

Прочитайте текст так, чтобы смогли ответить на вопрос: «Какой общий смысл заложен в приведенных ниже двух текстах?»

Приходилось ли вам при внимательном рассмотрении предмета увидеть такое, что не заметно с первого взгляда?

Понаблюдайте за своим предметом речи, пристально всматриваясь в него. Запишите, что вам удалось заметить.

Выразите свое удивление по-разному:

1-й способ – с помощью восклицательного предложения;

2-й способ – с помощью риторического вопроса («Разве не...», «Что за...!», «Как же!», «До чего же...!»);

3-й способ – повествовательным предложением. Какой способ передачи восхищения оказывает более сильное воздействие на чувства читателя?

Никогда не перестаю удивляться тому, как при близком рассмотрении мельчайших подробностей всегда открываются дальнейшие тонкости. Сначала мы видим большую картину, затем где-то в углу у самой рамки замечаем яркое пятнышко. Приглядевшись получше, мы понимаем, что это цветы, а на одном цветке сидит бабочка. На ее крылышках можно заметить узор, образованный строгим порядком чешуек, каждая из которых – само совершенство. Если бы мы могли понять, что делает столь неповторимой одну единственную чешуйку крыла бабочки, возможно, нам открылось бы совершенное устройство природы (Д. Шоу, фотограф).

Здесь мало увидеть, здесь нужно всмотреться,

Чтоб ясной любовью наполнилось сердце.

Здесь мало услышать, здесь вслушаться нужно,

Чтоб в душу созвучья нахлынули дружно.

(Н. Рыленков).

Фрагмент 3.

Прочитайте текст и найдите в нем предложение, в котором заявлена главная мысль.

Озаглавьте текст так, чтобы в заголовке отразилась та мысль, которая кажется вам главной.

Прочитайте в Энциклопедическом словаре юного художника об одном из названных художников. Подготовьтесь к диалогу, в котором вам предстоит показать себя человеком, знакомым с картинами хотя бы одного из названных художников.

Леонардо да Винчи, Рембрандт, Ван Гог. Эти имена известны миллионам людей. Искусство сделало их бессмертными. Загадочная улыбка, проникновенный образ, мимолетно увиденные красоты, запечатленные художниками на холстах, до сих пор не оставляют зрителей равнодушными. И хотя нас могут разделять столетия, мы восхищаемся тем же, чем восхищались художники.

Чтобы понимать выдающееся произведение искусства, не нужно быть ни художником, ни искусствоведам. У каждого из нас, как и мастера, чьей работой восхищаемся, есть чувство прекрасного. Несмотря на разнообразие вкусов, восприятие красоты – это дар, которым наделено большинство людей.

Фрагмент 4.

Прочитайте текст и ответьте на вопрос, сформулированный в нем.

В своем ответе приведите примеры мест Украины, достойных сохранения как сокровищ природы. Введите в свой ответ элементы описания.

ЮНЕСКО (Организация объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры) объявила Национальный парк «Редвуд» (США), водопад Игуасу (граница Аргентины и Бразилии), Большой Барьерный риф (Австралия) и Национальный парк Серенгети (Танзания) местами, которые считаются всемирным наследием человечества. Красота этих природных сокровищ такова, что они достойны сохранения для будущих поколений.

Значит, чтобы увидеть красоту, нужно отправиться в эти места?

Фрагмент 5.

Известные мастера поэтического слова, например, Ф. Тютчев, А. Фет, сетовали на то, что в языке не хватает средств, чтобы передать все то, что видишь и чувствуешь. «О если б без слова сказаться душой было можно!» – восклицал А. Фет. Не приходилось ли вам испытывать подобное состояние? Если да, то когда и почему?

Подготовьтесь к обмену мнениями по этим вопросам в форме диалога с товарищем.

Какая из приведенных ниже реплик подошла бы для зачина, если хочется увлечь собеседника в мир поэзии? Обоснуйте свой выбор.

1. Я думал, что только мне одному трудно передать то, что вижу, что чувствую, словами. Оказывается, даже поэтам мало слов для точного выражения мыслей. Что же делать?

2. Есть у Ф. Тютчева такие стихи:

Хочу и не могу...

До чего же точно поэт подметил! Но что же делать?!

3. Человеку часто не хватает слов для точного выражения чувств и мыслей. Что же делать?

Фрагмент б.

Прочитайте текст так, чтобы смогли запомнить описание грозового неба в деталях. Какой вид чтения понадобится? Может, прочитать дважды?

Удалось ли К. Паустовскому написать зримую, динамичную картину грозового неба? Хватило ли ему языковых средств для этого?

Подготовьтесь обменяться мнениями с товарищем по вопросу: «Смогли бы вы сами, без помощи писателя, заметить все детали?»

Приходилось ли вам наблюдать за небом в разную погоду? Вспомните самую яркую картину и устно опишите ее. Не забывайте о том, как строится текст-описание.

«- А небо, какое небо! – закричал художник. – Смотрите! Что оно только творит!

Грозовая туча курилась пепельным дымом и быстро спускалась к земле. Вся она была однообразного аспидного цвета. Но каждая вспышка молнии открывала в ней зловещие желтоватые смерчи, синие пещеры и извилистые трещины, освещенные изнутри розовым мутным огнем.

Пронзительный блеск молний сменялся в глубине тучи полыханием медного пламени. А ближе к земле, между тучей и лесами, уже опустились полосы проливного дождя.

- Каково! – кричал возбужденный художник. – Такую чертовщину не часто увидишь!»

1. Найдите в тексте зачин. В чем проявилась его «нетрадиционность»?

2. Найдите основную часть, из каких элементов содержания она состоит?

Отразились ли форма, цвет, свет, композиция наблюдаемой картины в тексте?

3. Благодаря каким языковым средствам автору удалось выразить восторг, восхищение могуществом и красотой природы?

4. Выделите концовку. Связаны ли зачин и концовка по смыслу? Выразилась ли эта связь с помощью лексических языковых средств? Можно ли утверждать, что связь зачина и концовки выражена и синтаксическими языковыми средствами?

5. Определите тему и главную мысль текста. Какое воздействие оказал на вас текст?

Фрагмент 7.

Ученики получили такое задание: «Докажите, что выбор языковых средств в тексте (см. фрагмент 6) подчинен раскрытию авторского замысла: теме, главной мысли, запланированному воздействию на читателя». Проанализируйте приведенные ниже ответы учеников. Запишите в виде плана последовательность выполняемых ими действий.

Рассуждение ученика (№ 1). Автор создал картину грозового неба, которая потрясает своей правдивостью и одновременно фантастичностью. Она захватывает дух и даже в тебя вселяется страх, когда представишь такую картину и себя где-нибудь в поле или в лесу в такую погоду. Наверное, автор и хотел создать такое впечатление, вызвать у нас эти ощущения. Видимо, в этом и состоял замысел художника слова.

Воплотить замысел в жизнь автору помогло его мастерство в отборе элементов содержания: грозовая туча, вспышки молнии, смерчи, пещеры и

трещины, полыхающие изнутри огнем и др. Все вместе они составляют картину грозового неба.

Но выразительность этой картине придают языковые средства, которые отбираются автором в соответствии с замыслом. Случайна ли в тексте такая метафора: «туча курилась пепельным дымом»? Если туча сливалась с землей и курилась дымом, то невольно возникают ассоциации с оживающим вулканом или с разверзшейся бездной. А тем более эти ассоциации усиливаются, когда цвет тучи называется аспидным (аспид – 1. Род ядовитых змей. 2. Злой, злобный человек. Аспидный – черный), а под вспышками молний открываются «пещеры и извилистые трещины, освещенные изнутри розовым мутным огнем». Ад да и только! Так и хочется воскликнуть вслед за художником: «Что за чертовщина!»

Рассуждение ученика (№ 2). По-моему, замысел художника слова очень точно отражает реплика: «А небо, небо какое!» – восторг перед чудом, которое творит на глазах природа: как бы приоткрывает на короткое мгновение занавес, скрывающий темные страшные силы. Взгляни, запомни, устрись и будь почтителен с природой! Все происходит очень быстро: туча надвигается быстро, у молнии – вспышки (короткое и яркое свечение), их блеск пронзителен, то есть резкий и мгновенный.

Как бы ни была страшна природа в этот миг, она еще и великолепный художник. Какое смешение красок и оттенков: аспидный (черный), желтоватый, мутно-розовый медный – и все это в пульсирующем свечении! Видно, что и автор охвачен восторгом, иначе он не нашел бы такие выразительные детали (зловещие смерчи, извилистые трещины, освещенные розовым мутным огнем) и так точно рисующие их слова. Например, свечение в глубине тучи автор называет полыханием медного пламени. Кто наблюдал когда-нибудь подобную картину, тот согласится: пламя именно медного, то есть красного, но не яркого, а притухающего цвета, цвета угасающих углей костра, когда серединка угля еще – жар, а оболочка уже тускнеет, темнеет.

Не мог человек, подмечающий такие тонкости, не восторгаться сам красотой увиденной картины и не задаться целью запечатлеть ее, чтобы остановить мгновение и дать возможность другим любоваться и восторгаться ею.

Проанализируйте ответы учеников по такому плану:

1. Выявили ли ученики замысел автора? (Найдите в ответах учеников части, в которых говорится о замысле).

2. Рассуждали ли школьники о соответствии замыслу элементов содержания? Достаточно ли приводили они примеров? (Найдите в ответах учеников части, в которых говорится об этом).

3. Говорилось ли о соответствии языковых средств замыслу автора: приводились ли примеры, выявлялось ли значение языковых средств, устанавливалось ли соответствие значений слов авторскому замыслу? (Найдите в ответах учеников части, в которых говорится об этом).

4. Составьте рекомендации для тех, кому еще предстоит выполнить такое задание. Запишите ваши рекомендации, нумеруя их.

Фрагмент 8.

1. Прочитайте текст, формулируя вопрос к каждому абзацу. Постройте связное высказывание на тему «Как строится текст типа описания природы», пользуясь вопросным планом.

Описание природы как целый завершённый текст встречается нечасто, только в некоторых жанрах, например, в стихотворении в прозе, лирическом этюде. Наиболее часто описание природы встречается в качестве внесюжетных элементов в художественном произведении и способствует раскрытию темы и главной мысли.

Для текста-описания природы характерно (но не обязательно) наличие трех частей: зачина, основной части и концовки. В зачине обычно называется предмет речи (тема текста) или тема и главная мысль одновременно. Главная мысль обычно выражена в форме оценки, которая передает общее впечатление о предмете или явлении.

В основной части перечисляются существенные признаки, детали, дополняющие и углубляющие представление о предмете речи. Но все эти признаки и детали подчинены раскрытию темы и главной мысли, заявленных в зачине.

В концовке обычно прослеживается авторское отношение к предмету речи (оценка), зачастую совпадающее с уже высказанным в зачине. В отрезке текста (описание природы) может отсутствовать формально выраженная концовка, но в сочинениях учащихся, представляющих собой целый текст, все три части должны быть.

2. Прочитайте текст. Согласны ли вы с тем, что тема и главная мысль текста заявлены в первом предложении? Аргументируйте свое мнение.

Весна наступает в этом году ранняя, дружная и – как всегда на Полесье – неожиданная. Побежали по деревенским улицам бурливые, коричневые, сверкающие ручейки, сердито пенясь вокруг встречных камней и быстро вертя щепки и гусиный пух; в огромных лужах воды отразилось голубое небо с плывущими по нему круглыми, точно крутящимися, белыми облаками; с крыш посыпались частые звонкие капли. Воробьи, стаями обсыпавшие придорожные ветлы, кричали громко и возбужденно, что ничего нельзя было слышать за их криком. Везде чувствовалась радостная торопливая тревога жизни. (А. Куприн).

3. Сравните свое рассуждение с приведенным ниже рассуждением ученика. Чье мнение (ваше или ученика) более аргументировано?

Рассуждение ученика. В зачине (1-ом предложении) заявлена тема: весна на Полесье; слова «ранняя», «дружная» называют признаки этого явления и одновременно выражают главную мысль, раскрытию которой будет подчинен и отбор содержательных элементов, и выбор языковых средств.

В самом деле, только ранней весной ручейки бывают бурливыми, полноводными, способными унести щепки, гусиный пух; только ранней весной бывают большие лужи; только ранней весной с крыши сыплются частые капли – значит, содержательные элементы, действительно, проявились одновременно и интенсивно, т. е. весна была дружной.

Насыщенность предложения глаголами и глагольными формами (побежали, отразилось, посыпались, сверкающие, пенясь, вертя, плывущие, усиливающиеся, крутящиеся) способствует передаче движения в природе.

Введение еще одного содержательного элемента – громко и возбужденно кричащие воробьи – окончательно дорисовывает в воображении читателя картину дружной, наполненной движением весны.

И концовка (последнее предложение) является как бы само собой вытекающим подытоживанием мысли: весна идет дружная и ранняя.

Урок чтения художественного текста с элементами идейного и лингвостилистического анализа.

Тема урока. Описание природы в творчестве К. Паустовского (на материале рассказа «Желтый свет»).

Цели: овладение знаниями об особенностях описания природы в художественном тексте, о подчиненности выбора всех частей и языковых средств раскрытию замысла; формирование умений идейно-содержательного и лингвистического анализа художественного текста, умений проникновения в глубинные смысловые пласты художественного текста.

Ход урока

Мне только одного хочется, когда я пишу, чтобы другой человек и близкий мне по сердцу человек, поразовался бы тому, чему я радуюсь, позлился бы тому, что меня злит, или поплакал бы теми же слезами, которыми я плачу (Л.Н. Толстой).

Приходилось ли вам наблюдать, как осыпаются листья осенью? Обращали ли вы внимание на то, как причудлива и непредсказуема траектория их полета в тихую погоду? Ощущали ли вы, бродя по аллеям парка, легкость шуршащих под ногами листьев? Посмотрите на осенний лист! Разве это не совершенное творение? Только один мастер способен создавать такое – природа! Ее творения всегда вызывают восторг, желание поделиться с кем-то впечатлениями об увиденном, но порой не

хватает слов, чтобы передать совершенство того, что создала природа. Пожалуй, только мастера слова способны заставить порадоваться тому, чему они радуются, позлиться от того, что их злит, или поплакать теми же слезами, которыми они плачут. Только слово мастера имеет магическую силу передавать состояние души писателя тому, кто читает его произведение. Вот мы с вами попытаемся понять, почувствовать, проникнуться теми же чувствами и желаниями, которые испытывал К.Г. Паустовский, создавая маленькое произведение об осенней природе «Жёлтый свет», попытаемся понять то главное, ради чего великий ценитель природы создал его. Иными словами, будем учиться определять тему и главную мысль художественного произведения о природе, устанавливать, как отдельные части текста, каждое предложение и каждое слово подчинены раскрытию авторского замысла, то есть как они помогают передать состояние души автора читателю. С этой целью мы обратимся ещё раз к прочитанному вами дома рассказу К.Г. Паустовского «Жёлтый свет».

1. Просмотрите рассказ. О чём говорится в нём, то есть какова тема произведения? (Осень в природе).

2. Природа – это всё, что окружает нас: лес, небо, звёзды, реки и т. д. Наверное, чтобы полно раскрыть эту тему, автору необходимо было показать осень в лесу, на реке, на лугах – там, где бывает человек. Так ли это? Из каких зарисовок, представляющих собой относительно самостоятельные части текста, складывается общая картина осени в природе?

3. О чём говорится в каждой относительно самостоятельной части текста? Передайте её содержание одним предложением. Озаглавьте каждую часть. Таким образом мы определили маленькие темы (микротемы), составляющие тему рассказа «Жёлтый свет»: 1. Осень пришла. 2. Сказка об осени. 3. Осенние краски. 4. Звуки и запахи осени. 5. Ночь над притихшей землей. 6. Пожар в лесу. 7. Перелёт пауков. 8. Законы природы.

4. Можно ли опустить одну из частей текста без ущерба для замысла автора, без нанесения урона полноте раскрытия темы рассказа?

Чтобы ответить на этот вопрос, мысленно опустим одну из частей, например, «Пожар в лесу». Если часть будет исключена, автору не удастся показать нам что? (Ужасную картину пожарища, не удастся поделиться мыслью о том, как хрупка и беззащитна природа, как легко можно разрушить эту красоту).

Если опустить часть «Ночь над притихшей землёй», чего мы не увидим? (Осенней ночи, а ведь какая же осень в природе, если в ней нет описания чудной картины ночи! Рассказ потеряет свою полноту, и мы не испытаем той волнующей радости от созерцания вместе с автором «разлива звёздного блеска» на небе!). Значит, все части дополняют картину осени в природе, они подчинены полному раскрытию темы «Осень в природе».

5. Вспомните начало рассказа. («Осень пришла врасплох и завладела – садами и реками, лесами и воздухом, полями и птицами. Всё сразу стало осенним»). Почему почти в каждой части автор так много и с восторгом говорит об осеннем сиянии в природе, о странном ровном жёлтом свечении? (Ровный жёлтый свет, неяркий и неподвижный, отражается во всём: его излучал листопадный дождь, он исходил от волн, поднятых вёслами на реке. А по ночам «Разлив звёздного блеска был ярок, почти нестерпим. Осенние созвездия блистали в ведре с водой и в маленьком оконце избы с такой же напряженной силой, как и на небе». И даже угрюмое зарево пожара усиливало этот свет в природе своими трагическими бликами. А когда солнце спускалось к горизонту, свет отражался в густой осенней паутине, покрывшей луга.

Жёлтый свет – свет осени, а она пришла и заполнила собою все в природе. Вот почему автор включает этот элемент содержания почти в каждую часть, в каждую картину природы). Как видим, введение элементов содержания не случайно: их выбор подчинён раскрытию темы, отраженной в заглавии «Жёлтый свет»- свет осени, а она уже царствует во всех уголках природы.

6. Обращали ли вы внимание, что по ходу чтения рассказа или его части рождаются в голове мысли, связанные с тем, о чём читаешь, возникают чувства, вызванные прочитанным? Случайно ли они возникают, или, может быть, автор специально так спланировал рассказ, чтобы вызвать у читателя эти чувства и мысли?

Чтобы ответить на этот вопрос, прочитайте вслух одну из частей рассказа, а потом расскажите, какие мысли и чувства возникли у вас при чтении. (Читается описание звёздной ночи от слов «Бывают осенние ночи, оглохшие и немые...» до слов «Звёздная ночь проходила над землёй, роняя холодные искры метеоров, в шелесте тростников, в терпком запахе осенней воды»). Не правда ли, почти все из вас восхищались красотой осенней ночи, её царственным блеском и всем вам захотелось самим понаблюдать за ночным небом осенью, чтобы своими глазами увидеть эту красоту, воспользовавшись советом К.Паустовского: «Для того, чтобы увидеть что-нибудь по-настоящему, надо убедить себя, что ты видишь это впервые в жизни».

7. Такое впечатление на вас произвело описание ночи не случайно: все образы, слова подобраны автором так, чтобы вызвать у читателя эти чувства. Вас поразило царственное величие осенней ночи, «разлив звёздного блеска». А ведь автор мог бы для передачи этого же смысла (много звёзд) использовать и другие словосочетания, например: *множество звёзд, обилие звёзд, огромное количество звёзд, полным-полно, видимо-невидимо* и др. Почему же он выбрал именно слово «разлив»? Для того, чтобы найти правильный ответ, сопоставим значения слов и понаблюдаем, какой оттенок значения присутствует только в выбранном автором слове.

Слова *много, множество* обозначают большое количество чего-либо.

Обилие – большое количество чего-либо, употребляется для усиления значения множества. *Полным-полно, видимо-невидимо* – выражения, обладающие тем же значением, но имеющие разговорную окрашенность. *Разлив* (прямое значение) – такое скопление воды в реках или озёрах, которое сопровождается выходом из берегов, и тогда вся поверхность становится сплошной водной гладью. В речевом обороте «разлив звездного блеска» слово *разлив* приобретает переносное значение (на основе сходства по количеству) и обозначает такое скопление звёзд, при котором всё небо кажется сплошной сверкающей звёздной гладью. Звёзд на небе погожей осенней ночью не просто много, большое количество, обилие, а ещё больше – разлив. Паустовский выбрал это слово как единственно нужное, потому

что оно наиболее точно отражает картину звездной осенней ночи, наполненной ” ярким, почти нестерпимым светом.“ Это же выражение “разлив звездного блеска” оказывает наиболее сильное воздействие на воображение и чувства читателя, что и помогло автору заставить читателя радоваться тому, чему он радуется, восторгаться тем, чем он восторгается. Значит, слово выбирается автором не случайно. Оно призвано более точно и полно раскрыть микротему («Ночь над притихшей землёй»), зародить в читателе те мысли и чувства, возникновение которых спланировал автор.

8. Те мысли и чувства, возникновение которых планирует автор заранее, у читателя зарождаются по ходу чтения: от одной микротемы – к другой. Например, прочитав части «Осень пришла»- и почти у всех зародилась подобная мысль: природа прекрасна в любое время года; «Сказка об осени»- «... надобно ничего не портить, а крепче беречь»- звучат ещё долго в нашем сознании слова старика Прохора; «Осенние краски», «Звуки и запахи осени» - и вспоминаются строки стихотворения Н. Рыленкова:

Здесь мало услышать,
Здесь вслушаться нужно,
Чтоб в душу созвучья
Нахлынули дружно...

Читаем «Пожар в лесу» - и что мы понимаем?(Как хрупка и беззащитна природа, как легко можно уничтожить красоту). Читаем последнюю часть «Законы природы» – и вместе с автором желаем: пусть всё в этом мире сохранится, останется так, как предусмотрено самой природой.

По прочтении рассказа все эти мысли сливаются в какую одну главную? (Природа прекрасна во всех её проявлениях, но она хрупка и беззащитна, поэтому отношение к ней человека должно быть бережным).

Вывод, к которому мы пришли в результате чтения и анализа художественного произведения , явился результатом реализации авторского замысла произведения.

Главная мысль, как мы убедились, складывается из тех мыслей, которые рождаются в ходе чтения микротем. Значит, и каждая микротема подчинена не

только более полному раскрытию темы, но и реализации главной мысли, а каждое слово, синтаксическая конструкция выбирается автором с той целью, чтобы раскрыть тему, донести до сознания читателя главную мысль, оказать необходимое воздействие на читателя, то есть реализовать авторский замысел.

Создание текста на основе данного (в процессе обучения в коллективной деятельности)

Тема урока. Обучающее изложение типа описания природы («Осенние краски»).

Цели: овладение знаниями об особенностях построения текста типа описания природы, о том, какова специфика зачина, какие элементы содержания обычно составляют его, каковы особенности содержания основной части и концовки; формирование умения создавать текст на основе данного; наблюдение над точностью словоупотребления, богатством и красотой художественной речи и включение в собственную речь авторских языковых элементов ;формирование умений слушания на основе тренировки механизма прогнозирования, механизма памяти и эквивалентных замен; использование приема записи опорных слов;формирование социокультурной компетенции учащихся.

Ход урока

Задание перед прослушиванием текста:

Вам предстоит послушать текст на одну из тем («Краски осени», «Случай в осеннем лесу»). Предположите, каким должен быть тип текста, о чем может идти речь при таких заглавиях. Назовите предположительно несколько микротем, Слушая текст, каждую картину, которая вырисовывается в вашем воображении (микротему) назовите одним словом и запишите его в черновике по ходу слушания. После прослушивания текста посмотрим, сколько микротем вы зафиксировали. Эти записи помогут вам полнее пересказать содержание текста.

Чтение текста учителем.

Я изучал осень упорно и долго. Для того чтобы увидеть что-нибудь по-настоящему, надо убедить себя, что ты видишь это впервые в жизни. Так было и осенью...

Я узнал, что осень смешала все чистые краски, какие существуют на земле, и нанесла их, как на холст, на далекие пространства земли и неба.

Я видел листву, не только золотую и пурпурную, но и алую, фиолетовую, коричневую, черную, серую и почти белую. Краски казались особенно мягкими из-за осенней мглы, неподвижно висевшей в воздухе. А когда шли дожди, мягкость красок сменялась блеском. Небо, покрытое облаками, все же давало достаточно света, чтобы мокрые леса могли загораться вдали, как багряные пожары. В сосновых чащах дрожали от холода березы, осыпанные сусальной позолотой. Эхо от ударов топора, далекое ауканье баб и ветер от крыльев пролетевшей птицы стряхивали эту листву. Вокруг стволов лежали широкие круги от палых листьев (К. Паустовский).

Вопросы и задания после прослушивания текста:

1. Оправдались ли ваши прогнозы? Какие микротемы вы записали? (Коллективное формулирование каждой микротемы и запись в виде плана).

План

1. Я изучал осень.
2. Осень смешала все краски.
3. Разноцветная листва.
4. Сусальная береза.
5. Широкие круги от опавших листьев вокруг стволов.

2. Исходя из того, какие микротемы составляют текст, сформулируйте его тему (Из трех формулировок тем – «Изучение осени», «Осень-самая богатая на краски пора», «Осеннее разноцветье листвы» – выберите ту, которая наиболее точно отражает содержание текста). Обоснуйте свой выбор.

Вы прослушали текст, который представляет собой описание природы. Сразу ли начинается текст с описания? Как называется та часть текста, в которой автор подготавливает восприятие содержания основной части? (Зачин). Где заканчивается

зачин? (Там, где становится ясно, о чем пойдет речь). Какую микротему можно считать зачином? Какие элементы содержания его составляют?

Обобщая ваши ответы, можно сделать вывод: в зачине текста типа описания природы обычно говорится о том, кто наблюдает картину природы, при каких обстоятельствах, что побудило к этому.

В какой части текста раскрывается заявленная в зачине тема (или тема и главная мысль)? Какие элементы содержания ее составляют? (Признаки пестрой осени: разноцветная листва, мягкий свет неба, дрожащая березка, широкие круги листьев под деревьями). Вывод: в основной части содержатся все элементы содержания, раскрывающие существенные признаки предмета речи – пестрой осени.

Имеется ли концовка в тексте, то есть та часть, в которой дается общая оценка, делается вывод? Такой части нет? И это потому, что прочитанный текст является отрезком целого заверщенного текста.

В ученических же сочинениях, представляющих собой целый заверщенный текст, концовка должна быть. Она обычно содержит одно – два предложения, передающих общее впечатление, оценку, вывод (Например, это возможно были бы такие предложения: «До чего же богата на краски осень!»; «Важно всмотреться – и перед тобой откроется богатейший мир! Только слова находи!»).

Второе чтение учителем текста по микротемам, словарно-семантическая и словарно-стилистическая работа.

1. Чтение 1-ой микротемы.

Передайте мысль, выраженную автором, своими словами.

Как вы понимаете значение слова «упорно»? Ответьте, подобрав синонимы. (Упорно, настойчиво, постоянно).

Только при таком изучении можно заметить то, что не видел еще никто до тебя и передать увиденное словами так, как никто еще не передавал.

2. Чтение 2-ой микротемы.

Передайте мысль близко к тексту, сохраняя авторскую метафору. Эта метафора включает в себя олицетворение (В чем это выразилось?), сравнение (Назовите его).

Объясните значение слова холст (в укр. – холстина).

1. Узкое и длинное домотканое полотно из льняного или конопляного волокна.

2. Часть этого полотна, используемая художником для рисования картины.

(Издавна славяне шили себе одежду из домотканого полотна. Сначала ткали холст, затем выстилали его длинными дорожками на мелководье по траве, но обязательно под солнышком. Солнце выбеливало серый холст, и получалась белая ткань. Когда стелят длинные холсты для выбеливания, то создается впечатление, что это тропки, убегающие вдаль). Зачем автор использовал эту метафору? Наверное, так он выразил свой восторг перед осенью, наделив ее человеческими свойствами – свойствами художника.

3. Чтение 3-ей микротемы.

Назовите все краски листьев, замеченные автором, сохраняя структуру предложения такой, как в тексте.

Какое значение имеет слово «пурпурный»? (Ярко- красный). Подберите синонимы к этому слову, отличающиеся оттенками значений (красный, алый, багровый).

Какие образы в этой микротеме вам запомнились? (Влажные леса, вспыхивающие под солнцем, как багряные пожары, дрожащая от холода березка).

Какие факты свидетельствуют о том, что листья на деревьях держались очень слабо? Ответьте одним предложением, соответствующим схеме:

О, О и О=

Третье чтение.

Написание изложения.

Работа по предупреждению ошибок разных видов.

ПРОГРАММА

для самостоятельной работы в процессе подготовки

к сочинению типа описания природы

ЧАСТЬ 2

(выполняется после написания изложения)

Фрагмент 1. (см п. 4.3, с.263).

Фрагмент 2.

Прочитайте текст и ответьте на вопросы: можно ли утверждать, что в зачине заявлена не только тема, но и главная мысль? Аргументируйте свой ответ. Почему слово «вылитым» («...вылитым из чистого серебра») является единственно нужным из ряда возможных контекстуальных синонимов: покрыты серебром, посеребрённые?

В заколдованном царстве Деда Мороза все было красиво, тихо и безжизненно. Весь лес, кусты и деревья - все казалось вылитым из чистого серебра. А небо было похоже на синий застывший ледок. И на нем еще ярче, еще наряднее рисовались серебряные верхушки деревьев. (Г. Скребицкий).

– Сравните, совпадают ли ваши ответы с ответом ученика.

Ответ ученика: В зачине (первом предложении) говорится не только о том, что речь пойдет о царстве Деда Мороза, зимнем лесу, но и о том, что царство красиво и безжизненно. Все остальные мысли и языковые средства подчинены доказательству того, как красиво и насколько все безжизненно в зимнем лесу.

Вы только представьте себе деревья из чистого серебра, искристо-белые, сверкающие, слепящие! Красиво! Но эти деревья не покрыты серебром, не притаились, живые, под серебристым покровом, а вылиты из чистого серебра, в них нет жизни. Поэтому можно утверждать, что для раскрытия мысли о красоте и безжизненности слово «вылитые» является единственно нужным.

– Прочитайте текст. Представьте себе, что автор попросил вас придумать такой зачин к тексту, который бы приблизил читателя к описываемой картине, сделал его соучастником в наблюдении за природой. Какой из приведённых ниже зачинов соответствует поставленной задаче? Какие синтаксические средства способствовали разрешению этой задачи?

1. Приходилось ли Вам, уважаемый читатель, наблюдать ранней осенью, как...
2. Разве не сказочная это картина!?
3. Посмотрите, ведь это уже осень пришла!
4. На дворе уже осень.

Легкий туман стелется по низине, плывёт по мелколесью. Тонкие желтоголовые берёзки стоят по колено в его призрачных струях, точно в воде. Набежал ветерок, в воздухе закружились увядшие листья. Они трепещут, порхают, совсем как живые, и, покружившись, садятся на влажную землю (Г.Скребицкий).

– Прочитайте зачин к сочинению на тему «Берёза». Определите, какой зачин соответствует художественному описанию берёзы.

1. Хороша развесистая берёза!
2. Из лиственных пород наиболее распространена в средней полосе России берёза.
3. Берёза – вид древесины, характеризующийся высокой степенью твёрдости.

Фрагмент 3.

Подберите правильный вариант и назовите вид ошибки.

Узнал про осень –

Разузнаешь за осень –

Разрисовывает, как холст –

Стряхивали листья –

– Редактирование частей текста.

1. Назовите те два вида речевых ошибок, которые имеются в тексте:

1. Лишнее слово.
2. Слово употреблено в несвойственном ему значении.
3. Повтор слов.

Я упорно изучал осень. Надо убедить себя, что видишь все впервые. Я видел, что осень смешала все краски, все цвета.

– Выберите правильный вариант. Объясните свой выбор.

От дождя мягкость красок становилась блестящей. От дождя мягкость красок сменялась блеском. Деревья роняли листву от крыльев пролетающей птицы. Деревья роняли листву от ветра, вызванного взмахом крыльев птицы. Краски казались мягкими из-за мряки. Краски казались мягкими из-за осенней мглы.

Формирование умений диалогической речи. В процессе обучения и учения формировались умения диалогической речи. Их формированию отводились как целые уроки (см. урок на тему «Зачин в диалогической речи». 6 кл.), так и фрагменты аспектных уроков, а также формировались они и в самостоятельной деятельности.

Специальные уроки развития речи посвящаются обучению диалогической речи, хотя они тоже играют отведенную им роль в процессе рассредоточенной подготовки. Эти уроки наиболее эффективны, если в их ходе реализуется взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. Покажем на примере урока в 6 классе на тему «Диалогическая речь. Зачин в диалоге», как реализовался такой подход.

Цели урока: овладение знаниями о зачине в диалогической речи; формирование умения создавать разнообразные зачины диалога, а также завершённый диалог; формирование умений слушания, чтения учебно-научного текста; обогащение синтаксического строя речи учащихся; подготовка к сочинению-описанию природы.

Ход урока

Овладение новыми сведениями:

1. Работа с учебно-научным текстом: чтение по частям и выполнение заданий.

(Чтение учителем 1-ой части текста:

Зачин в диалоге

I. Диалог начинается с первой реплики-зачина. Речевая ситуация подсказывает, каким по содержанию должен быть зачин. Чаще всего в зачин входит взаимообмен приветствиями и вопрос, который заявляет тему диалога. Однако вопросу в реплике предшествует обычно информация обстоятельственного характера: уточнение, почему возник вопрос. Например:

Вчера я узнал о том, что вы готовите к изданию новую книгу. О чем она будет? Или:- Недавно я возвращался из Киева и, чтобы не скучать в вагоне, купил первую подвернувшуюся книгу. Это оказалась.... Вы не читали ее?).

Вопросы учителя: 1. С чего начинается диалог? 2. Какие элементы содержания входят в зачин?

Чтение учащимися 2-ой части текста.

В учебной речевой деятельности школьникам хорошо бы научиться придумывать зачины, близкие к жизненным ситуациям. Давайте подумаем, в какой ситуации вы оказываетесь, когда учитель дал вам задание подготовить диалог?

Во-первых, вы подбираете себе собеседника, а следовательно, первая реплика может быть связана с этим моментом:

- Сережа, я хотел бы с тобой обменяться мнением о ...

- Сережа, хотелось бы узнать твое мнение о...

- Сережа, мне предложили обменяться мнением о...

Я выбрал в собеседники тебя. Хотелось бы узнать...

Вопросы, сформулированные учениками: 1. О чем в зачине могут говорить школьники? 2. Можно ли диалог начать с приглашения стать собеседником?

Задание № 1. Составьте по аналогии зачин к диалогу на тему:

«Можно ли согласиться с мыслью К. Паустовского: «Художник часто замечает то, чего мы совсем не видим?»

Чтение учениками последующих частей текста и формулирование вопросов к каждой из них:

II. Во-вторых, вы узнали тему диалога. Она интересная? У вас есть новая информация или собственное мнение по предложенной для обсуждения теме? Вот и начните с высказывания своего отношения к теме.

- Нам предложили обсудить интересную тему... Вы не находите ее такой? (или Вам она тоже кажется интересной?)

III. В-третьих, можно выразить сразу и отношение к теме, и выбрать собеседника.

- Тема диалога не может оставить равнодушным... Хочется не только высказать свое мнение, но и услышать мнение товарищей, поэтому я предлагаю Сергею стать моим собеседником.

IV. В-четвертых, диалог будет строиться на основе информации, извлеченной вами из учебных текстов и вашего жизненного опыта. Значит, можете начать с

указания на то, что вы прочитали, наблюдали, слышали, имеющее отношение к предложенной теме.

- Недавно я прочитал.... Не кажется ли вам, что это и есть ответ на вопрос...?

Бывает, что вы не совсем уверены в том, что окажетесь информативным собеседником. Что ж, можно и с этого начать.

- Предложенная тема для диалога немного смутила меня: достаточно ли у меня информации, чтобы не оказаться неинтересным собеседником? И я вспомнил, что лучший собеседник тот, который умеет слушать. Поэтому хотелось бы услышать...

V. Сама ситуация урока или текст, на основе которого строится диалог, подскажет вам первую реплику. Подключите только свое воображение и не забывайте о том, что вы должны быть внимательны к собеседнику и вежливы в речевом общении.

Выполнение задания № 1, относящегося к предшествующей части текста, повторяется после анализа каждой из них. Таким образом к концу чтения учащиеся создают несколько вариантов зачинов к диалогу.

2. Аудирование.

Послушайте небольшой текст из произведения К. Г. Паустовского, который поможет вам принять правильное решение: можно ли согласиться с мнением К. Паустовского: «Художник часто замечает то, чего мы совсем не видим».

Но послушайте текст так внимательно, чтобы смогли ответить на целый ряд вопросов по содержанию и запомнить самые выразительные языковые средства.

Я взглянул за окно. С юга подымалась тяжелая и высокая, в полнеба, туча. Её передвигало вспышками молний.

- Мать честная! — воскликнул художник. — Какая уйма красок! Такое освещение никак не напишешь, будь ты хоть сам Левитан.

- Какое освещение? – спросил я растерянно.

- Господи! — с отчаянием сказал художник. — Куда же вы смотрите? Вон видите – там лес совершенно темный, глухой; это на него легла тень от тучи. А вон

подальше на нем бледные, желтые и зеленоватые пятна: это от приглушенного солнечного света из-за облаков. А вдали он весь в солнце. Видите? Весь как отлитый из красного золота. И весь сквозной. Точно золотая узорчатая стена. Или вроде как протянули по горизонту плат, что вышили мастерицы в наших тихвинских золотильнях. Теперь смотрите ближе на полосу аллеи. Видите бронзовый блеск на хвое? Это от золотой стены леса. Она обдает ели своим светом. А вон там слабое сияние, я бы, сказал, такая нежность освещения, что нужна, конечно, очень спокойная и верная рука, чтобы его передать.

Художник посмотрел на меня и засмеялся.

- Какая сила всё-таки у света, отраженного от осенних лесов! Всё купе, как в зареве. И, в частности, ваше лицо. Вот бы так вас написать. Но, к сожалению, всё это мимолетно. (К. Паустовский).

3. Тестовый контроль аудирования:

1. Какую речь вы прослушали: а) монологическую; б) диалогическую?
2. Что увидел за окном автор: а) высокую, в полнеба, тучу; б) вспышки молний; в) высокую, в полнеба, тучу, передвигаемую вспышками молний?
4. Какое чувство вызвало у художника увиденное за окном; а) испуг; б) восхищение; в) страх?
5. Какие речевые обороты помогают понять состояние художника? Приведите примеры.
6. Что более всего поразило художника: а) гроза; б) освещение; в) попутчик?
7. Каким увидел лес художник: а) сплошной темной стеной; б) многообразным; в) золотисто-коричневым?
8. Какие сравнения в речи художника помогают представить сказочную красоту леса? Приведите примеры.
9. Что понимает художник под «нежностью освещения»: а) слабое сияние; б) приятную приглушенную гамму света; в) яркий блеск?
10. Кто видит мир точнее: а) любой человек; б) художник?

11. Выберите заглавие для текста: а) Мир глазами художника; б) Какая сила у света! в) Освещение перед грозой.

12. Какова главная мысль текста?

Словарно-стилистическая и синтактико-стилистическая работа.

В тексте речь идет о необычном освещении, возникшем в грозовой вечер. В чем же эта необычность? – В удивительной нежности, которую мы ощущаем благодаря точно подобранным словам, называющим оттенки этой сказочной гаммы света: от темного, глухого – до бронзового блеска и слабого сияния, причем автор ставит в один ряд два эпитета с близким значением (синонимы): *лес темный, глухой*

темный – лишенный света, погруженный во тьму;

глухой – дремучий, густой, темный, труднопроходимый.

Такие слова, поставленные рядом, усиливают признак темноты. Изменяется освещение, переходит в приглушенный свет – свет с добавлением другого, неяркого оттенка, затем- в слабое сияние – свет, излучаемый или отражаемый чем-нибудь. И в этой неяркой, нежной освещенности рождается богатая, пестрая гамма красок: от темных, лишенных всякого света, до бледно-желтых, зеленоватых, золотисто-коричневых (бронзовых) и ярких, цвета красного золота.

И всю эту гамму художник объединяет сравнением – «вроде как протянули по горизонту плат, что вышили мастерицы в наших тихвинских золотильнях». Только представьте себе раскинутый, протянутый по горизонту платок, на котором золотыми нитками вышиты чудные узоры, где рядом с нежной зеленью – бледная желтизна, переходящая в красное золото – отблеск приглушенного зарева. И это лес! Дух захватывает!.. «Какая сила всё-таки у света, отраженного от осенних лесов!» – так и хочется повторить вслед за художником.

Художник видит всю эту красоту, он в восторге.

- Какие предложения в тексте особенно выразительно передают восторг художника? Назовите их по памяти. (Какая уйма красок! Господи! Куда же вы смотрите? Видите бронзовый блеск на хвое?

- Составьте предложения по аналогии, выражая своё восхищение пейзажем.

- Продолжите предложения, передавая восторг от увиденного (« Вот так...!», «И это ...!», « Разве не ...? Разве не ...?», «Что за...!»). Но прежде скажите, как вы понимаете значение слова *восторг*. (Восторг – подъем радостных чувств, восхищение. Прийти в восторг от чего-нибудь). Замените слово *восторг* синонимом (Восхищение). Можно ли заменить его словом *удивление*? Почему? (Удивление – впечатление от чего-нибудь неожиданного и странного, непонятного. Смотреть с удивлением).

Создание диалога. Задание:

1. А теперь обменяйтесь мнениями в форме диалога из 6-8 реплик: подтверждает или опровергает прослушанный текст мысли К.Г.Паустовского: «Живопись важна для прозаика не только тем, что помогает ему увидеть и полюбить краски и свет. Живопись важна ещё и тем, что художник часто замечает то, чего мы совсем не видим ».

2. Включите в реплики для запроса информации от собеседника такие вопросы-скрепы: «А ты как думаешь?», «Согласен?», «Ты тоже так считаешь?», «Ты разделяешь это мнение?» и др. (вопросы-скрепы записаны на доске).

Введите в одну-две реплики предложения, которые выразительно передают восторг от увиденного.

Для учащихся с 1-2 уровнем сформированности речевых умений предлагается такая “подсказка”:

Разыграйте диалог, восполняя пропуски в репликах.

- Я разделяю мнение К. Паустовского: художник, действительно, видит...(как?). А ты?
- ...(ответ).
- Попробую-ка и я посмотреть на окружающий мир так, как будто мне надо его нарисовать. Думаю, что это поможет увидеть мир более точно.
- А хватит ли у тебя сил быть таким внимательным? Ведь увидеть – это еще не все. Надо еще научиться и Для этого нужно знать множество синонимов. Будем читать и прислушиваться к речи образованных людей.

Покажем на примере обучения умению создавать текст в жанре описания животного, как реализуется вариант взаимосвязанного обучения без рассредоточенной подготовки.

Фрагмент урока на тему: «Особенности построения текста-описания животного».

Цели: овладение знаниями о композиционной и содержательной специфике текста-описания животного; формирование умения создавать текст-описание животного на основе данного; формирование умений текстовосприятия с опорой на механизм прогнозирования.

Ход урока

Слово учителя:

Самые сильные впечатления, которые мы когда-либо испытывали, производили на нас чаще всего наши младшие братья -животные: то они поражают нас своей смекалкой, то удивляют ловкостью, то завоевывают наши сердца верностью и преданностью. Согласитесь, часто хочется рассказать о них, передать свое восхищение, но...Рассказ наш зачастую не производит должного впечатления на собеседника. Почему же? Наверное, мы не умеем этого делать правильно и интересно. Вот почему на сегодняшнем уроке мы начнем учиться создавать такие тексты, которые будут включать описание животного. Учиться будем у писателей.

Замечательный русский писатель Д. С. Мамин-Сибиряк написал рассказ, который называется «Емеля-охотник».

- Как вы думаете, о чем может идти речь в рассказе, если он так называется?

Я перескажу вам сюжет рассказа: в глухой сибирской деревушке старый охотник Емеля жил в бедности, часто голодая, вместе со своим внучком Гришуткой. Остался шестилетний Гришутка сиротой: отец умер, а мать заели волки, когда она спасала своего сынишку. Но вот мальчик заболел и никак не мог поправиться. Захотелось ему теленочка (детеныша оленя) увидеть, и дед решил потешить больного внука и добыть ему теленочка. Три дня и три ночи бродил он по лесу, усталый и голодный, и вот...

- А далее прочитайте фрагмент текста из этого рассказа. Я бы озаглавила его «Встреча с олененком». О чем должна идти речь в тексте? Какие микротемы могут быть в нем?

- Послушайте текст так, чтобы вы смогли ответить на вопросы, записанные на доске:

1. Как относится охотник к олененку? Какие языковые средства помогли вам сделать такое заключение?
2. Имеется ли в тексте зачин? Какие элементы содержания его составляют?
3. Какие микротемы входят в основную часть?
4. О чем говорится в концовке?

ВСТРЕЧА С ОЛЕНЕНКОМ

Старик оглянулся и присел. В десяти саженьях от него, под кустом жимолости, стоял тот самый желтенький олененок, за которым он бродил целых три дня. Это был прехорошенький олененок, всего несколько недель, с желтым пушком и тоненькими ножками; красивая головка была откинута назад, и он вытягивал тонкую шею вперед, когда старался захватить веточку повыше. Охотник с замирающим сердцем взвел курок винтовки и прицелился в голову маленькому беззащитному животному...

Еще одно мгновение – и маленький олененок покатился бы по траве с жалобным предсмертным криком, но именно в это мгновение старый охотник припомнил, с каким геройством защищала теленка его мать, припомнил, как мать Гришутки спасла сына от волков своей жизнью. Точно что-то оборвалось в груди старого Емели, и он опустил ружье...

Беседа по записанным вопросам.

Вывод по первому вопросу: глазами старика мы видим олененка, и это доброе сердце старика, способное любить и жалеть, диктует слова: *прехорошенький, красивая головка, беззащитный*. И уже понятно отношение героя к предмету речи: суффиксы с уменьшительно-ласкательным значением в словах *желтенький, тоненькие ножки, маленький, веточка* способствуют пониманию того, что старику нравится этот «ребенок» оленя, и он... опускает ружье.

Вывод по 2-4 вопросам: Вы обратили внимание на то, как строится текст-описание животного.

В зачине обычно описывается позиция того, кто наблюдает за животным, или позиция самого животного.

В основной части – описание животного: его оценка («Это был прехорошенький олененок»), указание на возраст, размеры, окрас шерсти и т.д., на особенности поведения животного.

Устный пересказ текста с помощью заданий, соответствующих разным уровням сформированности умений.

3-4 уровни:

Карточка №1

Подробно перескажите ту часть текста, в которой описывается животное.

1-2 уровни:

Карточка №2

Подробно перескажите ту часть текста, в которой описывается животное. Пересказывайте по плану и опорным словам.

План

1. Место нахождения олененка (куст жимолости, десять саженей).
2. Общее впечатление от животного (прехорошенький).
3. Возраст олененка (несколько недель).
4. Шерсть (желтенький пушок).
5. Глаза животного, красивая голова, откинута назад, тянулся за веткой, вытягивал тонкую шею.

Карточка №3

Подробно перескажите ту часть текста, в которой описывается животное. Пересказывайте, следуя таким советам:

1. Расскажите о том, где и при каких обстоятельствах увидел Емеля олененка, какое впечатление на охотника он произвел.

2. Опишите, как выглядел олененок: возраст, шерсть, поза животного.

Анализ речевых ошибок в устной речи школьников.

Мы привели пример фрагмента урока, на котором доминирующим видом речевой деятельности было говорение (пересказ) и при этом осуществлялось обучение чтению художественного текста. В Приложении 2 имеются другие варианты уроков обучающего изложения, на которых доминирующим видом речевой деятельности является письмо, но параллельно осуществляется обучение слушанию.

Вслед за уроком обучающего пересказа следует урок обучающего устного сочинения. Ниже приведен фрагмент этого урока.

Тема. Устное сочинение-описание на тему «Наши любимцы»

Цели: углубление знаний об особенностях построения текста типа описания животного, о способах развертывания содержания в тексте; формирование умения создавать текст, прибегая к разным способам развертывания содержания; обучение умениям смыслового восприятия устной и письменной речи.

Ход урока

Слово учителя:

У каждого из нас есть любимцы: кошки, собаки, птицы, хомячки... Вы их любите, лелеете, восхищаетесь ими. Попробуйте рассказать о них так, чтобы они и нам понравились. А чтобы у вас это получилось, можно воспользоваться одним «секретом». Об этом «секрете» вы сейчас прочитаете. Когда закончите читать, то ответите на вопрос: при каком условии описание животного получается более интересным?

Текст для чтения:

Текст в основной части описания животного может развертываться в виде простого перечисления. Признаки животного называются и произносятся с интонацией перечисления. Предложения при этом строятся по таким схемам:

Это был... с такими-то ушами и такими-то глазами. Или: У него были такие-то уши, такие-то глаза и такие-то лапы.

Значительно интереснее и точнее получается описание, если текст развертывается путем называния признаков и проявления их в действии. Например:

Его большие голубые глаза смотрели на меня без страха. В них не было и тени недоверия. А маленькие остренькие ушки забыли, что им надо быть чуткими и следить, не приближается ли враг...

Зачастую при описании животного текст разворачивается и первым, и вторым способами поочередно.

Упр. 1. Прочитайте текст. Какие элементы содержания включает автор? Определите стиль текста и способ его развертывания: простое перечисление или название признака и проявление его в действии. Перескажите его, сохраняя способ развертывания.

ГОРНОСТАЙ

Это был маленький красновато-бурый зверь с желтой манишкой, скорее с широкой, чем с длинной головой, круглыми ушками, словно в ушанке, с длинными, расходящимися в стороны усами. (По Х.В. Йытсалу).

Упр. 2. Прочитайте текст, выделите в нем зачин. Какие элементы содержания составляют основную часть? Каким способом разворачивается текст (простое перечисление или название признака и проявление его в действии)? Какому стилю он относится? Перескажите, сохраняя способ развертывания.

На голом сучке, чуть повыше зеленых лопухов, похожих на ослиные уши, сидит соенок. Очень важно сидит, хотя со стороны похож на клок простой овечьей шерсти. Только с глазами. Большущими, блестящими, оранжевыми. И очень глупыми. И так он глазами своими хлопает, что всем сразу видно – балда! Но пыжится выглядеть взрослым. Наверное, еще и думает про себя: «Какими большими кажутся на лапах когти, они загнулись – по сучкам лазить смогу. Крылья уже оперились – захочу и полечу. Клюв окостенел, как щелкну – всех напугаю, голыми руками меня не возьмешь!» (Н.Сладков).

Упр. 3. Прочитайте текст. Какие элементы содержания включил И.С.Тургенев в описание Муму? Каким способом разворачивается текст? Составьте микродиалог, включив в одну из реплик описание собаки.

Первое время она [Муму] была очень слаба, щедушна и собой некрасива, но понемногу справилась и выровнялась, а месяцев через восемь превратилась в очень ладную собачонку испанской породы с длинными ушами, пушистым хвостом в виде трубы и большими выразительными глазами. (И.Тургенев).

Упр. 4. Определите способ развертывания содержания в ученических сочинениях. Разверните третий текст ученического сочинения способом называния признака и проявления его в действии.

1. Чуткие ушки зайца чуть подрагивали. Казалось, он так устал, что глаза его красны не от природы, а именно от усталости и напряжения. Заяц дрожал, и ему было не до ухода за шерстью, мокрой и включенной.

2. Серый трусишка уселся на суку и стал прислушиваться. А уши у него длинные, чуткие, настороженные. Круглыми испуганными глазами он смотрел по сторонам. Его беленькая шерсточка дрожала. Мордочка поворачивалась во все стороны. Очень хочется ему помочь.

3. Головка у зайца продолговатая, мордочка беленькая, а посередине – темно-коричневая полоса. Глаза круглые, зрачки расширены от испуга, блестят. Уши длинные, настороженные, стоят торчком. Шерстка темно-серая, пушистая, мягкая.

Упр. 5. Используя основы данных ниже предложений, распространите их и создайте два высказывания-описания животного. В первом варианте разверните текст способом простого перечисления, а во втором – способом называния признака и проявления его в действии.

Увидели овчарку. Пес мчался. Хвост удлинял, и он казался огромным. Шерсть поблескивала. Подпалины сочетались с цветом шерсти. Пес был красив. Прыжки длинные и плавные. В беге напоминал летящую стрелу.

Упр. 6. Прочитайте рассказ М. Пришвина. Определите тему и главную мысль, тип речи. Представьте, что автор задумался над тем, как бы ввести описание взрослого грача. Помогите автору – опишите взрослого грача. Какое предложение из текста можно было бы использовать в качестве скрепы?

ГОВОРЯЩИЙ ГРАЧ

Расскажу случай, который был со мной в голодном году. Повалился ко мне на подоконник летать молодой грачонок. Видно, сирота был. А у меня в то время хранился целый мешок гречневой крупы. Я и питался гречневой кашей. Вот , бывало, прилетит грачонок, я посыплю ему крупы и спрашиваю:

- Кашки хочешь, дурашка?

Он сказал бы :

- Хочу.

А он только нос откроет да красный язык показывает.

- Ну, ладно, – рассердился я и забросил ученье.

К осени случилась со мной беда. Полез я за крупой в сундук, а там нет ничего. Вот как воры обчистили. Половина огурца была на тарелке – и ту унесли. Лег я спать голодный, лицо все зеленое стало.

- Стук-стук кто-то в окошко.

На подоконнике грач долбит стекло.

«Вот и мясо», – явилась у меня мысль. Открываю окно и хватить его. А он прыг от меня на дерево. Я в окошко за ним к сучку. Он повыше. Я лезу. Он на самую макушку. Я туда не мог, очень качается. Он же, шельмец, смотрит на меня сверху и говорит:

- Хочешь кашки, ду-раш-ка?

Устное сочинение с использованием разноуровневых заданий.

1-2 уровень.

Карточка № 1

Постройте высказывание на тему «Наши любимцы» с элементами описания животного по данному плану.

План

1. В какой позиции находится животное, за которым вы наблюдаете?
2. Как оно выглядит: размер, окрас шерсти, повадки и др.?
3. Особые признаки животного.
4. Какое впечатление оно произвело на вас?

Карточка №2

Постройте высказывание на тему «Наши любимцы» с элементами описания животного по опорным словам.

Наблюдаю, охотится на мышей, бесшумный, напряженный, внимательный, лоснящаяся шерсть, отъевшийся, широкий загривок, стремительный бросок, неудачная попытка, настойчивость и терпение.

Карточка №3

Постройте высказывание на тему «Наши любимцы» с элементами описания животного по данному способу деятельности.

- Спросите у воображаемого собеседника, любит ли он животных? Нравится ли ему наблюдать за ними? Пригласите его мысленно понаблюдать вместе с вами за вашим любимым животным;

- опишите позицию и позу, в которой находится животное;
- расскажите, что любит делать животное и как при этом выглядит;
- дайте свою оценку животному.

Карточка № 4

Постройте высказывание на тему “Наши любимцы” с элементами описания животных по данному началу:

«Я люблю прогуливаться у озера. Однажды в ожидании друга присел я на поваленное дерево и стал наблюдать за “гуляющей” собакой...».

Карточка №5

Постройте высказывание на тему «Наши любимцы» с элементами описания животного по данному сюжету:

Все коты любят тепло, а наш – особенно. Однажды мама заколотила опару на тесто и поставила ее подходить в теплое место, обвязав марлей. Кот сразу же определил, где самое теплое место, улегся сверху и заснул. Опара поднималась, а марля под тяжестью кота опускалась, и кот медленно погружался в мягкую жижу. Когда мама вернулась, то увидела...

Пришлось тесто выбросить, а кота выкупать.

3-4 уровни.

Карточка №5

Постройте высказывание на тему «Наши любимцы» с элементами описания животного.

Вариант I

Карточка №1

Постройте высказывание на тему «Наши любимцы» с элементами описания животного по данному плану.

План

1. Как оказалось у тебя любимое животное (птица)?
2. Как оно выглядит?
3. Какие у него привычки?
4. Как к тебе относится это животное?

Карточка №2

Постройте высказывание на тему «Наши любимцы» с элементами описания животного по опорным словам :

Увидели овчарку, пес мчался, хвост, удлиняющий туловище, пес казался огромным, шерсть поблескивала, рыжие подпалины и черная шерсть, красив в движении, прыжки длинные и плавные, напоминал летящую стрелу.

Карточка № 3

Постройте высказывание на тему «Наши любимцы» с элементами описания животного по данному способу деятельности:

- Выскажите общее впечатление о любимом животном с помощью восклицательного предложения («Что за...!», «До чего же...!» и т.д.).
- Подтвердите примерами или отдельными деталями свое впечатление.
- Закончите высказывание вопросом к воображаемому слушателю: понравилось ли ему животное?

Карточка № 4

Постройте высказывание на тему «Наши любимцы» с элементами описания животного по данному началу:

Не хотите ли понаблюдать, как ведут себя собаки во время выгуливания? Это очень забавное зрелище, но больше всех мне нравится моя...

Карточка № 5

Постройте высказывание на тему «Наши любимцы» с элементами описания животного (или птицы) по данному сюжету:

Папа принес домой клетку с попугаями. Их было двое...

Мы с удовольствием наблюдали, как они кушают, чистят перья, летают. Но больше всех это нравится коту. Он часами не сводил глаз с клетки...

Одна-две пары учащихся создают сочинение в диалогической форме. Они получают такое задание:

3-4 уровни:

Карточка № 1

Постройте диалог на тему «Наши любимцы» так, чтобы в репликах было описание вашего любимца.

1-2 уровни:

Карточка № 2

Постройте диалог на тему «Наши любимцы» так, чтобы в ваших репликах было описание вашего любимца. Разыграйте данный диалог, дополняя реплики необходимым содержанием.

- Умнее и красивее овчарки нет собаки!
- Возможно, я и соглашусь, если ты меня убедишь.
- У меня дома живет овчарка, и поэтому я хорошо знаю эту породу собак...
- Но красивее овчарки могут быть собаки. Мне приходилось видеть...
- А видел ли ты овчарку в беге? Вот она...
- Ты и в самом деле убедил меня. Спасибо.

Карточка № 3

Постройте диалог на тему «Наши любимцы» так, чтобы в репликах было описание вашего любимца. Выстраивайте диалог по данной схеме:

- Выразите оценку животного, о котором будете говорить.
- Попросите убедить вас в правдивости этой оценки.
- Опишите животное и запросите информацию о любимом животном собеседника.
- Опишите своего любимца.
- Спросите о привычках этого животного.
- Поблагодарите партнера за интересный рассказ.

Прослушивание устных сочинений и совершенствование их.

Мы привели примеры фрагментов уроков с использованием системы полифункциональных заданий, причем нескольких вариантов заданий для формирования умения создавать текст одного и того же жанра. Это не случайно, так как в практической деятельности педагог, обучая 20-30 человек, должен иметь несколько вариантов во избежание повторений, что рассеивало бы внимание класса при слушании. Второй фактор, побудивший представить в работе несколько вариантов – необходимость показать разнообразие возможных «подсказок», синонимичные языковые средства, варианты зачинов и концовок, различных по функциям и языковому наполнению. Все это (при условии прослушивания высказываний и оценки их учащимися) способствует обогащению их собственной речи. (см. п. 5.2).

Формирование умений учебно-научной речи. В экспериментальном обучении подтверждались целесообразность и эффективность предлагаемой автором исследования методики обучения наиболее часто востребуемым жанрам устной и письменной монологической речи: в V классе – определение понятия и описательная характеристика; в VI классе – сравнительная характеристика; классификационная характеристика, в VIII – ответ-обобщение. Ниже представим один из уроков, на котором происходило овладение знаниями и формирование умений в условиях взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Остальные уроки см. Приложение 2.

Урок на тему: «Сравнительная характеристика как жанр ответа на уроке» (6 кл.).

Цели: овладение знаниями о жанре текста ответа типа сравнительной характеристики: виды сравнительной характеристики (полная и частичная), особенности развертывания содержания (композиционная схема), требования к оформлению ответа; формирование умения создавать текст в жанре сравнительной характеристики (умение анализировать содержательную и композиционную структуру текста; умение создавать отдельные относительно самостоятельные части текста; умение создавать целый текст; умение видеть и устранять текстовые ошибки); формирование умений чтения учебно-научных текстов посредством тренировки механизма прогнозирования.

Ход урока

1. Метод – чтение теоретической части параграфа.

Слово учителя:

Нам предстоит извлечь новые сведения по теме из текста, который так и называется «Ответ – сравнительная характеристика». Какие микротемы (вопросы) могут составлять этот текст? (Если требуется, можно задать более подробные вопросы: О чем может идти речь в зачине текста? Может ли идти речь о том, где используется этот жанр текста и по какой схеме развертывается содержание текста?)

Прочитаем текст и проследим, оправдались ли наши прогнозы.

Чтение текста:

Сравнительная характеристика – это такой жанр научной речи, в основе которого лежит сопоставление двух или более предметов, явлений с той целью, чтобы выявить их сходство и различие для получения какого-нибудь вывода.

Вопросы учителя:

О чем шла речь в 1-ом абзаце? (или Какая микротема составляет зачин текста?)

Сформулируйте вопрос к этой микротеме. Предположите, о чем дальше может идти речь.

Продолжение чтения:

Сравнительная характеристика может быть полной (если у сопоставляемых объектов устанавливаются все признаки сходства и различия) и частичной (если устанавливаются только признаки сходства или только признаки различия).

Развёртывание текста в жанре сравнительной характеристики обычно осуществляется по такой схеме:

I. Название сравниваемых явлений (возможно их определение).

II. 1. Признаки, которыми отличаются явления: а)...; б)... .

2. Признаки, общие для сравниваемых явлений: а)...; б)....

III. Вывод.

Вопросы учителя:

Какие микротемы составляют основную часть ответа – сравнительной характеристики? В каком стиле должен быть создан этот текст? Обоснуйте свое мнение. Прочитайте следующие абзацы и найдите в них ответ на вопрос: какие два важных требования к ответу- сравнительной характеристике необходимо соблюдать?

Школьникам часто приходится строить свои устные монологические ответы на уроке в жанре сравнительной характеристики, поэтому нужно запомнить не только схему развёртывания текста, но и ещё несколько важных моментов. Во-первых, в ходе характеристики сначала называется основание для сравнения (признак, по которому сравниваются объекты), а затем ведётся сопоставление. Например: *Имена существительные и прилагательные выполняют определённую синтаксическую роль в предложении: существительные чаще всего бывают подлежащим, дополнением или обстоятельством, а прилагательные – определением или сказуемым.* В данном примере мы видим, что основание для сравнения – роль в предложении, а затем называются отличительные признаки сравниваемых. Во-вторых, в ответе обязательно должны быть примеры, подтверждающие правильность высказанной мысли, так что за проанализированным выше предложением должно следовать такое, например: *В прибрежных водах живут рыбы. Они красивы, но мелки.*

II. Закрепление знаний и формирование умений.

Упр. 1. Прочитайте текст. Найдите те его части, которые соответствуют каждому пункту плана.

Словосочетание и предложение

План

I. Название сопоставляемых явлений.

II. Признаки, по которым отличаются словосочетание и предложение:

а) роль в речи;

б) строение словосочетания и предложения;

в) интонационное оформление сравниваемых языковых единиц.

III Вывод.

Словосочетание и предложение – единицы синтаксиса, которые имеют общие и отличительные признаки.

Словосочетание и предложение различаются ролью в речи: словосочетание называет предмет, признак его, а предложение выражает законченную мысль или передает чувства. Например, словосочетание *серебристые рыбки* называет предмет и его признак. Предложение *У берега плавали серебристые рыбки* выражает законченную мысль: стало ясно, где находились рыбки и что они делали. Предложение *Как здорово!* передает оценку, чувства.

Отличие данных синтаксических единиц состоит также в их строении. Словосочетание имеет две части: главную и зависимую, например: *сильный дождь, писать карандашом*, а предложение имеет грамматическую основу, состоящую из двух главных членов (подлежащего и сказуемого) или из одного.

Интонационное оформление сравниваемых синтаксических единиц различно. Каждое предложение оформлено интонацией завершённости, а словосочетание интонационно не оформлено.

Несмотря на существенные различия, у словосочетания и предложения есть и сходный признак, а именно: слова в словосочетании и в предложении связаны по смыслу и грамматически. Например: *Светит горячее солнце. Горячее солнце.* Грамматическая связь выражена с помощью окончаний: ср. род, ед. число, им. падеж. Смысловая связь устанавливается с помощью вопросов.

Такие черты имеют словосочетание и предложение, и поэтому они являются разными единицами одного языкового уровня – синтаксического.

Упр. 2. Прочитайте текст. Можно ли его отнести к жанру устного монологического ответа типа сравнительной характеристики? Отвечая на этот вопрос, рассуждайте в такой последовательности:

а) положена ли в основу ответа мыслительная операция – сопоставление? Полное оно или частичное?

б) строится ли текст в форме сравнительной характеристики?

в) выполняет ли ответ задачу: рассмотреть, сравнивая, для получения какого-нибудь вывода?

Образование гласных и согласных звуков.

Все звуки человеческой речи делятся на гласные и согласные. Они отличаются многими характеристиками, в том числе и образованием. Когда мы произносим гласные звуки, голосовые связки натянуты и дрожат в гортани, как струны, а выдыхаемый воздух проходит свободно, без помех – и образуется голос.

Когда мы произносим согласные звуки, выдыхаемый воздух встречает на пути различные преграды. Он преодолевает их – и образуется голос и шум.

Гласные звуки состоят только из голоса, согласные звуки образуются из шума или из шума и голоса.

Итак, мы убедились, что гласные и согласные звуки различаются своим образованием.

Упр. 3. Отредактируйте предложения так, чтобы их можно было употребить в жанре устного монологического ответа типа сравнительной характеристики.

1. Тема: «Общие свойства обращений и вводных слов».

Сходство в том, что они, например: К счастью, погода изменилась и Мама, погода изменилась. К счастью – вводное слово, не член предложения; Мама – обращение, не член предложения.

2. Тема: "Сравнительная характеристика существительных 1-го и 3-го склонения".

У них общие окончания в родительном падеже -и, например, нет земли, степи.

3. Тема: "Личные окончания глаголов 1, 2 спряжения в 3-м лице множественного числа"

Глаголы 1 спряжения имеют окончания в 3-м лице множественного числа -ут(-ют), глаголы 2 спряжения -ишь. -ит, -им, -ит .

(Ошибки: 1. Не обозначено основание (признак), по которому производится сравнение. 2. Выделяются несущественные признаки сравнения. 3. Сравняются несопоставимые признаки).

Упр. 4. Установите вид ошибки или недочёта, которые допустили учащиеся в зачинах сочинений научного стиля на тему: "Сходство и различие имён прилагательных и существительных". Устно исправьте их.

1. "Сходство в терминах: обе части речи именные ..."

2. "Здравствуйте, мои ученики. Я хочу вам рассказать о сходстве и различии двух необыкновенных частей речи..."

Упр. 5. Редактируя ученическое сочинение, школьники устанавливали вид ошибки и исправляли ее. Согласны ли вы с их рассуждениями?

Предложения с ошибкой:

1. Как имя прилагательное, так и имя существительное имеют общее сходство.

2. Сходство в терминах: это что перед словами "существительное " и "прилагательное" стоит слово "имя".

Рассуждение ученика:

В предложении две ошибки: первая – речевая: лишнее слово, так как и "общее" и "сходство" обозначают одно и то же; вторая – грамматическая, в построении предложений: если предложение включает "Как ..., так и ...", то в продолжении его должен называться сам общий признак. Например: "Как существительные, так и прилагательные склоняются по падежам». Если же важно употребить слово "сходство", то не следует употреблять "Как ..., так и ...", Например: *Имя прилагательное и имя существительное имеют сходство в грамматических признаках.*

Ошибка грамматическая в построении предложения, а именно: в способе выражения сходства.

Упр. 6. Самостоятельно установите вид ошибки в предложениях:

Эти части речи очень сходны. Как имя существительное, так и имя прилагательное имеют отличительные признаки.

Сходства и различия обнаруживаются уже в терминах. Для имени прилагательного присущи полная и краткая формы. Чтобы более полно дать описание ... Имя существительное, как и имя прилагательное – самостоятельная часть речи.

Запомните языковые средства выражения сходства и отличия:

Сходство состоит в том, что ...; этим частям речи присущи такие грамматические признаки ...; их сходство заключается в следующем ...; как ..., так и ... склоняются; отличие состоит в том, что ...; в отличие от существительного, прилагательное имеет ...; части речи отличаются... ; только имени существительному присущи такие грамматические признаки ...; однако имя ... отличается от

Упр. 7. Отредактируйте текст ученического сочинения на тему:

"Сходство и различие имён существительных и прилагательных".

У имени существительного и у имени прилагательного есть сходство и отличие. Они сходны в том, что одна и вторая часть речи – имя. В отличие от имён существительных, которые обозначают предмет, имена прилагательные обозначают признак предмета. Как имя существительное, так и имя прилагательное имеет род, число, падеж. Имя прилагательное в отличие от имени существительного имеет степени сравнения, полную и краткую форму, разряды, но в то же время не имеет склонения, а имя существительное имеет три склонения.

Союз между этими частями речи служит для более точного описания предметов, явлений, действий.

Упр. 8. Подготовьте устное сообщение на тему "Сходство и отличие слов «экономный» и «экономический». Сравняйте слова по таким критериям: а) по звуковому составу слова; б) по лексическому значению; в) по принадлежности к частям речи.

Упр. 9. Составьте и запишите зачин и концовку ответа типа сравнительной характеристики на тему: "Дополнение, определение и обстоятельство – второстепенные члены предложения". Составьте план развёртывания основной части.

Система заданий для диагностики и совершенствования умений:

Вариант 1

Карточка № 1

Постройте высказывание в жанре сравнительной характеристики на тему «Невежа и невежда- это одно и то же?» (по типу последовательного сравнения).

Используйте модель текста:

Слова «невежа» и «невежда» часто употребляются неправильно, потому что люди не различают их значений.

Эти слова во многом сходны.

В звучании они.... По принадлежности к частям речи.... И даже по составу...

Но отличаются слова значением-....

Таким образом, слова «невежа» и «невежда»- это разные слова, хотя и близкие по звучанию и составу.

Карточка № 2

Постройте высказывание в жанре сравнительной характеристики на тему «Невежа и невежда- это одно и то же?» (по типу последовательного сравнения).

Используйте план.

План

1. Слова «невежа» и «невежда».
2. Сходные свойства слов:
 - а) в звуковом составе;
 - б) в морфологическом составе;
 - в) в употреблении в речи.
3. Отличительные признаки слов:
 - а) в значении
4. Вывод: эти слова разные.

Карточка №3

Постройте высказывание в жанре сравнительной характеристики на тему «Невежа и невежда- это одно и то же?» (по типу последовательного сравнения).

Используйте схему:

1. Названия сравниваемых понятий.
2. Сходные сходства слов:
 - а);
 - б)
3. Отличительные признаки слов:
 - а) ...
4. Вывод.

Карточка № 4

Постройте высказывание в жанре сравнительной характеристики на тему «Невежа и невежда- это одно и то же?» (по типу последовательного сравнения).

Используйте таблицу:

Сравниваемые понятия	Основания для сравнения
Невежа и невежда	<ul style="list-style-type: none"> - лексическое значение - грамматическое значение - состав слова - употребление в речи

5.2. Анализ результатов экспериментального обучения

Для подтверждения эффективности предлагаемой системы формирования текстообразовательных умений в процессе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности проводились специальные контрольные срезы, направленные на выявление:

- степени доступности и уровня сформированности новых речеведческих понятий, имеющих важное значение для формирования умений текстовосприятия и текстообразования;
- степень сформированности умений создания текстов разных жанров и стилей;

- характер взаимовлияния умений текстовосприятия и текстообразования в процессе взаимосвязанного обучения.

Поскольку в теме нашего исследования текстообразовательные умения обозначены как доминирующие, то и проверять эффективность разработанной методики считаем целесообразным, устанавливая степень сформированности именно этих умений в условиях взаимосвязанного обучения: умений письменной монологической речи (художественной, публицистической, учебно-научной) и умений устной диалогической речи.

В 5 классе устанавливалась степень доступности вводимых речеведческих сведений (тематическое предложение, добавочное значение языковых средств) и характер влияния полученных знаний на речь способом анализа контрольных срезов.

Срез №1. Цель – установить степень сформированности умений школьников находить тематическое предложение абзаца (самые информационно насыщенные части);

- определять влияние названного умения на формирование: а) умения составлять план текста; б) умения ознакомительного чтения.

Задание 1. Прочитайте текст и выделите тематические предложения абзацев. (Для контрольного класса: Прочитайте текст и выделите самые информационно насыщенные части абзацев). На чтение текста отводится 3 минуты; на выделение тематических предложений – 0,5 минуты.

Задание 2. Просмотрите текст. О чем он? Запишите названия микротем, которые его составляют, в виде плана. (На просмотр текста отводится 1 мин.; на запись микротем – 2 мин.).

Результаты выполнения задания №1 отражены в табл. 5.2.1.

Таблица 5.2.1

Степень сформированности умения находить тематическое предложение абзаца (5 класс)

Показатели сформир. умения	Экспер.кл.	Контр.кл.
Выделены тематические предл.-все	83,7%	40,1%

- половина	12,2%	27,4%
- меньше половины	4,1%	32,4%

Количественные данные, помещенные в таблице, подтверждают мысль о том, что ознакомление с понятием «тематическое предложение» способствует формированию умения находить информационно насыщенные части текста (сравните: в экспериментальном классе все тематические предложения выделили 83,7% учащихся, что в два раза больше, чем в контрольном), а это очень важно для совершенствования умения просмотрового и ознакомительного чтения. В этом можно убедиться, анализируя задание № 2, результаты выполнения которого отражены в табл. 5.2.2.

Таблица 5.2.2

Степень сформированности умения ознакомительного чтения

Показатели сформированности умения	Эксп. кл.	Контр. кл.
Определили тему		
- правильно	91,4%	62,8%
- неправильно	8,6%	37,2%
Записали микротемы		
- все	78,2%	40,5%
- половину	14,2%	26,4%
- меньше половины	8,6%	33,1%

Полученные данные показали, что учащиеся экспериментальных классов ориентируются в нахождении важной информации в тексте, а поэтому за отведенное время 78,2% учащихся смогли увидеть все микротемы в тексте (в контрольных классах – 40,5%). Причем формулировки микротем в большинстве своем представляют фрагмент тематического предложения, а у школьников контрольных классов – самостоятельно сформулированные, что свидетельствует о том, что они не ориентируются на тематическое предложение. Отсутствие ориентировки на тематическое предложение заставило школьников читать все предложения в абзаце, и поэтому было затрачено много времени, но не все микротемы прочитаны и зафиксированы. Это дает основание говорить о значительной роли знаний о тематическом предложении для формирования умений речевой деятельности.

Срез № 2. Цель – установить степень сформированности умения видеть в слове, предложении добавочное значение и определять отношение автора к предмету речи на основе анализа языковых средств с добавочным значением.

Задание 1. Определите и отметьте наличие (знаком «+») или отсутствие (знаком «-») добавочного значения в словах:

чашелистики, земелька, водичка, ручища, тихий, крупнящий.

2. Определите и отметьте (знаком +) наличие или (знаком –) отсутствие добавочного значения в предложениях:

- Зимняя аллея.

- Ах, эта зимняя аллея!

- Что за чудо эта зимняя аллея!

- Разве не чудо эта зимняя аллея!

3. Прочитайте текст и установите, как относится автор к предмету речи?

Какое чудо – снежинка! Сколько километров трепал её ветрище, а эта замысловатая звёздочка сохранила свою причудливую форму!

В результате анализа первого задания получены показатели, которые отражены в табл. 5.2.3.

Таблица 5.2.3

Степень сформированности умений определять добавочное значение языковых единиц

Слова и предложения, в которых определялось добавочное значение	Количество учащихся (в %), определивших правильно
1. чашелистики	34,4
2. земелька	96,7
3. водичка	100
4. ручища	80,7
5. тихий	98,4
6. крупнящий	80,2
Предложения	
1. Зимняя аллея.	100
2. Ах, эта зимняя аллея!	100
3. Что за чудо эта зимняя аллея!	96,8
4. Разве не чудо эта зимняя аллея!	96,8

Добавочное значение в словах, приобретённое за счёт суффиксов с уменьшительно-ласкательным и пренебрежительно-преувеличительным значением, учащиеся легко устанавливают, о чём свидетельствует средний показатель выполнивших задание правильно – 94,8%. В слове "чашелистики" допустили ошибку 65,5% учащихся по причине новизны материала: сведения об утрате уменьшительно-ласкательного значения суффиксами -к-, -ик- в научном стиле были получены на предшествующем уроке, и еще не в достаточной степени сформированы умения.

Учащиеся почти безошибочно определяют наличие или отсутствие добавочного значения в предложении. Цифровые данные свидетельствуют о том, что умение совершенствуется: при первом (текущем) срезе правильно определили добавочное значение в предложении 76,5% учащихся; при втором срезе (через три урока) – 98,2%.

Третье задание оценивалось по таким критериям:

IV уровень – правильно установлено отношение автора к предмету речи, названы все языковые средства (слова и предложения), на основе которых сделано заключение;

III уровень – правильно установлено отношение автора, но не все языковые средства названы;

II уровень – установлено отношение автора к предмету речи, но некоторые языковые средства названы неправильно;

I уровень – неправильно или правильно установлено отношение автора к предмету речи, но не названы языковые средства.

Результаты отражены в таблице 5.2.4

Таблица 5.2.4

Степень сформированности умения устанавливать отношение автора к предмету речи

Уровни сформированности умения	Количество учащихся (%)
IV уровень	71,3
III уровень	12,4
II уровень	8,7

I уровень	7,1
-----------	-----

Как свидетельствуют данные таблицы, 71,3% учащихся правильно устанавливают отношение автора к предмету речи, используя при обосновании собственного мнения все возможные аргументы. Установили отношение автора к предмету речи, но не аргументировали свои заключения 7,1%.

Характер используемых аргументов (языковые средства с добавочным значением, лексические значения слов) говорит о том, что у школьников сформировался стереотип в мышлении: при извлечении смысла необходимо быть внимательным к языковой единице.

Чтобы проверить, употребляют ли учащиеся в собственной речи слова и предложения с добавочным значением, школьникам было предложено выполнить такое задание: напишите сочинение-миниатюру на тему "Зимняя аллея". (Каждый из вас по дороге в школу обязательно проходит по какой-то аллее. А что может быть чудеснее зимней аллеи! Она то посеребренная и роскошная, то голая и жалкая. Опишите зимнюю аллею такой, какой вы ее запомнили).

Результаты анализа этой работы свидетельствуют о том, что учащиеся употребляют в речи слова и предложения с добавочным значением там, где это уместно: в 96,8% работах отмечено целесообразное употребление слов и предложений с добавочным значением.

Срез № 3. Цель – установить степень доступности учащимся информации о двух способах развертывания содержания в тексте;

- определить уровень сформированности у школьников умения использовать в своей речевой деятельности разные способы развертывания содержания;
- выявить доступность употребления школьниками межфразовых средств связи (скреп в виде предложений и словосочетаний).

Задание 1. Определите в данных текстах способ развертывания содержания.

Задание 2. Напишите сочинение-описание животного на тему "Наши любимцы" (более конкретно тему формулировал для себя каждый ученик).

В текстах сочинений анализировались композиционная структура (способы развертывания содержания) и языковое оформление по критериям, отраженным в соответствующей рубрике табл. 5.2.5.

Как свидетельствуют данные таблицы, учащиеся используют скрепы в качестве средств межфразовой связи (87,2); школьники развертывают содержание текста (71,7) не простым перечислением, а названием признака и описанием проявления его в действии, что способствует обогащению синтаксического строя речи учащихся и делает тексты более интересными.

Таблица 5.2.5

Использование изученных способов развертывания содержания (на материале описания животного)

Критерии оценивания	Эксп. классы	Контр. классы
<i>Способы развертывания содержания в тексте:</i>		
- простое перечисление	28,3	
- название признака и проявление его в действии	51,6	
- простое перечисление и проявление признаков в действии	20,1	
<i>Наличие скреп, обеспечивающих связь между микротемами, из них:</i>	87,2	
- встречавшихся школьникам в процессе обучения	43,6	
- самостоятельно составленных	43,6	
- отсутствие скреп	12,8	

Приведем примеры из ученических сочинений, иллюстрирующих разные способы развертывания содержания в тексте-описании.

Перечисление:

Это была кошечка с черными, как пуговики, глазами, остренькими ушками, пушистой шубкой, полосатой, как у тигра, и маленьким хвостиком. (Максим И. 5-а).

Перечисление + элементы названия и проявления их в действии:

Моя красивая кошка очень меня любит. Сама она серенькая, только лапки у нее беленькие. *Маленькие ушки моей Мурки слышат все днем и ночью.* У моей

кошечки есть маленькие усики. Глазки у нее зеленые, *она хорошо ими видит даже ночью.* (Гриша Б.5-г)

Перечисление + называние признаков и проявление их в действии:

Рыжик не породистый кот , но очень симпатичный. Шерстка у него рыженькая и блестящая, на шейке – роскошный белый воротник, на лапах- белые носочки. На животике у Рыжика мягкая бело-рыжая шерстка. *На мордочке выделяются выразительные зеленые глаза.* Они бывают веселыми, грустными и даже иногда – злыми. *Когда Рыжик медленно прохаживается по комнате, то кажется , что это важный нарядный маркиз.* Наверное, поэтому он такой старательный чистюля. (Павел Ш.5-а).

Называние признака и проявление его в действии:

У него прекрасные голубые глаза, которые смотрят прямо в душу. Мы назвали кота Принцем за его царственную походку. Ходит он медленно, величественно и беззвучно. (Надя К.5-а).

Учащимися 5 класса легко усваивается информация о средствах межфразовой связи – словосочетаниях-скрепах и предложениях-скрепах, о чем свидетельствует быстро сформировавшееся умение пользоваться скрепами при переходе от одной микротемы к другой. Перед написанием сочинения не акцентировалось внимание на необходимости использования скрепов, но в текстах учащихся они обнаруживаются довольно часто (в 87,2% работ). Скрепы разнообразны по функциям и языковому материалу. Например: «Мне захотелось посмотреть, что там. Ну что же вы думаете там было? Там был...»; «Обратите внимание на...»; «А сейчас я расскажу о...»; «Мое самое любимое животное – это кошка. Вы скажете , почему же я так сильно люблю котов. Потому, что...» и др.

В текстах сочинений наблюдаются заимствования из анализированных текстов. Эти заимствования представляют собой чаще всего тропы, необычные сравнения или речевые обороты, которые остались в памяти учащихся вследствие анализа текстов при подготовке к сочинению. Например: «У него сильный-пресильный клюв. Он думает, что голыми руками его не возьмешь»; «Еще у Кеши маленькие, но очень цепкие лапки: ухватится за палец – берегись!» и др.

Результаты анализа языкового оформления текстов сочинений свидетельствуют о том, что возрастает тенденция к использованию слов с добавочным значением, приобретенным за счет суффиксации, для выражения собственного отношения к предмету речи. Например, слова шерстка, лапки, глазки и т.п. встречаются чаще, чем в работах учащихся контрольного класса. Такие языковые средства более употребительны, чем тропы. Сравните: тропы наличествуют в 32,7% работ, а слова с добавочным значением, приобретенным за счет суффиксации – в 65,4%.

Эта тенденция легко прослеживается даже без специального анализа, а просто при чтении. Чтобы быть убедительными, приведем в пример несколько текстов сочинений учащихся.

МОЯ ЛЮБИМАЯ СОБАЧКА

У меня дома живет собака – маленькая дворняжка. Ее кличка Чапа. Чапе уже пять лет. У собаки есть собственный домик. Его построил папа.

Чапа черная, как вороненок, только на груди у нее белая манишка. Лапки у нее белые, а кончик хвоста словно в сметану обмакнули.

Моя любимица очень смышленная и внимательная. Все время следит за порядком во дворе. Сердито лает на чужих котов. Ушки у нее всегда подняты вверх – прислушиваются ко всем звукам вокруг. Мордочка у Чапы смешная: маленький носик и , как бусинки, темные веселые глаза. Шерсть у собаки волнистая и длинная. Когда она бежит, то кажется, что катится шерстяной клубок.

Спит Чапа, свернувшись калачиком, наострив чуткие уши.

Еще сластена очень любит конфеты. Когда ее угостишь этим лакомством, она весело и благодарно машет хвостиком.

Чапа всегда с радостью встречает меня из школы. Она послушная и ласковая. Мне нравится играть с ней во дворе, и я ее очень люблю. (Марина 0.5 кл.).

МОЙ КОТЕНОК

Если у вас есть котенок, то вы понимаете меня: ничего на свете нет забавней и милей! Ну а мой Пират – это чудо!

Пиратом котенка назвал брат, потому что у него разные глаза: один зеленый, а другой голубой. Когда он смотрит на солнце, то его глаза кажутся перламутровыми.

Сам Пират белый, только спина у него черная, и еще на мордочке и на лапках темнеют маленькие пятнышки. А на лапках такие носочки! Белоснежные! Вот чистюля!

Он и хвостище имеет белый и пушистый. Бывало, посмотришь, как он бежит, и кажется будто летит, а хвост – пропеллер.

А как же Пират любит играть со своей мамой Катей! Правда, Катя уже взрослая и не любит играть, из-за этого котенок может получить от нее оплеуху. Зато я люблю с ним играть. До чего же он забавный! (Саша Б.5 кл.)

Срез № 4. Цель – выявление степени сформированности таких коммуникативно-речевых умений: определение и формулирование темы и главной мысли данного текста; выявление отношения автора или персонажа к предмету речи на основе анализа языковых средств; установление зависимости выбора слова от замысла (темы, главной мысли, запланированного воздействия); обнаружение в тексте содержательных элементов, не соответствующих теме; выбор структурной части текста (концовки), соответствующей замыслу.

Задания.

1. Определите тему и главную мысль текста. Озаглавьте его. Каково отношение художника к тому, о чём он говорит? Какие языковые средства подтверждают это?

Я взглянул в окно. С юга подымалась тяжёлая и высокая, в полнеба, туча. Её передвигало вспышками молний.

– Мать честная! – воскликнул художник. – Какая уйма красок! Такое освещение никак не напишешь, будь ты хоть сам Левитан.

– Какое освещение? – спросил я растерянно.

– Господи! – с отчаянием сказал художник. – Куда же вы смотрите? Вон, видите, там лес совершенно тёмный, глухой: это на нём легла тень от тучи. А вон подальше на нём бледные жёлтые и зеленоватые пятна – это от приглушенного света из-за облаков. А вдали он весь в солнце. Видите? Весь как политый из

красного золота. И весь сквозной, точно золотая узорчатая стена. Или вроде как протянули по горизонту плат, что вышили мастерицы в наших тихвинских золотильнях. Теперь смотрите ближе, на полосу елей. Видите бронзовый блеск на хвое? Это от золотой стены леса. Она обдаёт ели своим светом. Отражённый свет. Писать его трудно – легко загубить. А вон, видите, там только слабое сияние, я бы сказал, тонкая нежность освещения, что нужна, конечно, очень спокойная и верная рука, чтобы его передать.

Художник посмотрел на меня и засмеялся.

– Какая сила всё-таки у света, отражённого от осенних лесов!

(К. Паустовский)

2. Прочитайте текст. Докажите, что слово "зажигаются" является наиболее подходящим из ряда синонимов: краснеют, горят.

Осень слегка коснулась рябины – и зелень потускнела, появились на листьях первые бледные прожилки. А по утрам листья стали как-то беспокойно перешёптываться под лёгким дуновением ветерка. Вот уже и гроздь ягод зажигаются: они ещё не ярко-красные, но и не оранжевые, как в конце лета.

3. Прочитайте текст и найдите в нём не соответствующие замыслу (теме, главной мысли и запланированному воздействию) элементы содержания. Выберите из двух предложенных одну подходящую по смыслу концовку.

МОЖНО ЛИ НАУЧИТЬСЯ КНИГОЛЮБИЮ?

Труд без трудолюбия – одно мучение. А книга без книголюбия? Как научиться любить книгу? Книга – лучший друг человека. Книга подобна воде, дорогу пробьёт везде.

Нужно понимать, что чтение требует сосредоточенности. Иные хозяйки смотрят телевизор и одновременно успевают переделать массу дел по хозяйству. Книга – совсем другое. Тут нужна тишина. Нет ничего лучше уединения с книгой. Встречали вы где-нибудь в парке, вдали от главной аллеи, на скамейке одинокого человека, который склонился над книгой? Он один – и не один. Не замечая никого вокруг, он живёт в выдуманном мире героев, которые любят, спорят, радуются и страдают. Сочинённые автором, они стали близкими и дорогими читателю.

Есть много ребят, привыкших играть, прыгать, а книги их как будто отталкивают. Но в каждом из них дремлет читатель. Приходит срок – и он просыпается. Нужно только очень хорошо понять, что человек, не любящий книг, – несчастный человек: он многого не узнает, не поймёт, не испытает. (По Л.А. Николаевой).

Концовки:

а) Когда вы полюбите книгу, она обязательно ответит вам взаимностью.

б) «Чтение – вот лучшее учение» – уверял А.С. Пушкин.

Первое задание позволило выявить степень сформированности умений определять и формулировать тему, главную мысль, озаглавить текст; устанавливать отношение (автора или персонажа) к предмету речи на основе анализа языковых средств.

Они оценивались по критериям, отражённым в первой колонке таблицы 5.2.6, а результаты представлены во второй и третьей колонках.

Количественные показатели свидетельствуют о том, что в экспериментальных классах степень сформированности контролируемых умений значительно выше. Устанавливая отношение говорящего к предмету речи, учащиеся апеллируют к языковым средствам текста. И хотя в данном тексте преобладают синтаксические языковые средства с добавочным значением (а синтаксические языковые средства со стилистической коннотацией усваиваются школьниками труднее), всё же 87,8% учащихся заметили их в тексте и правильно установили связь употреблённых языковых средств с замыслом, верно установили отношение говорящего к предмету речи.

Таблица 5.2.6

Степень сформированности умений текстовосприятия

Критерии оценки	Экспер. класс (%)	Контр. класс (%)
Заглавие		
- соответствует содержанию текста	84,4	20
- не соответствует содержанию текста	15,6	80
Формулировка темы		
- соответствует содержанию текста	53,2	32,2
- не соответствует содержанию текста	4,9	24,6
- сформулирована узко	30,0	32,2
- сформулирована широко	7,4	12,8
Формулировка главной мысли		
- соответствует содержанию текста	62,3	32,2
- не соответствует содержанию текста	4,9	24,6

- сформулирована узко	21,9	27,3
- сформулирована широко	7,4	12,8
Отношение говорящего к предмету речи		
- соответствует содержанию текста	96,5	72,2
- не соответствует содержанию текста	3,5	38,5
- аргументировано анализом языковых средств	87,8	68,2
- не аргументировано анализом языковых средств	13,2	32,2

Второе задание направлено на выявление умения устанавливать зависимость выбора слова от замысла (темы, главной мысли, запланированного воздействия).

Критерии, на основе которых можно установить степень сформированности названного умения, отражены в первой колонке таблицы 5.2.7, а результаты представлены во второй и третьей колонках.

Таблица 5.2.7

Показатели обоснованности выбора слова

Критерии оценки	Экспер. класс (%)	Контр. класс (%)
Апеллирование к содержанию и смыслу текста	27,7	3,2
Анализ лексического значения слова (в том числе слов-синонимов)	46,9	16
Апеллирование к выразительности слова	6,3	8
Неправильно аргументировано	8	13,4
Аргументы не приводятся	8,4	28
Задание не выполнено	0	4

Данные, полученные в результате анализа среза, свидетельствуют о том, что апеллирует к содержанию и смыслу приблизительно одинаковое количество учащихся. Но наблюдаются серьёзные отличия в глубине и характере аргументации, а также в речевом оформлении, о чём свидетельствуют не только количественные показатели, но и тексты работ.

Внимание к оттенкам лексического значения слова больше проявляют учащиеся экспериментальных классов: в процентном отношении это составляет 46,9–16% от общего количества выполнявших работу. Причём речевое оформление толкования значений, содержательно-смысловой связности приблизительно на одном уровне. Вероятно, это объясняется тем, что в контрольном классе апеллировали к значению слова только самые сильные ученики.

Незначительное количество работ (6,3% в экспериментальном классе и 8% в контрольном классе) обращают внимание на выразительность слова, причём аргументы сводятся к одному: красивее звучит.

Не выполнивших это задание в экспериментальном классе нет, в контрольном – 4%. Учащиеся экспериментальных классов понимают необходимость аргументации своего ответа, но при этом не всегда правильно подбирают аргументы (8%).

Среди учащихся контрольного класса 13,4% неправильно аргументируют выбор слова.

Задание № 3 имело целью выявить степень сформированности у школьников умения видеть в тексте элементы содержания, не соответствующие раскрытию темы и главной мысли; умения выбирать концовку, соответствующую тексту по содержанию и смыслу, аргументировать свой выбор.

Степень сформированности умений оценивалась по критериям, перечисленным в первой колонке табл. 5.2.8.

Таблица 5.2.8

Умение находить и аргументировать не соответствующие замыслу элементы содержания и структурные части текста

Критерии оценки	Эксп. класс (%)	Контр. класс (%)
Обнаружены лишние элементы содержания	96,4	84,2
Не все обнаружены	3,6	10,4
Не выполнили задания	–	5,4
Обнаружены не те содержательные элементы	–	–
Выбор концовки		
- правильно	100	92,4
- неправильно	–	7,6
Аргументированность выбора концовки		
- правильно	100	92,4
- не те аргументы	–	–
- нет аргументов	–	7,6

Контрольный итоговый срез № 5. После проведения рассредоточенной подготовки к созданию текста в жанре описания природы было написано сочинение и произведен его анализ с целью выявления влияния рассредоточенной подготовки на степень сформированности таких умений:

- умения создавать разнообразные зачины сочинений, в которых заявлялась бы тема и главная мысль и при этом использовались бы предложения, приносящие эмоционально-экспрессивную окрашенность речи;
- умение членить текст на относительно самостоятельные части (зачин, основную часть, концовку) и выделять абзацными отступами микротемы;
- умение отбирать только такие языковые средства и микротемы, которые способствуют раскрытию авторского замысла.

Уточним, что сочинения писались в разных школах и в разное время года, поэтому в одних классах проводилась рассредоточенная подготовка к сочинению-описанию природы зимой, и соответственно формулировки тем были таковы: «Зимняя поляна», «Любимое дерево зимой», «Любимый уголок парка» и другие, сформулированные самими школьниками. В других классах рассредоточенная подготовка осуществлялась осенью, и поэтому темы были сформулированы так: «Осенняя поляна», «Любимое дерево осенью» и т.д. Вот почему примеры из сочинений учащихся будут на столь разнообразные темы.

Результаты анализа сочинений отражены в таблице.5.2.9.

Как свидетельствуют количественные показатели, учащиеся правильно построили зачины сочинений, заявив в них тему, главную мысль и выделив при этом его абзацным отступом (95,6%).

Таблица 5.2.9

Сформированность умения создавать текст типа описания природы

Критерии оценивания	Эксп. класс(%)	Контр. класс(%)
Наличие в тексте зачинов, концовок, соответствующих замыслу	95,6	91,3
Выделение абзацными отступами относительно самостоятельных частей	92,6	78,2
Наличие скрепов , обеспечивающих связь между микротемами, из них:	92,6	17,3
- использованных ранее в процессе обучения	35,1	1,09
- самостоятельно составленных	56,5	16,3
- отсутствие скрепов	8,4	82,6
Содержание:		
- количество микротем в основной части;	6	4,5
- соответствие микротем замыслу	100	89,1
Языковые средства:		

- с добавочным значением, приобретенным за счет переносного значения	97,1	88,0
- предложения с добавочным значением		
а) в концовке	63,2	58,7
б) в зачине	45,7	43,4

Школьники использовали предложения с добавочным значением – побудительные предложения, риторические вопросы, причем в зачинах использовали 45,7% учащихся, а в концовках – 63,2%. Например:

Зачин: Приходилось ли вам наблюдать за березой в зимнем лесу?

Концовка: Как же она хороша! (Зимняя береза. Кристина К.5-а)

Зачин: Как прелестен зимний парк! Приходилось ли вам наблюдать зимой за жизнью в нем?

Концовка: Я рада, что наблюдала и открыла для себя целый мир, который раньше не видела. (Зимний парк. Ира Б.5-а)

Зачин: Не хотите ли полюбоваться елочкой, этой лесной красавицей? Давайте мысленно отправимся вместе со мной на мою полянку в лесу, и я вам все покажу.

Концовка: Вы довольны путешествием? Возвращайтесь еще сюда! (Лесная красавица. Максим И. 5-а)

Зачин: В сосновом бору на берегу реки Псел есть маленькая полянка. Она имеет овальную форму...

Концовка: Как бы я хотела чаще бывать здесь! (Зимняя поляна. Надя К. 5-б)

Зачин: Однажды февральским солнечным днем я пришел в парк. Передо мной открылась удивительная картина...

Концовка: Скоро, очень скоро все изменится, ведь тепла осталось ждать совсем недолго. Придет весна, растает снег, ну а пока зима. (Зимний парк. Павел Ш. 5-б)

Зачин: У нас в саду растет уже старая, но очень красивая яблоня.

Концовка: Придет весна, и все оживет, зацветут яблони, груши, но самой красивой будет эта яблоня. (Яблоня зимой. Яна С. 5-г)

Учащиеся показали умение членить текст на относительно самостоятельные части (зачин, концовку, основную часть и микротемы). Выделяют абзацным отступом зачин и концовку – 92,6%; внутри основной части – 88,8%. Невыделение

микротем зачастую оправдано: они невелики по объему и тесно связаны между собой. Однако наблюдается и неоправданное отсутствие членимости. Например:

Возле нашего дома растет много деревьев. Но мне больше всех нравится береза.

У нее беловатый ствол, очень гибкий и высокий. Береза выше, чем наш дом. Это дерево красиво во все времена года, А еще оно меняется четыре раза в год. Береза бывает нежно-зеленой, темно-зеленой, желтой и белой. Также меняется она и от состояния погоды... (Саша С. 5-в)

Анализ содержания ученических сочинений позволил выявить тенденцию к увеличению количества микротем в основной части. В 50% работ учащихся основную часть сочинения составляют 5 микротем; в 5,5% работ до 11 микротем; в 33,3% работ – 4 –3 микротемы. В среднем на одно сочинение в экспериментальных классах приходится 6 микротем в основной части, а в контрольных –4,5 микротем.

В содержании нашли место такие микротемы: форма, цвет, свет, реже – композиция. Например:

ЗИМНИЕ ДЕРЕВЬЯ

Приходилось ли вам наблюдать, что происходит с деревьями зимой?

Обратите внимание: у каждого дерева своя форма. У одного дерева крона круглая, как шар, у другого – продолговатая, а у третьего похожа на треугольник. У некоторых деревьев ветки прямые , а у других – закрученные, как пружинки.

А посмотрите на кору. Она тоже у всех деревьев разная: у одних деревьев серовато-черная, у других коричневатая, а у третьих – светло-коричневая, почти желтая.

На белом снегу деревья похожи на кактусы в пустыне, а в лунном свете – на сказочных животных.

Присмотритесь к красавице ели! В зимнем лесу у нее одной платье зеленого бархата. Стоит она на поляне, и все вокруг оживает. Кажется, крохотная елочка – источник тепла для всего леса.

А теперь отойдите подальше. Не правда ли, немного жаль зеленую красавицу.Ей ,должно быть ,одинок и холодно среди этих обнаженных великанов.

Смотришь и думаешь: лес зимой, конечно, прекрасен, но почему-то грустно в нем. (Света Л. 5-а)

На основе текста сочинения устанавливалась степень сформированности умения уместно использовать средства межфразовой связи. Обнаружено, что в тех случаях, когда ученик сам понял, что отклонился от темы, он использует *средства* межфразовой связи. Например:

...Обратите внимание на эту красавицу! Березка как королева среди деревьев. У нее белый с черными пятнышками ствол. Ее косы такого приятного цвета! На солнце они переливаются, словно вылитые из чистого серебра.

Так обидно видеть их сломанными. Ведь сломать легко, а вырастить трудно. *Но не будем об этом сейчас, а вернемся к нашей белокорой красавице...* (Кристина К. 5-а)

В ученических сочинениях средства межфразовой связи выполняют не только связующую роль, но и выступают как средство привлечения внимания читателя, привлечения его к сопереживанию, соразмышлению (“А теперь посмотрите на...”, “Обратили вы внимание на ветки?”, “Не хотите ли отправиться мысленно...” и др). Например:

...Зимой перестает бежать в ее жилах сладкий желтоватый сок.

Обратили ль вы внимание на ее ветки? Как изящно они прогибаются под тяжестью ледка! Они такие тоненькие, хрупкие и беззащитные перед холодным ветром, морозом... (Аня Щ. 5 кл.)

...А теперь присмотритесь к вечнозеленым елям. Они присыпаны снегом и напоминают мне девочек в белых шубках, шапочках и рукавичках... (Владислав П. 5 кл.)

Учащиеся активно используют средства межфразовой связи (скрепы) в целях избежания “разрывов” связности, о чем свидетельствует наличие скреп в 91,6% работ.

В процессе рассредоточенной подготовки учащиеся накапливали языковой материал: удачные речевые обороты, выразительные средства, родившиеся в процессе наблюдения, а также подыскивали поэтические цитаты. В результате анализа сочинений было установлено, что на язык текстов сочинений оказывает значительное влияние язык анализируемых художественных текстов. Школьники

заимствуют метафоры, речевые обороты и даже подражают авторам в композиционной форме.

Так, например, в сочинениях обнаружены такие метафоры: *ветки, вылитые из чистого серебра* (из текста упражнения), *молочный разлив* (из анализированного целого завершённого текста), *витязь в снежной кольчуге* (из текста изложения).

Учащиеся 5 кл. крайне редко включают в свои тексты поэтические цитаты (22,2%), но и в этих работах обнаруживаются такие ошибки: отсутствие связи между высказанной в микротеме мыслью и содержанием цитаты, например:

...Что за диво эта ель! Так и хочется послушать стихотворение о зиме.

В тот год осенняя погода
 Стояла долго на дворе.
 Зимы ждала, ждала природа-
 Снег выпал только в январе.
 На третье в ночь. Проснувшись рано,
 В окно увидела Татьяна
 Поутру побелевший двор,
 Куртины, кровли и забор.

А.С.Пушкин

Отсутствие скреп между микротемой и цитатой. Например:

...Но тогда там не было сосны.
 И дремлет, качаясь,
 И снегом сыпучим
 Одета, как ризой, она.

Такое положение свидетельствует о том, что формированию умения включать цитаты в собственную речь следует уделять больше внимания.

В целом анализ среза показал, что вводимые понятия и формируемые умения в процессе рассредоточенной подготовки, организованной в учении, благотворно влияют на качество речи учащихся.

Для того, чтобы проследить сформированность текстообразовательных умений в процессе взаимосвязанного обучения и влияние рассредоточенной

подготовки на характер речи от класса к классу, мы проанализировали сочинения учащихся 6–9-ых классов, для которых организовывалась рассредоточенная подготовка в учении по специальным программам (см. Приложение 1). Темы сочинений перечислим ниже поклассно.

6 кл. (Доминирующий тип – описание интерьера).

1. В гостях у ...(бабушки, друга, литературного персонажа). 2. Я здесь ...(учусь, отдыхаю, провожу свободное время). 3. Это меня поразило! (описание интерьера музея, дворца, храма).

7 кл. (Доминирующий тип – описание внешности). 1. "Мама, милая мама, как тебя я люблю!" 2. Человек, который является моим идеалом. 3. "Все в ней – гармония, все – диво!" (А.С. Пушкин).

8 кл. (Доминирующий тип –рассуждение с элементами описания памятника). 1. "Это нужно не мертвым, это нужно живым!" (Р.Рожд.). 2. "Его зарыли в шар земной, а был он лишь солдат..." (С. Орлов). Размышление у памятника... .

9 кл. (Доминирующий тип – рассуждение).1. Экологические проблемы нашего города (или края).

В целях определения степени сформированности основных умений, на которые было направлено обучение, мы проанализировали тексты сочинений по таким критериям: информативность текстов (количество микротем); интегрированность (наличие лишних частей); завершенность (наличие зачина и концовки); членимость (выделение абзацным отступом относительно самостоятельных частей текста); связность (наличие «разрывов» связи: а) между предложениями; б) между микротемами; коммуникативность (наличие обращений, призывов, просьб, свидетельствующих о направленности на коммуникантов); соответствие жанровой структуре;

Сопоставление полученных данных по общей оценке (см. табл. 5.2.10) говорит о том, что уровень сформированности умений учащихся экспериментальных классов выше.

Сформированность умений монологической письменной речи
учащихся 5–9 классов

Уровни	5 класс		6 класс		7 класс		8 класс		9 класс	
	эксп.	контр.	эксп.	контр.	эксп.	контр.	эксп.	контр.	эксп.	контр.
1	–	4,6	–	13,4	–	7,9	–	4,0	–	5,1
2	8,2	26,4	22,4	26,9	7,9	10,8	24,0	37,0	6,1	46,3
3	52,4	44,6	47,1	37,0	61,3	59,4	41,0	40,0	53,6	29,9
4	35,4	24,4	30,3	22,4	30,6	21,7	35,0	19,0	40,2	28,8

Осуществленный анализ позволил выявить такие тенденции. В 5 – 7 классах повышается информативность текстов не намного (2,5 – 3 микротемы), но каждая микротема соответствует замыслу и не разрушает интегрированности текста; в 8 – 9 классах значительно увеличивается отрыв в информативности текстов по сравнению с контрольными классами (на 4 микротемы). Это говорит о том, что у школьников в результате обучения и учения сформировалось умение быть информативными.

Выразительно проявляется тенденция в работах учащихся 5-6 классов к использованию метатекстовых средств связи («А теперь обратимся к...», «Не хотите ли...», «Давайте вместе...», «Но мы забыли о...» и др.) Мы бы отметили некоторую «увлеченность» школьников этого возраста названными средствами связи.

Благодаря включению метатекстовых средств связи сократилось количество «разрывов» связности между микротемами. Единичны случаи отсутствия связи между зачином и концовкой. Все это подтверждает значимость сведений о текстовых категориях, метатекстовых средствах связи для формирования умения осуществлять связь в тексте между предложениями, микротемами и относительно самостоятельными частями.

Отметим, что значительной частью именно благодаря метатекстовым средствам связи реализуется коммуникативность в сочинениях учащихся, чем они выгодно отличаются от текстов учащихся контрольных классов, в текстах которых эксплицитно выраженные средства коммуникативности обнаруживаются лишь в 14 % работ.

Учащиеся овладели умением членить текст, что способствовало и формированию умения осуществлять связь зачина и концовки: выделив их абзацным отступом, школьники зрительно ощущали необходимость повторения в концовке, усиления мысли, выраженной в зачине. Сравнение количественных показателей подтверждает эффективность разработанной методики.

Анализ композиционных приемов развертывания тематических предложений абзаца показал, что они используются в речевой деятельности школьников (см. табл. 5.2.11).

Таблица 5.3.11

Способы развёртывания содержания тематических предложений в текстах сочинений учащихся

Способы развёртывания содержания	Количество микротем (в %)
Нормальный (без усложнения)	24
Детализация	15
Нагнетание	10
Указание на причину	8
Пунктирное развёртывание	7
Призыв	4
Противопоставление	3
Обобщение	3
Пример	2
Сопоставление	1

На основании полученных данных можно отметить тенденцию в развитии композиционного строя речи учащихся: школьники стали употреблять больше приемов композиционного развертывания содержания, что способствовало устранению однообразия и монотона в текстах, усиливало выразительность речи.

Выявляется тенденция усиления выразительности речи, причем значительная часть средств выразительности создана по аналогии с теми, которые встречались в текстах для рассредоточенной подготовки к сочинению.

Исчезла тенденция к списыванию. Все работы учащихся, даже самых слабых, написаны самостоятельно (сравните: в контрольных классах 29% списанных работ). По мнению учителей, в исчезновении этой тенденции сыграли положительную роль такие факторы: а) наличие программ для самостоятельной деятельности, которые обеспечивают возможность самостоятельного создания текста; б) стимулирование

учителями проявления творческой личности, неподдельное восхищение удачными моментами во фрагментах, создаваемых в процессе подготовки, нахождение положительных моментов даже в неудачных фрагментах, более высокая оценка их по сравнению с «удачными» списанными.

В ряду негативных тенденций следует отметить главную-усиление интерференции. На первом месте – словообразовательной, на втором – лексической, на третьем – синтаксической, что обязывает укрепить системы методов упражнениями, включающими задания по сопоставлению и переводу не только украинских и русских текстов, но и слов, словосочетаний.

Результаты обучения умению создавать текст в жанрах учебно-научной речи.

Срез № 6. Цель – установить степень сформированности умения создавать текст типа определения понятия; выявить степень сформированности умения применять полученные знания в новых условиях.

Задания: 1. Постройте правильно определение изученных понятий: тема, главная мысль. 2. На основе прослушанного текста и картинки, на которой изображено растение, дайте определение понятия предмета речи.

При выполнении задания № 1 учащиеся (98,5%) не допустили ошибок в построении определения. Часть школьников (1,5%) допустили ошибку в результате непонимания, что такое главная мысль (например: "Главная мысль – это микротемы..." Александр Б.)

Результаты, полученные при анализе задания № 2, отражены в табл. 5.2.12.

Результаты свидетельствуют о том, что понимание структуры текста – определения ведёт к правильному его построению: 99% учащихся подвели под более общее понятие и 100% перечислили существенные признаки; но из них 28,9% отнесли к ряду существенных признаков и несущественные (например: "... которое растет на полях и огородах", "... которое едят вареным", "... стройное, индейцы называют её маисом" и т.п.). Этот факт свидетельствует о том, что разграничение существенного и несущественного для части школьников затруднительно.

Таблица 5.2.12

Степень сформированности умения создавать текст типа определения понятия

Критерии оценки правильности построения определения понятия	Количество учащихся (%), определивших правильно	
	Эксп. класс	Контр.класс
Подведение под более общее или родовое понятие	99,0	91,0
Наличие существенных признаков (форма ствола, листьев, плода)	100	98,0
Логическая последовательность перечисления сущ.признаков	75,0	64,0
Выделение несуществующих признаков	28,0	36,0

Понимание структуры определения приводит к сокращению грамматико-синтаксических ошибок. Обнаружены лишь два типа грамматико-синтаксических ошибок: неоправданное деление сложного предложения на простые (1,5%) и оформление словосочетаний как предложений (3%).

Срез № 7. Цель – определение уровня сформированности умения создавать текст в жанре сравнительной характеристики.

Сравнительная характеристика – это жанр, который может интегрировать в себе и определение понятия, и элементы описательной характеристики, и классификации, поэтому мы выбрали именно этот жанр для констатации степени сформированности у школьников умений учебно-научной монологической речи.

Задания:

6 кл. Создайте текст в жанре сравнительной характеристики на тему «Жалкий и жалостливый – это одно и то же?».

7 кл. Создайте текст в жанре сравнительной характеристики на тему «Общие и отличительные свойства двух текстов».

Жадность – это забвение собственного достоинства, это попытка поставить свои материальные интересы выше себя, это душевная кособокость, жуткая направленность ума, крайне его ограничивающая, жухлость умственная, жалкость, желтушный взгляд на мир, желчность к себе и другим, забвение товарищества.
(Д.. Лихачев)

Жадность – это скупость, корыстолюбие, чрезмерное стремление к удовлетворению своих желаний. (Толковый словарь).

8 кл. Создайте текст в жанре сравнительной характеристики на тему «Художественный и научный стили».

9 кл. Создайте текст в жанре сравнительной характеристики на тему «Литературный язык и язык художественной литературы».

Основной аспект анализа ученических текстов – композиционная структура и компонентный состав, так как показатели по этим параметрам позволяют установить соответствие текста нормам жанра.

Результаты выполнения этого задания отражены в нижеследующей табл. 5.2.13.

Таблица 5.2.13

Степень сформированности умения создавать текст в жанре
сравнительной характеристики

Критерии оценки	Классы							
	6		7		8		9	
	э.	к.	э.	к.	э.	к.	э.	к.
Наличие зачина	95,4	91,9	88,8	78,8	97,9	78,9	95,2	89,4
- фоновый +тематич. компоненты	68,9	68,9	77,7	72,7	87,3	52,0	70,5	70,5
- тематический компонент	19,5	19,5	22,2	27,7	28,1	21,8	29,4	18,8
Основная часть								
- названы основания для сравнения	91,5	65,8	96,6	72,2	95,8	72,9	94,1	39,4
а) все	22,9	11,4	98,8	66,6	72,9	36,4	58,8	36,4
б) половина	54,0	45,2	22,2	20,0	20,8	41,6	18,8	21,1
в) менее половины	22,9	45,9	5,5	11,1	6,2	21,8	18,8	36,4
- количество микротем	5	4	5,1	4	7,3	5	8,5	6
Наличие концовки	99,1	89,6	93,3	82,2	95,8	89,5	95,2	94,1
- связь концовки с зачином	91,9	30,4	91,1	77,7	67,7	60,4	84,2	54,2

В ходе анализа было установлено, что учащиеся правильно создают зачин, заявляя тему путем называния понятий темы. Причем в экспериментальных классах прослеживается тенденция к раскрытию этих понятий в определении. Компонент текста, представляющий собой определение понятия, в основном соответствует модели жанра.

Фоновый компонент имеется в 40% работ, и он соответствует задаче подведения к теме, так как содержит информацию о том, в связи с чем обращаются к теме, когда возникает такая необходимость; призыв к совместному анализу. В остальных работах зачин представляет собой только тематическое предложение.

В работах учащихся экспериментальных классов фоновый компонент соответствует функции информирования (о чем пойдет речь в основной части); крайне редко (от 3 до 4,5%) зачин отсутствует, текст начинается с основной части – анализа понятий (например: «Слова «жалкий» и «жалостливый» имеют общее...»). Эти факты говорят о том, что учащиеся экспериментальных классов осознают структуру текста, основное назначение зачина и умеют создавать правильный зачин текста в жанре сравнительной характеристики, то есть у них сформировано умение в более высокой степени, чем у школьников контрольных классов.

Концовка в тексте наличествует в 93,4% работ учащихся экспериментальных классов и в 92,1 % работ учащихся контрольных классов. Она не имеет существенных отличий в содержательных элементах и языковом оформлении и преимущественно представляет собой подытоживание: «Как видим, понятия... неодинаковые»; «Мы убедились...»; «Значит, слова... Разные и по смыслу, и по звуковому составу, и по морфологическому».

Анализ основной части текстов был направлен на выявление основного показателя правильности структуры жанра сравнительной характеристики – наличие названных оснований для сравнения. В таблице представлены показатели по классам, на основе которых мы вывели средний показатель от общего числа работ учащихся 6-ых классов, и установили, что в экспериментальных классах тексты соответствуют жанру в 94,5% работ, в контрольных – в 69,2%.

Информативность текстов в основной части также значительно отличается, хотя она возрастает параллельно от класса к классу и в контрольных, и в экспериментальных, но к 8 – 9 классам наблюдается увеличение количества микротем в экспериментальных классах: 7,3–8,5 микротем; в контрольных: 5–6. Это дает основание предположить, что понимание структуры жанра влечет и необходимое содержание. В этом нас убеждает и такая закономерность, выявленная в ходе анализа: текст, не соответствующий жанру, отличается и несоответствием содержательных элементов. Например, в содержании работ учащихся 8–9 классов имеются элементы, которые к сравнительной характеристике не имеют отношения: размышления авторов о нравственных категориях, примеры из собственного

жизненного опыта и др. Причем таких работ в экспериментальных классах значительно меньше, чем в контрольных: 8 кл. – 6,2% – 21,8%; 9 кл. – 18,8% – 36,4%.

Как свидетельствуют учителя, речь школьников, обучавшихся умению создания текстов учебно-научных жанров, отличается лаконичностью, логической последовательностью, а также появлением нового качества личности – воспринимать свою речь и речь собеседника через призму жанра. При оценке ответа товарища обращают внимание на соответствие ответа нормам жанра. Этот факт говорит о том, что у школьников сложился стереотип в сознании: высказывание должно соответствовать комплексу экстралингвистических факторов, которые определяют выбор жанра, а жанр, в свою очередь, требует соблюдения определенных жанровых норм.

Учителя отмечают также, что школьники без затруднений усваивают модель жанра благодаря наличию системы упражнений, позволяющей тренировать умения.

Результаты обучения диалогической речи. Обучение диалогической речи велось во взаимосвязи с другими видами речевой деятельности, поэтому контрольным срезом устанавливался не только уровень сформированности умений, но и характер влияния взаимосвязанного обучения на диалогическую речь школьников.

Задания для контрольного среза разрабатывались для 5 – 9 классов (см. Приложение 1), но в данной части исследования мы по причине ограничений работы в объеме приведем лишь один комплекс – для 9 класса.

Задание 1. Послушайте текст так, чтобы смогли ответить на вопросы по содержанию и выявить основной смысл текста.

НАДО ЛИ БОЯТЬСЯ ЗАИМСТВОВАНИЙ?

Для развития каждого языка характерен процесс заимствования слов из других языков. Тем не менее, к этому процессу, и в особенности к его результату – заимствованным словам – относятся с изрядной долей подозрительности. Зачем что-то брать у других – разве нельзя обойтись средствами родного языка? Зачем нам имидж, если есть образ, к чему саммит, если можно сказать встреча в верхах? И разве консенсус прочнее согласия?

Почему активизировалось употребление иноязычной лексики в русском языке? Распад Советского Союза означал и разрушение преград, стоявших на пути к общению с западным миром. Активизировались деловые, торговые, культурные связи, расцвел зарубежный туризм; обычным делом стала длительная работа специалистов в учреждениях других стран, функционирование на территории России совместных русско-иностранных предприятий. Это явилось важным условием для непосредственного заимствования слов из других языков в таких областях, как вычислительная техника, экономика, финансы, коммерция, спорт, мода и др. У всех на слуху многочисленные финансовые и экономические термины типа бартер, брокер, дилер, инвестиция, маркетинг, монетаризм и т.п. Они были заимствованы давно, но употреблялись только специалистами. В наши дни они начали употребляться в прессе, в радио- и телепередачах...

Некоторые носители русского языка считают иностранное слово более престижным по сравнению с соответствующим словом родного языка. Как оценивать происходящую сейчас интенсификацию процесса заимствования? Как относиться к тому, что иноязычные слова нередко вытесняют из употребления слова русские, исконные?

По поводу интенсификации процесса заимствования не надо паниковать. Нередко пишут об «иноязычном потоке», заливающим русский язык, о засилье иностранщины. Но не нужно забывать, что язык представляет собой саморазвивающийся механизм, действие которого регулируется определенными законами. В частности, наш русский язык умеет самоочищаться, избавляться от функционально ненужного: он это уже неоднократно демонстрировал.

Разумеется, неуместное и неумеренное употребление иноязычных слов недопустимо, но это вредно и при использовании любого слова. Конечно, ни ученые-лингвисты, ни журналисты и писатели не должны сидеть сложа руки и наблюдать, как засоряется иноязычными заимствованиями родная речь. Но запретами здесь ничего сделать нельзя. Нужна планомерная и кропотливая научно-просветительская работа, конечная цель которой – воспитание хорошего языкового вкуса. А хороший вкус – главное условие правильного и уместного использования

языковых средств, как «чужих», заимствованных, так и «своих», исконных. (По В. Костомарову)

Тесты для контроля аудирования:

1. Что характерно для развития каждого языка:

- а) развитие словарного запаса;
- б) процесс заимствования;
- в) музыкальность?

2. Некоторые носители русского языка считают иностранное слово:

- а) престижнее;
- б) более простым в употреблении;
- в) лишним.

3. Язык представляет собой:

- а) набор иноязычных слов;
- б) саморазвивающийся механизм, способный к самоочищению;
- в) набор слов родного языка.

4. Что вызвало активное употребление иноязычной лексики в русском языке:

- а) надоели слова родного языка;
- б) престиж иноязычия;
- в) развитие связей с другими народами?

5. Кто должен заниматься вопросами чистоты родной речи:

- а) продавцы;
- б) ученые-лингвисты, журналисты, писатели;
- в) ученики?

6. Наблюдая, как засоряется иноязычными словами родная речь, нужно:

- а) сидеть сложа руки;
- б) запретить употребление иноязычных слов;
- в) проводить просветительскую работу, направленную на воспитание

хорошего языкового вкуса.

7. Русский язык избавляется от ненужных слов:

- а) по приказу;

- б) сам;
в) под воздействием другого языка.

8–9. Какова главная мысль текста?

10, 11, 12. Создайте и запишите высказывание по типу рассуждения на тему «Как я отношусь к заимствованиям».

Задание 2. Представьте, что вы на заседании лингвистического кружка. Обсуждается вопрос: не засоряют ли заимствования наш язык? Постройте диалог, корректно обмениваясь мнениями по поводу обсуждаемой проблемы. Используйте в репликах информацию из текста.

Анализ и оценка работ учащихся позволили выявить степень сформированности умений учащихся, что нашло отражение в табл. 5.2.14.

Таблица 5.2.14

Уровень сформированности умений диалогической речи учащихся
5–9 классов (в %)

Уровни	5 класс		6 класс		7 класс		8 класс		9 класс	
	эксп.	контр.	эксп.	контр.	эксп.	контр.	эксп.	контр.	эксп.	контр.
1	0	6,74	2,1	4,2	6,0	18,0	4,8	6,12	2,17	10,8
2	23,5	35,9	4,2	17,0	33,0	42,0	14,2	30,6	13,0	30,4
3	49,4	42,6	53,19	55,3	37,0	20,0	47,9	40,8	50,0	41,3
4	26,9	13,4	40,4	23,4	34,0	20,0	32,6	2,04	34,7	28,2

На основании количественных показателей можно убедиться, что уровень сформированности умений диалогической речи учащихся экспериментальных классов выше. Результаты анализа выполненных работ по дополнительным критериям (см. 3.2, с. 172), которые помогли выявить степень сформированности каждого интегративного умения диалогической речи, нашли отражение в табл. 5.2.15

Степень и характер влияния воспринимавшегося в процессе слушания текста на диалогическую речь учащихся определялись по описанным ранее критериям (см. 3.2., с. 173). Было установлено, что характер информации в репликах учащихся экспериментальных классов отличается насыщенностью конкретной информацией; в репликах же учащихся контрольных классов преобладает неконкретная,

обобщенная информация. Каждая микротема, имеющаяся в работах учащихся экспериментальных классов, отличается глубиной раскрытия. Например, микротема “Место обитания” в работах учащихся контрольных классов (5 кл.) ограничивается такой информацией – в лесу. Эта же микротема в работах учащихся экспериментальных классов раскрывается с помощью таких сведений – живет на пяти материках, только не в Антарктиде, в Евразии обитает шесть видов. Микротема “Размножение птицы” включает конкретную информацию о том, как кукушка подкидывает яйца, как выживают ее птенцы. В контрольных же классах информация ограничивается только заявлением темы (“Кукушка подкидывает яйца в чужое гнездо”, “Трудно жить птенцам без матери”, “Об этом сложено много легенд”).

Таблица 5.2.15

Показатели сформированности умений диалогической речи

Умения диалогической речи	Основной показатель сформированности умения	Классы									
		5		6		7		8		9	
		э	к	э	к	э	к	э	к	э	к
Умение быть информативным	Реальное количество микротем от возможных 8–9	5	3	6	4	6	4,9	7	4,9	6	3
Умение вести диалог бесконфликтно	Наличие языковых средств, способствующих: а) бесконфликтному течению; б) конфликтному течению	80,8	52,8	1,0	54,2	62,3	42,5	87,8	37,3	72,8	19,5
		0	16,8	2,1	23,4	27,7	17,8	10,1	57,5	9,7	58,6
Умение строить реплику-зачин	Наличие фонового компонента Заявление темы Нормальный объем фонового компонента	89,8	92,1	94,6	97,8	88,1	90,0	23,2	87,8	45,6	50,0
		100	100	100	97,8	100	100	100	100	100	100
		68,5	55,0	92,5	97,8	96,0	83,1	92,9	84,8	100	91,3
Умение выразить благодарность	Наличие языковых средств выражения благодарности, их уместность и разнообразие	100	94,3	98,9	89,3	88,1	81,1	87,8	79,7	89,1	75
Умение закончить диалог	Наличие реплики-концовки, завершающей диалог	100	100	100	100	86,1	61,3	92,9	83,8	97,8	82,6

Приведенные факты говорят о благотворном влиянии текста на обогащение денотативного плана диалогов учащихся.

Эту же мысль подтверждают и количественные показатели анализа характера информации в текстах диалогов (см. табл. 5.2.16).

Таблица 5.2.16

Качественные характеристики информации в диалоге

Критерии оценки информации	5 класс		9 класс	
	эксп.	контр.	эксп.	контр.
Конкретная (заявлена микротема и раскрыта)	92,8	62,4	96,4	74,2
Неуточненная (заявлена микротема, но не раскрыта)	7,2	36,6	4,6	24,8

Количественные показатели проиллюстрируем конкретными примерами из работ учащихся. В экспериментальных классах преобладает в содержании диалогов конкретная информация. Например:

– Я был удивлен, когда узнал, что существует 146 видов кукушек. А я в своей жизни видел только одну. А ты видела?

– Конечно, видела, но тоже только одну. Больше и не увидишь, ведь на европейской территории их всего шесть видов....(Аня К., Сергей М. 6-г)

Неточная информация преобладает в текстах диалогов учащихся контрольных классов. Например:

– А ты знаешь, где живет кукушка?

– Да, знаю. Она живет в лесу.

– Говорят, она может предсказать, сколько лет ты проживешь.

– Может быть, но никто не знает точно.(Ира Л., Виктория 6-г)

Информация оценочного характера в речи школьников экспериментальных и контрольных классов выражается разными способами: употреблением оценочных прилагательных, глаголов, слов с эмоционально-экспрессивной окраской, обретенной за счет аффиксов, за счет семантики слов, но в экспериментальных классах замечается тенденция к конкретизации признака или явления при оценке

(Например: 9 кл. – У языка есть удивительное свойство – самому избавляться от всего ненужного, лишнего, что его засоряет. Сравните в контрольных классах: – Язык может самоочищаться.) . Видимо, потому диалоги в экспериментальных классах более выразительны. Информация оценочного характера у учащихся контрольных 5-ых классов обычно ограничивается словами, включенными в реплику-стимул. Например: – Тебе нравится эта птица? – Да, нравится. Или: – Как ты думаешь, предания о кукушке интересные? – Да, интересные.

Информативная насыщенность реплик приводит к уменьшению их количества в диалоге, однако показатель количества микротем выше в экспериментальных классах по сравнению с контрольным на 2,5 микротемы в 5 кл., а к 9 кл. – на 4,8 микротемы. Вот почему от такого критерия в оценке, как количество реплик в диалоге, следует отказаться. Анализ работ показал его несущественность: в диалог могут входить 15–17 реплик, а соответствовать теме 2–3. На количество реплик влияет закон отзеркаливания (– Тебе нравится кукушка? – Да. А тебе? – Мне тоже.). В результате получается большое количество реплик, а информации мало.

Приведенные факты говорят о том, что в диалогической речи учащихся увеличивается информативность речи, преобладает конкретная информация, школьники научились использовать полученную информацию в речи, а это свидетельствует о благотворном влиянии воспринимаемого текста на обогащение денотативного плана диалогов учащихся и формирование такого положительного качества коммуниканта, как информативность.

ВЫВОДЫ

Гуманистическая направленность образования ориентирует на развитие природных задатков личности (интеллектуальных, речевых, физических), что обуславливает учет психо-физиологических свойств индивидуальности ребенка, ее потребностей и склонностей в процессе получения образования, в том числе и лингвистического. Гуманистическая личностно ориентированная направленность обучения предопределяет конечный результат лингвистического образования – развитые языковую, речевую и коммуникативную компетенции.

Такая направленность обязывает к переосмыслению содержания и методов обучения, к внедрению новых подходов обучения русскому языку в Украине, а именно коммуникативно-деятельностного, сущность которого отвечает конечным целям лингвистического образования.

Как показало изучение учебного процесса в школе, коммуникативно-деятельностное обучение находится в начальной стадии реализации и поэтому требуется активное исследование его учеными, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка новых, наиболее оптимальных подходов к обучению умениям речевой деятельности, что и было предпринято нами: исследовался новый подход к обучению умениям речевой деятельности – взаимосвязанное обучение.

В процессе исследования разрешались задачи, важнейшая из которых – создание теоретических основ взаимосвязанного обучения родному языку в школах с русским языком обучения.

Изучение и анализ лингвистических трудов позволили выявить предпосылки формирования текстообразовательных умений и умений текстовосприятия и показали, что условием эффективности этого процесса является реализация базовых функций языка (коммуникативной, когнитивной, эпистемической), понимание детерминированности языка и мышления: восприятие языка как средства «формирования и формулирования» мысли. Такое понимание назначения языка подводит к необходимости изучения функциональных аспектов его единиц.

Язык в его коммуникативной функции реализует интенции коммуникантов, а средством коммуникации является текст. Вот почему для успешного протекания

этого процесса, для реализации замысла необходимы знание структуры текстов разных жанров, понимание его категориальных признаков, а также знание правил и законов общения, что и обеспечивают сведения из области лингвистической теории текста, теории коммуникации, культуры речи и общения, стилистики.

Изучение теории речевой деятельности, структуры ее порождения, ознакомление с особенностями функционирования и развития «механизмов речи» позволили определить те положения, которые являются предпосылками успешного формирования умений текстообразования и текстовосприятия в условиях взаимосвязанного обучения:

- порождение речевой деятельности имеет фазовый характер(возникновение потребности, порождающей мотив, и мотива, формирующего цель – ориентировка в условиях деятельности – планирование деятельности –реализация программы – контроль), следовательно, для успешного обучения видам речевой деятельности необходимы знание и учет особенностей их протекания в каждой из фаз;

- мотивация, создаваемая на основе пробуждения интереса, осознания перспектив практического применения знаний и умений в жизнедеятельности, повышает познавательную и речевую активность учащихся;

- формирование речевых умений зависит от степени развитости «механизмов речи», а их развитие происходит в активной деятельности. Следовательно, коммуникативно-деятельностный подход – единственно приемлемый, так как он предполагает овладение языком в активной коммуникативной деятельности;

- деятельность в одном виде оказывает влияние на качество продукта в другом виде речевой деятельности Это взаимовлияние дает положительные результаты во взаимосвязанном обучении .

В процессе исследования выявлены педагогические условия, способствующие эффективному формированию умений текстообразования и текстовосприятия. К их числу относятся такие принципы: принцип обязательной мотивации речевой деятельности, принцип активной коммуникативной деятельности, индивидуализации, сознательности и творческой активности, активизации самостоятельной познавательно-практической деятельности и др. Данные

эксперимента свидетельствуют о том, что руководство перечисленными принципами обеспечивает возникновение у школьников интереса к интеллектуально-речевой деятельности, побуждает их к самостоятельной учебной деятельности, что в свою очередь приводит к подключению не востребуемых резервов процесса учения.

В ходе исследования разрешалась задача установления состояния проблемы в лингводидактике и практике школ. В результате исследования проблемы развития речи в истории лингводидактики было установлено, что в процессе обучения связной устной и письменной речи всегда востребовались чтение и слушание как пути обретения необходимой информации для обеспечения содержательного плана текста. Однако целенаправленно организовывалось лишь обучение говорению и письму. Рецептивные виды речевой деятельности оставались вне поля зрения ученых-методистов и учителей.

Анализ программ и учебников по русскому языку для 5–9 классов показал его противоречивость учебного процесса: с одной стороны, идет активное внедрение коммуникативно-деятельностного подхода, а с другой – этот процесс в школах с русским языком обучения методически недостаточно обеспечен. Учеными активно разрабатывается методика дифференцированного обучения видам речевой деятельности, но не исследуются возможности взаимосвязанного обучения, хотя именно этот подход опирается на естественное взаимодействие и взаимовлияние видов речевой деятельности.

Отсутствие целенаправленной работы по формированию умений речевой деятельности во взаимосвязи приводит, как показал констатирующий срез, к большим затратам учебного времени при низших показателях качества речевого продукта, таких, как информативность, соответствие нормам жанра, богатство композиционных приемов развертывания содержания.

Констатирующий срез показал также усиление тенденции к списыванию текстов из опубликованных «сочинений учащихся». Этот и другие факты говорят о необходимости изменений в методике обучения созданию письменных работ учащихся, необходимости стимулирования и поддержки самостоятельно созданных

речевых произведений., а также о потребности в разработке новой системы обучения умениям текстообразования и текстовосприятия. В связи с этим разрешалась задача создания такой методической системы, которая обеспечивала бы организацию и управление самостоятельной интеллектуально-речевой деятельностью, была бы эффективной в обучении, выполняла функции диагностики и контроля.

Такая система создавалась в исследовании на основе изученных существующих наработок в методике преподавания русского языка как родного, русского языка как иностранного, а также на основе собственных изысканий. В ходе экспериментальной проверки выявлены исходные позиции, определяющие построение системы методов, нацеленной на взаимосвязанное развитие всех видов речевой деятельности в условиях украинско-русской языковой среды. Среди этих основ – опора на знание языковой системы, знание особенностей функционирования языковых единиц, знание теории текста, культуры речи и общения, основ коммуникации; опора на предречевые умения и навыки; использование общего языкового материала и дидактических единиц для формирования умений в разных видах речевой деятельности; выделение одного доминирующего вида речевой деятельности в ряду формируемых; учет уровневого характера сформированности умений у школьников; учет жанровой природы высказываний (текстов); обеспечение цикличного характера формирования умений: в коллективной деятельности – в самостоятельной – в коллективной.

Специфическими упражнениями в системе взаимосвязанного обучения являются комбинированные – включающие комплекс заданий для формирования умений в разных видах речевой деятельности на основе одного и того же языково-речевого материала. Их применение ведет к сокращению затрат учебного времени на организацию продуктивной речевой деятельности в монологической и диалогической формах. Включаемые в их состав речевые задачи создают естественную мотивацию для учебно-научных высказываний школьников, стимулируют активную познавательную деятельность; варианты одного и того же задания, но разной степени сложности позволяют достигать поставленной цели

всеми учащимися, несмотря на разную степень сформированности умений, что способствует формированию уверенности в своих возможностях, самоуважения, т.е. способствует развитию полноценной личности.

Применение созданной системы упражнений в процессе учения (в ходе рассредоточенной подготовки) имеет определенную специфику: увеличение заданий со способами деятельности, данными в готовом виде; включение текстов, заменяющих учителя (текстов-диалогов с автором программы или учителем); дозировку заданий путем разбивки программы на фрагменты для выполнения за один раз.

Использование самой формы «Программа самостоятельной деятельности в ходе подготовки к сочинению» позволяет обеспечить ученику планомерную систематическую интеллектуально-речевую деятельность в учении, сокращение затрат времени на поиски необходимой литературы, а учителю обеспечивает возможность регулярного контроля процесса учения, сокращение затрат учебного времени на обогащение денотативного плана диалогов и монологических высказываний школьников, если они используются как методы контроля самостоятельной деятельности.

Анализ сочинений, написанных с рассредоточенной подготовкой, показал, что повысилась степень самостоятельности учащихся в создании письменного речевого продукта (списанных текстов не оказалось), увеличилась степень информативности текстов (на 2–3 в 5–6 классах и 4 микротемы в 8–9 классах), отмечено обогащение языкового и композиционного планов текстов.

В ходе экспериментального обучения было подтверждено предположение о том, что применение взаимосвязанного контроля позволяет рационально использовать учебное время и систематически оценивать устную монологическую и диалогическую речь школьников, что ведет к оптимизации процесса обучения и стимулированию систематического самосовершенствования в этих видах речевой деятельности.

Исследование показало, что использование полифункциональной системы заданий для текущего контроля и коррекции умений ведет к планомерному

развитию речевой деятельности у учащихся с разным уровнем сформированности умений.

Результаты экспериментального обучения подтвердили гипотезу о том, что процесс формирования текстообразовательных умений будет более эффективным, если организовать его во взаимосвязи с формированием умений текствосприятия, распределяя эту деятельность в области обучения и учения.

Исследование способствовало выявлению новых, еще не разрешенных в лингводидактике проблем: создание основных средств обучения (учебников) для школ с русским языком обучения, соответствующих коммуниктивно-деятельностному подходу, лично ориентированной направленности обучения; распределение содержания лингвистического образования в области обучения и учения; создание единой системы учения (с начальных классов по выпускной); обеспечение процесса учения необходимыми средствами. В разработке этих проблем состоят перспективы исследования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. – Л.: Наука, 1975. – 276 с.
2. Адмони В.Г. Система форм речевого высказывания. – СПб., 1994. – 391 с.
3. Акишина А.А. Структура целого текста. – Вып. 1. – М.: Высш. шк., 1979. – 88 с.
4. Акишина А.А. Структура целого текста. – Вып. 2. – М.: Высш. шк., 1979. – 76 с.
5. Акишина А.А., Формановская Н.И. Русский речевой этикет. – М.: Педагогика, 1978. – 137 с.
6. Амосов Н.М. Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 320 с.
7. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГПИ им. Герцена, 1969. – 241 с.
8. Антонова Е.С. «Тайна текста» и секреты методики // Русский язык в школе. – 2002. – № 2. – С. 3–12.
9. Антонюк Р.И. Формирование умения воспринимать речь на слух // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1998. – № 1. – С. 40–42.
10. Антонченко М.О. Інтерпретація понять «інформація» і «знання» в сучасній науці // Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Суми: Вид-во СумГПУ, 2001. – С. 3–11.
11. Асмолов А.Г. XXI век: психология в век психологии // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 3–12.
12. Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество // Вопросы теории и истории эстетики. – М.: Искусство, 1968. – С. 55–68.
13. Арват Н.Н. Проявление билингвизма в русской разговорно-бытовой речи города // Проблеми міжпредметних зв'язків в умовах білінгвізму. – Дрогобич: ДГПИ. – 1990. – С. 180–182.

14. Арефьева С. А. Проверка сочинений учащихся // Русский язык в школе. – 2001. – № 1. – С. 14–18.
15. Аристотель. Риторика. – СПб: Тип. В.С. Балашов и Ко, 1894. – 204 с.
16. Арнольд И.В. Лексико-семантический метод анализа смысловой структуры текста // Текст как объект комплексного исследования. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – С. 21–34.
17. Арутюнова Н.Д. Жанры общения // Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис. – М.: Рус. язык, 1992. - С. 27 – 43.
- 17а Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1969. – 605 с.
- 17б Ахутина Т.В. Порождение речи: Нейро-лингвистический анализ синтаксиса.-М.: Изд-во МГУ, 1989 .- 213 с.
18. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
19. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебный практикум. – М.: Флинта, Наука, 2003. – 495 с.
20. Баландина Н.Ф., Гриценко И.Л., Якубенко О.В. Русский язык: Коммуникативный курс: Учеб. пособие для 5 кл. общеобразовательных школ. – Харьков: Торсинг, 2003. –304 с.
21. Баранов М.Т. Типы учебного материала и методы обучения русскому языку // Русский язык в школе. – 1981. – № 3. – С. 14–18.
22. Баранов А.Н., Крейдлин Г.Е. Иллокутивное вынуждение в структуре диалога // Вопросы языкознания. – 1992. – № 2. – С. 72–91.
23. Бардакова Ю.А. Принципи укладання вправ для розвитку вмінь читання // Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної: Матеріали 4-ї міжнар. наук.-пр. конференції. – Полтава, 2002. – С. 34–38.
24. Барт Р. Семиотика. Поэтика. Избранные работы / Сост. Г.К. Косикова: Пер. с франц. – М.: Прогресс, 1989. – 616 с.
25. Бархин К.Б. Школьные сочинения и их исправление // Русский язык в школе. – 1937. – № 3. – С. 69–72.

26. Бархударов А.С. Текст как единица языка и единица перевода // Лингвистика текста. – М., 1974. – С. 67–74.
27. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1979. – 497 с.
28. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. – 321 с.
29. Бацевич Ф.С. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи. – Львів: Паіс, 2005. – 262 с.
- 29а. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. – К.: Вид-чий центр “Академія”, 2004. – 342 с.
30. Бацевич Ф.С., Космеда Т.А. Очерки по функциональной лексикологии. – Львов: Свит, 1997. – 187 с.
31. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики / Учебное пособие для студентов пед. вузов. – Воронеж, 1996. – 317 с.
32. Берман И.М., Бухбиндер В.А. Ситуативность в обучении устной речи // Иностранные языки в школе. – 1964. – № 5. – С. 23–28.
33. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: Либідь, 1998. – 204 с.
34. Бех І.Д. Дві експериментально-виховні стратегії – два етапи розвитку педагогічної науки / Педагогіка і психологія. – 2000 – № 3. – С. 5–16.
35. Бехтерев В.Л. Избранные труды по психологии. – М.: Наука, 1986. – 604 с.
36. Білоусенко П.І., Пестрецов В. Дидактичні матеріали з розвитку зв'язного мовлення (проблемно-ситуативні завдання зв'язного мовлення) // Українська мова та література. – 1999. – № 32, серпень. – С. 11–12.
37. Білоусенко П.І., Явір В.В. Проблемно-ситуативні завдання на уроках української мови: Посібник для вчителів. – К.: Освіта, 1990. – 198 с.
38. Біляєв О.М. Зовнішня і внутрішня організація уроку мови: Методика викладання української мови та літератури – К.: Рад.шк., 1990. – Вип. 11. – С. 21–25.
39. Беляев А.М. Современный урок украинского языка: Учеб-метод. пособие. – К.: Рад. школа, 1981. – 176 с.
40. Біляєв О.М., Вашуленко М.С., Плахотник В.М. Концепція мовної освіти в Україні // Рідна школа. – 1994. – № 9. – С. 71–73.

41. Біляєв О.М. Інтегровані уроки рідної мови // Дивослово. – 2003. – № 5. – С. 36–40.
42. Біляєв О.М. Зміст уроку мови // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 4. – С. 2–7.
43. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. – М.: Рус. язык, 1977. – 288 с.
44. Бим И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиций иерархии целей и задач // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 5. – С. 30–34.
45. Бим И.Л., Корнаева З.В. Проблема минимизации и оптимизации школьного курса и обучение диалогической речи // Ин. языки в школе. – 1981. – № 6. – С. 45–50.
46. Бородулина М.К., Минина Н.М. Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе. – М.: Высшая школа, 1968. – 218 с.
47. Бобырева А.П., Зимняя И.А., Стежко Г.А. Общепсихологические проблемы обучения неродному языку // Методика обучения языкам межнационального и национального общения. – М.: Изд.-во МПИ, 1991. – С. 29–41.
48. Бобырева А.П. Формирование способов осмысления текстов при обучении чтению (на материале иноязычной научно-технической литературы): Автореф. дис....канд. псих. наук: 13.00.02 / МИЯ им. А.С. Пушкина. – М., 1987. – 13 с.
49. Богин Г.И. Субстанциональная сторона понимания текста. – Тверь: Изд-во Тверского ун-та, 1993. – 321 с.
50. Богин Г.И. Текстовые ключи к инокультурным смыслам // Вісник Київ. держ. лінгв. ун-ту: Сер. Філологія. – 1999. – Т. 2. – № 2. – С. 87–91.
51. Богин Г.И. Филологическая герменевтика. – Калинин: Изд-во Калинин. ун-та, 1982. – 380 с.
52. Богоявленский Д.Н. Приемы умственной деятельности и их формирование у школьников // Вопросы психологии. – 1969. – № 2 – С. 26–34.
53. Богоявленский Д.Н. Психология учения русскому языку // Русский язык в школе. – 1977. – № 5. – С. 79–86.

54. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. / Под. ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – Т 2.
55. Божович Е.Д. Психологические требования к содержанию и организации контроля за процессом усвоения знаний школьниками (на материале синтаксиса русского языка как родного) // Психологические критерии качества знаний школьников. – М.: Изд-во АПН СССР, 1987. – С. 22–37.
56. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции// Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 42–61.
57. Божович Л.И. Познавательные интересы и пути их изучения // Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955. – Вып. 73. – С. 27–69.
58. Бодалев А.Л. Личность и общение. – М.: Педагогика, 1983.-272 с.
59. Бодалев А.Л. Формирование понятия о другом человеке как личности. – Л.: Изд-во ЛГУ им. Герцена, 1970. –234 с.
60. Болдирев Р.В. Індоевропейська етимологія й термінологічна романо-германо-славіка: Наук. вісник кафедри ЮНЕСКО. – Вип. 1. – К.: КДЛУ, 2000. –С. 18 – 31.
61. Бондарко А.В. Функциональная грамматика. – Л.: Наука, 1984. –136 с.
62. Бондаренко Н.В. Мова і розмова: Програми та матеріали до уроків з української мови. 2–4 класи. – К.: Освіта, 1996. – 320 с.
63. Бондаренко Н.В. Уроки зв'язного мовлення в 5 класі // Дивослово. – 2003. – № 3. – С. 42–43.
64. Боров Ю. Проблемы художественного восприятия. Общество. Литература. Чтение: Восприятие литературы в теоретическом аспекте. – М.: Прогресс, 1978.-512 с.
65. Борзова Е.В. Диалогическая речь как цель и средство обучения английскому языку в 5–6 классах // Иностранные языки в школе. – 1985 – № 2. – С. 34–38.
66. Бородулина М.К., Минина Н.М. Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе.-М.: Высш. шк.,1968. – 218 с.

67. Братченко С. Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение: Автореф. дис... канд. психол. наук: 13.00.03 / ЛГУ., 1987. –14 с.
68. Браиловский С. Н. Старое и новое в методике сочинений по русскому языку в средних учебных заведениях: Педагогический сборник. – Спб, 1915. – Март.
69. Брудный А.А. О смысловых компонентах общения // Социально-психологические проблемы в условиях развитого социалистического общества. – М.: , 1977. – С. 4–18.
70. Брудный А.А. Подтекст и элементы внетекстовых знаковых структур // Смысловое восприятие речевого сообщения в условиях массовой коммуникации. – М.: Наука , 1976. – С. 27–64.
71. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. – М.: Лабиринт, 1998.– 420 с.
72. Брушлинский А.В. Мышление как процесс // Мышление: процесс, деятельность, общение / Отв. ред. А.В. Брушлинский. – М.: Наука, 1982. – С. 3–47.
73. Брейгина М.Е. О контроле базового уровня обученности // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 2. – С. 22–32.
74. Булаховский Л.А. Сравнительное изучение украинского и русского языков // Путь просвещения. – 1924. – № 11 – 12. – С. 74–85.
75. Булаховский Л.А. Курс русского литературного языка: Пособие для студентов филолог. факультетов. – К: Радянська школа, 1952. – Т. 1.
76. Бурвикова Н.Д. Типология текстов для аудиторной и внеаудиторной работы. – М.: Рус. яз., 1988.
77. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.». – М.: Просвещение, 1992. – 512 с.
78. Бухбиндер В.А, Розанов Е.Д. О целостности и структуре текста // Вопросы языкознания. – 1975. – № 6. – С. 54–62.
79. Быкова Е.И., Давидюк Л.В., Подолинная Г.Г. Слушаем – читаем – говорим – пишем // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1998. – № 1. – С. 7–14.

80. Быстрова Е.А., Шанский Н.М. Формирование паритетного двуязычия в свете лингводидактики // Русский язык в школе. – 1990. – № 2. – С. 92–97.
81. Быстрова Е.А. Русский язык в ближнем зарубежье // Русский язык в школе. – 1993. – № 2. – С. 100–103.
82. Быстрова Е.А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка // Русский язык в школе. – 1996. – №1. – С. 3–8.
83. Валюсинская З.В. Вопросы изучения диалога в работах советских лингвистов // Синтаксис текста. – М.: Наука, 1979. – С. 69–84.
84. Васильев С. А. Синтез смысла при создании и понимании текста. – К.: Наукова думка, 1988. – 380 с.
85. Вежбицка А. Речевые жанры // Жанры речи. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1997. – С. 54–68.
86. Вартаньянц А.Д., Якубовская М.Д. Пособие по анализу художественного текста для иностранных студентов-филологов. – М.: Рус. яз., 1989. – 236 с.
87. Вашуленко М.С. Про співвідношення знань і вмінь у мовній освіті молодших школярів // Початкова школа. – 1995. – № 5. – С. 4–8.
88. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / В.П. Григорьева, И.А. Зимняя, В.А. Мерзлякова и др. / Под ред. И.А. Зимней. – М.: Рус. яз., 1985. – 116 с.
89. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности в практике преподавания русского языка как иностранного // Тезисы докл.. – М.: Изд-во МГПИИЯ, 1987. – 107 с.
90. Величко Л.И. Работа над текстом на уроках русского языка: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 128 с.
91. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 2-е изд. – М.: Рус. язык, 1976. – 248 с.
92. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – 255 с.

93. Винокур Г.О. О языке художественной литературы: Учеб. пособие для филол. спец. вузов / Сост. Т.Г. Винокур. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.
94. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. – М.: Наука, 1993. – 212 с.
95. Винокур Т.Г. Диалогизация как способ построения публицистического текста // Стилистика русского языка: жанрово-коммуникативные аспекты стилистики текста. – М.: Наука, 1987. – С. 167–180.
96. Власенков А.И. Развивающее обучение русскому языку. – М.: Просвещение, 1983. – 384 с.
97. Вопросы психологии способностей / Под ред. В.А. Крутецкого. – М.: Педагогика, 1973. – 356 с.
98. Воробьева О.П. Текстовые категории и фактор адресата. – К.: Вища школа, 1993. – 127 с.
99. Выготский Л.С. Предыстория письменной речи // Умственное развитие детей в процессе обучения. – Л.: Уч. пед. изд-во, 1935. – С. 73–95.
100. Выготский Л.С. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Под ред. А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 516 с.
101. Вьюшкова Л.Н. Учим слушать // Русский язык в школе. – 1995. – № 5. – С. 8–10.
102. Гайда Ст. Проблемы жанра // Функциональная стилистика: теория стилей и языковая реализация. – Пермь, 1986. – С. 46–64.
103. Гак В.Г. О семантической организации повествовательного текста / Лингвистика текста: Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореза. – 1976. – Вып. 103.- С. 27 – 34.
104. Гак В.Г. Высказывание и ситуация // Проблемы структурной лингвистики. – М.: Рус. яз., 1993. – С. 12–19.
105. Гальперин И.Р. О понятии текст // Вопросы языкознания. – 1974. – № 6. – С. 46–51.

106. Гальперин И.Р. Грамматические категории текста: – М.: Изв. АН СССР – Сер. лит. и яз. – 1977. – Т. 36. – № 6.- С.214 – 312.
107. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. –197 с.
108. Гастева Н.Н. Диалогическое единство в разговорной речи: Дис... канд. филол. Наук: 13.00.01/ Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1990. –16 с.
109. Гез Н.И. Обучение говорению: Текст лекций по курсу «Методика обучения иностранным языкам». – М.: Рус .яз., 1980. –231 с.
110. Гиндин С. И. Советская лингвистика текста: Некоторые проблемы и результаты (1948 – 1975). – М.: Изв. АН СССР. – Сер. лит. и яз. – Т. 36. – № 4. 1977. – С. 348–367.
111. Гиндин С. И. Что знала риторика об устройстве текста? Риторика. – 1996. – 1(2). – С. 12–43. ; № 2(3). – С. 23–37.
112. Гиндин С. И. Речевые жанры и языковое сознание // Языковое сознание. – М.: ИЯЗ, 1988. – С. 19–28.
113. Гиршман М.М. Литературное произведение: теория и практика анализа: Учебное пособие. – М.: Высш. шк., 1991. –160 с.
114. Глазова О.П. Перспективність і наступність у формуванні текстотворчих умінь в учнів 1–5 кл. загальноосвітніх шкіл: Дис...канд. пед. наук: 13.00.02. / КІП АПН України, 1990.-150 с.
115. Глазова О.П. Ситуативні вправи для формування умінь і навичок діалогічного мовлення // Дивослово. – 2003. – № 5. – С. 40–42.
116. Глазова О.П. Навчання діалогічного мовлення // Дивослово. – 2003. – № 1. – С. 31–33.
117. Гольдин В.Е., Сиротинина О.Б. Внутринациональные речевые культуры и взаимодействие // Вопросы стилистики. – Вып. 25. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1993. – С. 14–29.
118. Голобородько Е.П. Теория и практика обучения морфологии русского языка в условиях близкородственного двуязычия: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 /Моск. обл. пед. ин-т. – М., 1991. – 38 с.

119. Голобородько Е.П. Лингвистический анализ текста как один из приемов обучения русскому языку // Русская словесность. – 2003. – № 4. – С. 4–8.
120. Головатая Я. Мовленнєвий розвиток учнів на аспектних уроках (9 кл.) // Дивослово. – 2003. – № 3. – С. 39–42.
121. Гончаренко С. Ч. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 487 с.
122. Гончаренко С. Ч. Методика як наука // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С. 2–5.
123. Городилова Г.Г. Обучение речи и технические средства. – М.: Изд-во ИЯ им.М. Тореца, 1979. – 168 с.
124. Городилова Г.Г. Развитие навыков и умений говорения студентов-иностранцев на начальном этапе обучения русскому языку: Автореф. дис... канд. пед. наук./ М ИЯ им. М.Тореца, 1969. – 14 с.
125. Голубева А.И., Павлова В.П., Гапочка И.К. и др. Проблемы контроля знаний, речевых умений и навыков за 1–2 семестры продвинутого этапа обучения студентов-иностранцев // Русский язык для студентов-иностранцев. – М.: Изд-во ИЯ им. М. Тореца. – Вып. 16. – 1976.-С. 34 –78.
126. Горшков А.И. Русская словесность: От слова к словесности: Учеб. пособие для учащихся 10–11 кл. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1996. – 336 С.
127. Граник Г.Г., Бондаренко С. М., Концевая Л.А. Когда книга учит. – М.: Педагогика, 1991. – 256 с.
128. Граник Г.Г., Самсонова А.Н. Роль установки в процессе восприятия текста (на материале художественного текста) // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 43–56.
129. Граник Г.Г., Концевая Л.А. Восприятие школьниками художественного текста // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 43–52.
130. Гудзик И.О., Величковская В.Ф. Изучение русского языка в 1 классе четырехлетней начальной школы: Методическое пособие. – К.: Рад. школа, 1986. – 111 с.

131. Гудзик И.Ф., Гурская В.В. Изучение русского языка во 2 классе четырехлетней начальной школы с украинским языком обучения: Пособие для учителей. – К.: Рад. школа, 1987. – 160 с.
132. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Наука, 1984. – 260 с.
133. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 29–39.
134. Давыдов В.В. Основные проблемы исследования учебной деятельности // Современное состояние и перспективы развивающего обучения / Под ред. А.М. Аронова, Б.И. Хасана. – Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1990. – С. 3–27.
135. Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 13–26.
136. Девкин В.Д. Немецкая разговорная речь. Синтаксис и лексика. – М.: Рус. яз., 1979. – 432 с.
137. Девдера М. Розвиток мовлення чи мовної здатності // Укр. мова і література в школі. – 1999. – № 2. – С. 49–51.
138. Дейк ван Т. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 237 с.
139. Дейк ван Т., Кинч В. Стратегия понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике / Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – Вып. 23. – С. 37–41.
140. Дейкина А.Д. Развитие умений по лексике на основе художественного текста // Работа над умениями и навыками по русскому языку в 4–8 классах / Кн. для учителя / Сост. И.В. Галлингер, С. И. Львова. – М.: Просвещение, 1988. – С. 12–23.
141. Дейкина А.Д. Концепция развития русской национальной школы вне России // Русский язык в школе. – 1995. – № 2. – С. 30–39.
142. Дементьев В.В. Изучение речевых жанров: обзор работ в современной русистике // Вопросы языкознания. – 1997. – № 1. – С. 73–81.
143. Державний стандарт основної та базової освіти // Освіта. – 2004. – 6 лютого.

144. Дзюбенко О.Г. Обучение дискуссионной речи // Русский язык в школе. – 1988. – № 6. – С. 30–35.
145. Довга О.М. Як писати твір: Методичний посібник для вчителів-словесників. – К.: Просвіта, 1995.-120 с.
146. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
147. Добромыслов В.А. Обогащение активного словарного запаса учащихся 5–7 классов // Русский язык в школе. – 1958. – № 3. – С. 23–29.
148. Донецких Л.И. Слово и мысль в художественном тексте. – Кишинев: Штиинца, 1990. –165 с.
149. Донская Т.К. Развитие творческой самостоятельности учащихся в процессе обучения русскому языку // Русский язык в школе. – 1991. – № 1. – С. 3–7.
150. Донская Т.К. Основы развивающего обучения русскому языку: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02/ МПГУ им. В.И. Ленина. – М.: Изд-во МПГИ им. В.И. Ленина, 1990. – 20 С.
151. Донченко Т.К. Власне методичні принципи навчання української мови // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 2. – С. 2–4.
152. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. – М.: Наука, 1984. –320 с.
153. Дридзе Т.М. Язык информации и язык реципиента как факторы информативности // Речевое воздействие. – М.: Наука, 1972. –276 с.
154. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. –432 с.
155. Ейгер Г.В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания. – Харьков: Основа, 1990. – 184 с.
156. Еремеева А.П. Формирование речевой деятельности в процессе изучения русского (родного) языка: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02/ Моск. гос. пед. ун-т. – М., 1991. – 44 С.
157. Жанри і стилі в історії української літературної мови / Відп. ред. С. Я. Єрмоленко. – К.: Наукова думка, 1989. –288 с.

158. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. –370 с.
159. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 160 с.
160. Жинкин Н.И. Психологические основы развития мышления и речи // Русский язык в школе. – 1985. – № 1. – С. 47–54.
161. Жинкин Н.И. Взаимоотношение двух звеньев механизма речи – составление слова из звуков и сообщения из слов // Хрестоматия по психологии: Учеб. пособие / Сост. В.В. Мироненко / Под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – С. 123–133.
162. Жирмунский В.М. Композиция лирических стихотворений. – Пг.: СПб, 1921.-113 с.
163. Жуйков С. Ф. К проблеме интенсификации обучения русскому языку в национальной школе // Вопросы психологии. – 1988. – № 2 – С. 37–44.
164. Загнітко А.П. Основи функціональної морфології української мови: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1991. –77 с.
165. Загнітко А.П. Лінгвістика тексту: Посібник для студентів. – Д.: Вид-во ДонГПУ, 2003.-114 с.
166. Залевская А.А Информационный тезаурус человека как база речемыслительной деятельности / Исследования речевого мышления в психолінгвістике. – М., 1985.- С.46 – 87.
167. Западов А.В. В глубине строки. – М.: Сов.пиС. , 1972. – 278 с.
168. Зарубина Н.Д. Текст: лингвистический и методический аспекты. – М.: Русский язык, 1981. –113 с.
169. Зарубина Н.Д. Типология текстов для аудиторной и неаудиторной работы. – М.: Рус. яз., 1986.– 120 с.
170. Звегинцев В.А. О цельнооформленности единиц текста : Изв. АН СССР. – Сер. лит. и яз. – 1980. – Т. 39. – № 1.
171. Звоницкая А.С. Психологический анализ связной речи //К психологии речи: Сб. науч. трудов ЛГПИ им. А.С. Герцена / Отв. ред. С. Л. Рубинштейн. – Т. 35. – С. 78–130.

172. Земская Е.А. Городская устная речь и задачи ее изучения: Разновидности городской устной речи. – М.: Рус. яз., 1988. – 112 с.
173. Земская Е.А. Категория вежливости в контексте речевых действий. – М.: Атеней, 1994. – 124 с.
174. Зимняя И.А. Речевой механизм в схеме порождения речи (применительно к задачам обучения иностранному языку) // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком / Под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой: Сб. науч. тр. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – С. 5–16.
175. Зимняя И.А., Китросская И.И., Мичурина К.А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления // Иностранные языки в школе. – 1970. – № 4. – С. 52–57.
176. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 158 с.
177. Зимняя И.А. Самостоятельная работа над языком как основная форма учебной деятельности студентов // Методика обучения языкам межнационального и национального общения. – М.: Изд-во МПИ, 1991. – С. 14–20.
178. Зимняя И.А. Репродуктивность и продуктивность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1992. – № 1. – С. 16–20.
179. Зимняя И.А. Понимание речевого сообщения // Оптимизация речевого воздействия / Отв. ред. Р.Г. Котов. – М.: Наука. – С. 137–152.
180. Зинченко В.П. Продуктивное восприятие // Вопросы психологии. – 1971. – № 6. – С. 27–42.
181. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. – М.: Изд-во ин-та психологии РАН, 1994. – 235 С.
182. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. – М.: Наука, 1973. – 351 с.
183. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М.: Наука, 1982. – 366 с.
184. Золотова Г.А., Дручинина Г.П., Онипенко Н.К. Программа курса «Коммуникативный синтаксис русского языка / Функциональный подход к

изучению синтаксического строя современного русского языка». (УШ–IX классы гуманитарной специализации) // Русский язык в школе. – 1993. – № 2. – С. 33–40.

185. Иваненко В.К. Обучение учащихся украинских школ синтаксису русского языка в условиях близкородственного двуязычия: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. / МГПИ., 1989.-24 с.

186. Иваненко В.К. К вопросу о формировании пунктуационной зоркости // Методика преподавания филологических дисциплин. Запорожье – 1998. – Вып. III. – С. 23–28.

187. Иванов В.В. Семиотика, этнолингвистика и фольклор. О некоторых принципах современной науки и их приложении к семиотике малых форм фольклора // Этнолингвистика текста. – М, 1988. –С.67 – 81.

188. Иванова Л.П. Необходимые изменения в концепции преподавания русского лингвистического цикла // Русский язык и литература: проблемы изучения и преподавания: Сб. науч. трудов. – К.: КГПУ им. Б.Д. Гринченко: ИПЦ, 2002. – С. 135–140.

189. Иванова Л.П. Концепты когнитивного уровня языковой личности в проекции на языковую картину мира // Актуальні проблеми менталінгвістики: Зб. наук. пр. – Київ – Черкаси: Брама, 1999. – С. 283–285.

190. Іванишина В.П. До питання про навчання діалогічного мовлення англійською мовою в початкових класах // Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної. – Полтава: Вид-во ППДУ, 2002. – С. 67–71.

191. Иваницкая Г.М. Уроки развития связной речи: Пособие для учителя. – К.: Радянська школа, 1984.-127 с.

192. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование в процессе обучения учащихся неродному языку // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–57.

193. Иконников С. Н. Стилистический анализ текста: Пособие для учителей. – К.: Рад. школа, 1982. – 192 с.

194. Ильин Г.Л. Нетрадиционные формы усвоения социального опыта в контексте психологии образования // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 19–23.
195. Ильюк Б.А. Подражание в письменной речи учащихся 4–8 классов: Автореф. дис... канд. псих. наук: 13. 00 .03./ К., 1983. –14 с.
196. Ипполитова Н.А. Совершенствование механизмов речи школьников на уроках русского языка // Русский язык в школе. – 1995. – № 3. – С. 3–8.
197. Ипполитова Н.А. Текст в системе изучения русского языка в школе: Материалы к спецкурсу. – М.: Изд-во МПГУ им. В.И. Ленина, 1992. –126 с.
198. Ипполитова Н.А. Роль текста при изучении вводных слов и предложений // Русский язык в школе. – 1996. – № 2. – С. 11–17.
199. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури. – К.: Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова. – 2003.-287 с.
200. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – М.: Просвещение, 1968. –128 с.
201. Казарцева О.М., Вишнякова О.В. Письменная речь: Учеб. пособие для учащихся 10–11 классов и абитуриентов. – М.: Флинта – Наука, 1998. – 256 С.
202. Каменская О.Л. Текст и коммуникация: Учеб. пособие для ин-тов и ф-тов иностр. яз. – М.: Высш. школа, 1990.
203. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии . – 1985. – № 4. – С. 43–57.
204. Капинос В.И. Работа по развитию речи в свете теории речевой деятельности // Теория методики русского языка. – М.: Изд-во АПН СССР, 1977. – С. 46–61.
205. Капинос В.И. Активизация методов работы по развитию речи // Совершенствование методов обучения русскому языку / Сост. А.Ю. Купалова. – М.: Просвещение, 1981. – С. 34–43.

206. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987 – 261 С.
207. Караулов Ю.Н. Предисловие. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – С. 3–8.
208. Карасик В.И. Язык социального статуса. – М.: Рус. яз., 1992. –125 с.
209. Караман С.О. Спецкурс “Актуальні проблеми поглибленого вивчення української мови в гімназіях” // Дивослово. – 1997. № 11. – С. 9–12.
210. Кацнельсон С. Д. Типология языка и речевое мышление. – М.: Наука, 1972. –157 с.
211. Кирьян М.Д. Взаимосвязанное владение видами речевой деятельности как один из аспектов профессиональной подготовки переводчиков : Уч. зап. МГПИИЯ им. М.Тореза. – М., 1982. – Вып. 200. – С. 206–221.
212. Климов Е. Основы психологии: Учебник для вузов. – М.: Культура и спорт ЮНИТИ, 1997. – 432 с.
213. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1973. –120 с.
214. Коваль А.П. Науковий стиль сучасної української мови. Структура наукового тексту. – Вид-во Київського університету, 1970. – 306 с.
215. Ковалев Г.А.О системе психологического воздействия// Психология воздействия – проблемы теории и практики / Отв. ред. Г.А. Ковалев. – М.: Изд-во АНН СССР, 1989. – С. 18–67.
216. Ковалик І.І., Мацько Л.І., Плющ М.Я. Методика лінгвістичного аналізу . – К.: Просвіта,1986. – 118 с.
217. Кожевникова К.В. Об аспектах связности в тексте как целом // Синтаксис текста. – М.:Наука, 1979. –С.21 - 25.
218. Кожин А.Н., Крылова О.А., Одинцов В.В. Функциональные типы русской речи: Учеб. пособие для филол. специальностей ун-тов. – М.: Высш.школа, 1982.- 223 с.
219. Кожина М.Н. Стилистика текста в аспекте коммуникативной теории языка // Стилистика текста в коммуникативном аспекте. – Пермь: ПГУ, 1987. – С. 4–23.

220. Кожина М.Н. О функциональных семантико-стилистических категориях в аспекте коммуникативной теории языка // Разновидности и жанры научной прозы: лингвистические особенности. – М.: Наука, 1989. – С. 5–27.
221. Колегаева И. Текст как единица научной и художественной коммуникации. – Одесса: Ред. отдел обл. упр. печати, 1991.
222. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. – М.: Рус. язык, 1984.–225 с.
223. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1. – С. 10–14.
224. Кононенко В.И. Грамматическая стилистика русского языка: Пособие для учителя. – 2-е изд., доп. и перераб. – К.: Рад. шк. – 240 с.
225. Концепція навчання державної мови в школах України / О.М. Біляєв, Л.В. Скуратівський, Л.М. Симоненкова, Г.Т. Шелехова // Дивослово. – 1996. – № 1. – С. 16–21.
226. Концепция обучения языку национальных меньшинств в общеобразовательной школе Украины / Гудзик И.Ф., Корсаков В.А., Пашковская Н.А. // Русская словесность. – 2002. – № 4. – С. 3–7.
227. Концовка в текстах школьных жанров /Сост. В.Н. Мещеряков и др. – Сумы: Изд-во СГПИ им. А.С. Макаренко, 1988. –2 4 с.
228. Коростелев В.С. , Пассов Е.И., Кузовлев В.П. Принципы создания коммуникативного обучения иноязычной культуре // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 2. – С. 40–45.
229. Корсаков В.А. Работа с микротемами в целях достижения целостности текста // Русская словесность. – 2005. – № 2. – С. 11–14.
230. Корсаков В.А. О новом курсе русского языка в 5–9 классах школ с украинским языком обучения // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1999. – № 3. – С. 27–32.
231. Космеда Т.А. Аксиологічні аспекти прагмалінгвістики. – Львів: Вид-во ЛНУ, 2000. –124 с.

232. Косолапкова А.А. Речевые задачи как средство изучения языка и развития речи // Совершенствование методов обучения русскому языку. – М.: Просвещение, 1981. – С. 55–60.
233. Костюк Г.С. Навчання і розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1968. – 213 с.
234. Коул М. Культурные механизмы развития // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 10–21.
235. Кочерган М.П. Загальне мовознавство: Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти. – К.: Видавничий центр «Академія», 1999. – 285 с.
236. Кочубей Л.В. Формування навичок діалогічного мовлення в учнів 5-х класів (в умовах з російською мовою навчання). – Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02./ІП АПН України – К., 2002.-17 с.
237. Критерии оценивания учебных достижений учащихся по русскому языку для 5–11 классов школ с русским языком обучения // Русская словесность. – 2003. – № 1. – С. 20–30.
238. Краткая литературная энциклопедия / Под ред. В.М. Кожевникова. – Т. 2. – М.: Советская энциклопедия. – С. 916.
239. Кубрякова Е.С. Модели порождения речи и главные отличительные особенности речепорождающего процесса // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 21–81.
240. Кубрякова Е.С. Особенности речевой деятельности и проблемы внутреннего лексикона // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 82–139.
241. Кудрявцева Л.А. Русский язык в украинском обществе: современное состояние и перспективы // Русский язык и литература: проблемы изучения и преподавания / Отв. ред. Л.А. Кудрявцева. – К.: КГПУ им. Б.Д.Гринченко: ИПЦ, 2002. – С. 49–53.

242. Купалова А.Ю. Задачи совершенствования системы методов обучения русскому языку // Совершенствование методов обучения русскому языку / Сост. А.Ю. Купалова. – М.: Просвещение, 1981. – С. 5–14.

243. Купалова А.Ю. Типология упражнений // Методика развития речи на уроках русского языка / Богуславская Н.Е., Капинос В.И., Купалова А.Ю. и др. / Под ред. Т.А. Ладыженской. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Просвещение, 1991. – С. 15–17.

244. Купалова А.Ю. Совершенствование или перестройка? (О курсе русского языка в школе) // Русский язык в школе. – 1998. – № 4. – С. 45–50.

245. Купалова А.Ю. Язык и речь в школьном курсе родного языка // Русский язык в школе. – 1999. – № 1. – С. 27–32.

246. Кухаренко В.А. Интерпретация текста : Учеб. пособие для студентов пед. ин.-тов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1988.-188 с.

247. Ладыженская Т.А.О чем хотят писать в своих сочинениях школьники 4–11 классов. – М.: Изв. АПН СССР, 1964. – Вып. 132. – С. 76 – 112.

248. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной речи учащихся. – М.: Педагогика, 1975. - 255 с.

249. Ладыженская Т.А. Развернутые устные ответы учащихся на уроках русского языка // Русский язык в школе. – 1979. – № 4. – С. 25–30.

250. Ладыженская Т. А. Обучение различным видам речевой деятельности // Методика преподавания русского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит» /Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Львов М.Р. и др. / Под ред. М.Т. Баранова. – М.: Просвещение, 1990. – С. 264–290.

251. Ладыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения: Учеб. пособ. для студентов, аспирантов, преподавателей-филологов. – М.: Флинта – Наука, 1998. – 133 с.

252. Лапидус Б.А. Комбинированные упражнения при обучении устной речи // Иностранные языки в школе. – 1961. – № 2. – С. 22 – 29.

253. Лаптева О.А. Устная публичная речь // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 540 – 541.

254. Ларин Б.А. Эстетика слова и язык писателя. – Л., 1974.
255. Леви-Стросс К. Структурная антропология. – М.: Педагогика, 1983. – 234 с.
256. Лейтес Н.В. Умственные способности и возраст. – М.: Педагогика, 1971. – 267 с.
257. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
258. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
259. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. – 88 с.
260. Леонтьев А.А., Рябова Т.В. Фоновая структура речевого акта и природа планов // Планы и модели будущего в речи. – Тбилиси, 1970. – С. 27 – 32.
261. Леонтьев А.А. Признаки связности и цельности текста // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). – М.: Наука, 1976. – С. 46–47.
262. Леонтьев А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации // Синтаксис текста. – М.: Наука, 1979. – С. 18–36.
263. Леонтьев А.А. Психология общения. – Педагогика, 1983. – 213 с.
264. Лернер И.Я. Система методов обучения (дидактический аспект) // Совершенствование методов обучения русскому языку / Сост. А.Ю. Купалова. – М.: Просвещение, 1981. – С. 14–34.
265. Лернер И.Я. Дидактические основы формирования самостоятельной познавательной деятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин. Автореф. дис....д-ра пед. наук: 13.00.02. – М.: МПГИ, 1971.-24 с.
266. Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольника: Сб. науч. тр. ЛГПИ им. А.С. Герцена / Под ред. С. Л. Рубинштейна. – Л.: Изд-во ЛГПИ. – Т. 35. – № 6. – С. 20–58.

- 266а. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева.- М.: Сов. Энциклопедия.-1990.
267. Лобко–Лобановская Н.А. Учебный текст на уроках разного типа: Пособие для учителей русского языка и студентов-филологов педвузов. – Харьков: Альманах, 2000. – 32 с.
268. Локалова Н.П. Вербально-смысловый анализ в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 113–130.
269. Ломов Б.Ф. Проблемы общения в психологии // Хрестоматия по психологии: Учеб. пособие для студ-тов пед. ин-тов / Сост. В.В.Мироненко / Под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – С. 108–113.
270. Ломов Б.Ф. Личность в системе общественных отношений // Психология журналистского творчества. – Т. 2. – № 1.
271. Лосева Л.М. Как строится текст: Пособие для учителей / Под ред. Г.Я. Солганика. – М.: Просвещение, 1980. – 94 с.
272. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. – М.: Искусство, 1970.
273. Лотман Ю.М. Текст в тексте // Лотман Ю.М. Избр. ст. в 3-х т. Т. 1. – Таллинн, 1996.-С.178-191.
274. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров: человек – текст – семиосфера – история. – М., 1996. – 210 с.
275. Львов М.Р. Развитие грамматического строя речи учащихся // Основы методики русского языка в 4–8 классах: Пособие для учителей / Под ред. А.В. Текучева. – М.: Просвещение, 1983. – 287 с.
276. Львов М.Р. Роль родного языка в становлении духовного мира личности (опыт моделирования) // Русский язык в школе. – 2001. – № 4. – С. 3–8.
277. Львова С. И. Язык в речевом общении: Факультативный курс (8–9 кл.): Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991.-355 с.
278. Ляпон М.В. Смысловая структура сложного предложения и текст. – М.: Наука, 1986.
- 278а. Малихіна О.В. Дидактичні та методичні засади формування у молодших школярів мотивації вивчення російської мови: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02/НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – 42 с.

279. Максимов Л.Ю. Литературный язык и язык художественной литературы // Анализ художественного текста: Сб. статей. – М.: Педагогика, 1975. – С. 11–21.
280. Манджгаладзе В.В., Шлычникова А.Н., Суздалева В.А. и др. Познавательная активность в системе процессов памяти / Под ред. Н.И. Чуприковой. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
281. Мамушин В.Е. О характере и причинах речевых ошибок и об «ошибках контроля» // Русский язык в школе. – 1990. – № 1. – С. 45–49.
282. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
283. Маркова А.К. Методы изучения и формирования мотивации учения // Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. – М.: Просвещение, 1990. – С. 28–56.
284. Марковина И.Ю. Культурные факторы и понимание художественного текста. – М.: Изв. АН СССР ОЛЯ. – 1984. – Т. 43. – № 1. – С. 64–111.
285. Масальский В.И. Преподавание русского языка в средней школе: Принципы. Методы. Уроки. – 2-е изд., перераб. и доп. – К.: Вища школа, 1977. – 214 с.
286. Матвеева Т.В. Непринужденный диалог как текст // Человек – текст – культура. – Екатеринбург: Изд-во Екатеринбургского ун-та, 1994. – С. 34–61.
287. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
288. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1986. – 234 с.
289. Мацько Л.І. Про державний освітній стандарт з української мови для середньої школи // Дивослово. – 1996. – № 2. – С. 61–63.
290. Мацько Л.І., Мацько О.М., Сидоренко О.М. Тексти для переказів (навчальні і контрольні з творчими завданнями) для учнів 5–11 класів. – Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2002. – 288 с.
291. Мельничайко В.Я. Розвиток мовлення учнів у процесі вивчення граматики // Удосконалення змісту і методів навчання української мови /

Мельничайко В.Я., Пентилюк М.І., Рожило Л.П. – К.: Рад. школа, 1982. – С. 169–184.

292. Мельничайко В.Я. Творчі роботи на уроках української мови: Конструювання. Редагування: Посібник для вчителя. – К.: Рад. школа, 1984. – 223 с.

293. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови. – К.: Рад. школа, 1986.-168 с.

294. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. –224 с.

295. Мещеряков В.Н. Методика описания текстов в учебных целях. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1984.-146 с.

296. Мещеряков В.Н. Единицы текстообразования. – Сумы: Изд-во СГПИ им. А.С. Макаренка, 1990.-47 с.

297. Мещеряков В.Н. Жанры школьных сочинений: Теория и практика написания: Уч.-метод. пособие. – М.: Флинта – Наука, 1999.-252 с.

298. Мещеряков В.Н. Формирование коммуникативных умений учащихся на уроках русского языка с учетом методической типологии текстов: Дис...д-ра пед. наук: 13.00.02 / МПГИ им. В.И. Ленина. – М.: МПГИ им. В.И.Ленина, 1986.

299. Мещеряков В.Н., Пронина А.Ц. и др. Очерки теории текстовых зачинов / Под ред. В.К. Иваненко. – Тольятти, 1997. – 163 с.

300. Мещеряков В.Н., Казанджиева М.С. , Стативка В.И. и др. Основы школьного речеведения : Пособие для учителей . Часть 1. – Тольятти-Москва: Изд-во ТГУ, 2004.-190 с.

301. Мещеряков В.Н., Казанджиева М.С. , Стативка В.И. и др. Основы школьного речеведения : Пособие для учителей. Часть 2. – Тольятти-Москва: Изд-во ТГУ, 2004.-265 с.

302. Микулинская М.Я. Развитие лингвистического мышления учащихся – М.: Педагогика, 1989. –129 с.

303. Митрофанова О.Д. Оптимизация обучения русскому языку в условиях перестройки высшей школы // Методика обучения языкам межнационального и национального общения: Сб. статей. – Вып. 8. – М.: Изд-во МПИ, 1991. – С. 15–22.

304. Михайловская Г.А. Лингводидактические основы формирования коммуникативно-речевых умений в процессе обучения русскому языку. – К.: Изд-во ОАО УКРНИИОСК, 1999.-206 с.

305. Михайловская Г.А. Теория и практика формирования коммуникативно-речевых умений в процессе изучения русского языка у учащихся 5–9 классов.:Автореф. дис... д-ра пед. наук:13. 00. 02./ К.:КНПУ им. М. Драгоманова, 2000.-38 с.

306. Моисеева Л.Ф. Лингвостилистический анализ художественного текста. – К.: Выща школа, 1984. –84 с.

306а. Молотаева Н.В. Семасиологические и структурно-синтаксические особенности сверхфразовых образных единств художественного текста // Проблемы функционирования языка и специфика речевых разновидностей. – Пермь: Пермский ун-т, 1985. – С. 125–136.

307. Мусієнко В.П. Проблеми істинності лінгвістичних знань // Мовознавство . – 2004. – № 2–3. – С. 11–16.

308. Мороховский А.Н. К проблеме текста и его категорий // Текст и его категориальные признаки. – К.: Изд-во КГПИИЯ , 1989. – С. 38–43.

309. Москальская О.И. Грамматика текста. – М.: Высш. школа, 1981. –183 с.

310. Москальская О.И. Текст – два понимания и два подхода // Русский язык. Функционирование грамматической категории. Текст и контекст / Виноградов. чтения XII–XIII / Отв. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1984. – С. 154–162.

311. Мужев В.С. О функции заголовков // Ученые записки МПГИ ИЯ. – Т. 55. – 1970. – С. 83–89.

312. Мурзин Л.Н., Штерн А.С. Текст и его восприятие. – Свердловск: Изд-во Урал. ГУ, 1991.-234 с.

313. Мучник Б.С. Обучение приемам умственной деятельности в практической стилистике // Русский язык в школе . – 1977. – № 4. – С. 46–52.

314. Мучник Б.С. Человек и текст: Основы культуры письменной речи. – М.: Книга, 1985. – 252 с.

315. Наер В.Л. К проблеме жанра в системе функционально-стилевой дифференциации языка // Стилистические аспекты устной и письменной коммуникации. – Вып. 286. – М.: Рус. яз., 1987.

316. Напольнова Т.В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 1983. –110 с.

317. Напольнова Т.В. Система познавательных задач как средство развития мышления и речи на уроках русского языка: Метод. рекомендации к спецкурсу. – М.: Изд-во МПГИ им. В.И. Ленина, 1983. – 48 с.
318. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті. Проект. – К.: Шкільний світ, 2001. – 24 с.
319. Нахабина М.Н. Определение объективных показателей уровня сформированности речевых навыков и умений при устном воспроизведении и интерпретации текста: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. / МПГИ ИЯ им. М. Тореза. – М., 1974. - 14 с.
320. Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников. Психолого-педагогический аспект: Сб. науч. тр. / Под ред. Е.Д. Божович. – М.: Новая школа, – 1995.-127 с.
321. Николаева Т.М. Теория функциональной грамматики как представление языковой данности (на материале четырех выпусков книги «Теория функциональной грамматики») // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 68–79.
322. Николаева В.П. Структурно-композиционные особенности начальных и конечных абзацев // Лингвистика текста: Материалы науч. конф. – Ч. 1. – М.: МГПИ ИЯ, 1974. – С. 206–209.
323. Никольский В.А. Сочинения в средней школе: Пособие для учителя. – М.: Учпедгиз, 1964.-216 с.
324. Новиков Л.А. Художественный текст и его анализ. – М.: Рус. язык, 1988. –300 с.
325. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. – М.: Наука, 1983. – 211 с.
326. Ноздрин Л.А. Композиция и грамматические средства связности художественного текста: Автореф. дис....канд. фил. наук:13.00.01 / МГПИ ИЯ им. Мориса Тореза, 1980. –13 с.
- 326а. Общая психология: Пособие для студентов пед. вузов / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1978. – 420 с.

327. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологического консультирования / Под ред. Л.А. Бодалева. – М.: Наука, 1987. –134 с.
328. Общение и развитие психики / Под ред . Л.А. Бодалева. – М.: Наука, 1986. – 324 с.
329. Общение. Текст. Высказывание / Отв. ред. Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. – М.: Наука, 1989. –173 с.
330. Одинцов В.В. Стилистика текста. – М.: Наука, 1960.
331. Озерова Н.Г. Украинизмы в русской газетной речи на рубеже тысячелетий // Русский язык и литература: проблемы изучения и преподавания: Сб. науч. трудов. – К.: КГПУ им. Б.Д. Гринченко: ИПЦ, 2002. – С. 53–56.
332. Озерова Н.Г. Акцентные варианты имен существительных в русской речи на Украине // Культура русской речи в национальных республиках. – К.: Наукова думка, 1984. – С. 117–120.
333. Озерова Н.Г. Русское образование в Украине – общенациональная забота// Відродження.-1995.-№11-12.-С. 4-5.
334. Оморокова М.И., Рапопорт И.А., Постоловский И.З. Преодоление трудностей: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990.-128 с.
335. Онкович Г.В. Українознавство і лінгводидактика: Навчальний посібник МО України. Держ. Акад. керівн. кадрів освіти.-К.:Лотос,1997.-108 с.
336. Падучева Е.В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью. – М.: Наука, 1985.
337. Паламар Л.М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості: Дис...д-ра пед. наук: 13.00.02. – К., 1997.-44 с.
- 337а.Палихата Е.Я.Культура діалогічного мовленнєвого спілкування:Посібник для учнів.-Тернопіль:Навчальна книга – Богдан, 2003. – 102 с.
338. Панферов В.Н. Внешность и личность: Социально-психологическая интерпретация личности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – 125 с.
339. Пассов Е.И. Коммуникативность – основное направление современного обучения иностранным языкам // Коммуникативность обучения – в практику

школы: Из опыта работы: Кн. для учителя / Под ред. Е.И. Пассова. – М.: Просвещение, 1985. – С. 10–14.

340. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

341. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 2000. – С. 340–350.

342. Пахнова Т.М. Художественный текст на уроках русского языка // Русский язык в школе. – 1993. – № 3. – С. 3–10.

343. Пахнова Т.М. Художественный текст на уроках русского языка // Русский язык в школе. – 2000 – № 4. – С. 3–12.

344. Пахнова Т.М. Развивающая речевая среда как средство приобщения к культуре // Русский язык в школе. – 2003. – №4 – 5. – С. 3–11, 8–15.

345. Пашковская Н.А. Особенности преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения. – К.: Рад. школа, 1979.- 127 с.

346. Пашковская Н.А., Иваницкая Г.М., Симоненкова Л.Н. Развитие речи учащихся: Пособие для учителя. – К.: Рад. школа, 1983.-199 с.

347. Пашковская Н.А., Повхан Е.З. Коммуникативная направленность обучения русскому языку // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. – 1985. – № 4. – С. 64–65.

348. Пашковская Н.А. Лингводидактические основы обучения русскому языку: Пособие для учителя. – К.: Рад. школа, 1990. – 192 с.

349. Пашковская Н.А. О практической направленности курса русского языка в 3–9 классах в школах с украинским языком обучения // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1998. – № 8. – С. 60–62.

350. Пашковская Н.А., Михайловская Г.А. Усилить речевой аспект / О подходах к созданию школьного курса русского языка для школ с русским языком обучения // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1998. – № 6. – С. 42–44.

351. Пашківська Н.А., Корсаков В.О. Російська мова: Підручник для 10–11 кл. середніх загальноосвітніх шкіл з російською мовою навчання. – К.: Освіта, 1998. – 207 с.
352. Пашковская Н.А., Гудзик И.Ф., Корсаков В.А. Критерии и нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся 5–9 классов по русскому языку (курс 3–9 классы) в школах с украинским языком обучения // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1999. – № 8. – С. 56–60.
353. Педагогическое речеведение: Словарь-справочник/ Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Наука – Флинта, 1998. – 312 с.
354. Пентиліюк М.І. Робота з стилістики в 4–6 класах: Посібник для вчителів. – К.: Рад. школа, 1984. – 136 с.
355. Пентиліюк М.І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови // Українська мова і література в середніх школах. – 1999. – № 3. – С. 8–10.
356. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. – М.: Учпедгиз, 1956. – 510 с.
357. Пленкин Н.А. Заглавия сочинения // Русский язык в школе. – 1985. – № 5. – С. 36–42.
358. Пленкин Н.А. Обучение школьников правилам построения текста // Русский язык в школе. – 1977. – № 4. – С. 50–58.
359. Пленкин Н.А. Изложения с языковым разбором текста: Пособие для учителей. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1978. – 190 с.
360. Плиско К.М. Принципы, методы: формы навчання української мови (теоретичні аспекти): Посібник для вузів. – Х.: Основа, 1995. – 381 с.
361. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1966.
362. Пидкасистый П.И. Процессы и структура самостоятельной деятельности учащихся в обучении: Дис... д-ра пед. наук: 13. 00 02/ МПГИ им. В.И. Ленина, 1973. – 352 с.
363. Пидласый І.П. Як підготувати ефективний урок. – К.: Просвіта, 1989. –

364. Пиротти Н.В. Отбор коммуникативного минимума для чтения по специальности: Автореф.... дис. канд. пед. наук: 13.00.02/ ЛГУ. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1975.-14 с.
365. Пономарева Л.Д. Речетворчество: синергетический подход // Русский язык в школе. – 2002. – № 6. – С. 3–10.
366. Потебня А.А. Язык и мысль. – К.: СИНТО, 1993.- 127 с.
367. Потебня А.А. Теоретическая поэтика. – М.: Высшая школа, 1990.-423 с.
368. Почепцов Г.Г. Теорія комунікації. – К.: Спілка рекламистів України, 1996.-287.
369. Почепцов Г.Г. Коммуникативные аспекты семантики. – К.: Наукова думка, 1987. –243 с.
370. Почепцов О.Г. Комунікативний статус як параметр мовленнєвої взаємодії // Мовознавство. – 1989. – № 4.
371. Програма для середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. Російська мова 5-9 класи / Укл. І.П.Гудзик, В.О.Корсаков.- К.:Перун, 1996.- 39 с.
372. Программа «Введение в словесность» / Программа разработана Л.Ф. Климановой при участии Л.Я. Желтовской, А.Ю.Купаловой // Начальная школа.- 1995.-№8.-С. 4-12.
373. Программа коммуникативно ориентированного курса русского (родного) языка для ПГУ классов четырехлетней начальной школы / Сост. Л.Я.Желтовская, А.Ю.Купалова // Начальная школа.- 1997.- № 8.- С. 63-76.
374. Программы средней общеобразовательной школы. Русский язык для школ с русским языком обучения 4-8 классы.- К.: Рад. школа, 1982.- 56 с.
375. Программы средней общеобразовательной школы. Русский язык для школ с русским языком обучения 4-8 классы.- К.: Рад. школа, 1984.- 55 с.
376. Программы средней общеобразовательной школы. Русский язык для школ с русским языком обучения 4-8 классы.- К.: Рад. школа, 1987.- 56 с.
377. Программы средней общеобразовательной школы. Русский язык для школ с русским языком обучения 4-8 классы,- К.: Рад. школа, 1989.- 61 с.

378. Программы средней общеобразовательной школы. Русский язык для школ с русским языком обучения 5-11 классы / Сост. Н.А.Пашковская, В.А.Корсаков.- К.: Освіта, 1993.-55 с.

379. Программы средней общеобразовательной школы. Русский язык для школ с русским языком обучения 5-11 классы / Сост. Н.А.Пашковская, В.А.Корсаков.-К.: Освіта, 1995.- 64 с.

380. Программы средней общеобразовательной школы. Русский язык для школ с русским языком обучения 5–11 классы / Сост. Н.А. Пашковская, Е.И. Быкова, Л.В. Давидюк, В.А. Корсаков, Г.А. Михайловская. – К.: Освіта, 2000.

381. Програми експериментальні для середньої школи. Рідна мова 5-11 класи / Укл. І.П.Ющук.- К.: Перун, 1996. - 38 с.

382. Программ для середньої загальної школи. Рідна мова 5-11 класи / Укл. Л.В.Скуратівський, Г.Т.Шелехова, В.І.Новоселова. – К.: Перун, 1998. – 80 с.

382а. Программы средней общеобразовательной школы. Русский язык для школ с русским языком обучения 5–11 классы / Сост. Н.А. Пашковская, Е.И. Быкова, Л.В. Давидюк, В.А. Корсаков, Г.А.Михайловская // Русская словесность. – 2003. – № 1. – С. 20–30.

383. Пропп В.Я. Фольклор и действительность. – М.: Наука, 1976.

384. Радзиевська Т.В. Текст як засіб комунікації. — К.: Ін-т укр. мови, 1993. – 440 с.

385. Рахманов И.В. Основные вопросы методики преподавания русского языка иностранцам // Русский язык в национальной школе. – 1967. – № 5. – С. 85–92.

386. Ревуцкий О.И. Анализ художественного текста как коммуникативно обусловленного связного целого. – Минск: Мин. обр. респ. Беларусь, 1998.-218 с.

387. Речемыслительные действия и операции. Деятельностные программы / Сост. В.Н. Мещеряков и др. – Сумы, 1990. –37 с.

388. Рожкова Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. – М., 1977.-231 с.

389. Російська мова: Підруч. для 5 кл. шк. з рос.мовою навчання / Є.П.Голобородько, Л.І.Мініна, Г.О.Михайловська, Н.П.Белік. - 3-тє вид. -К.: Освіта,

2004. – 238с.

390. Російська мова: Підруч. для 6 кл. шк. з рос. мовою навчання / Є.П.Голобородько, О.В.Бойко, Г.О.Михайловська, С.В.Філіпова. - 3-тє вид. - К.: Освіта, 1997. - 240с.

391. Російська мова: Підруч. для 7 кл. шк. з рос. мовою навчання / Є.П.Голобородько, О.В.Бойко, Г.О.Михайловська, С.В.Філіпова. — 3-тє вид., перероб. – К.: Освіта, 1998. – 207с.

392. Російська мова: Підруч. для 8 кл. шк. з рос. мовою навчання / Є.П.Голобородько, О.В.Бойко, Г.О.Михайловська, С.В.Філіпова.-К.:Освіта, 1997. – 254с.

393. Російська мова: Підруч. для 8 кл. шк. з рос. мовою навчання / Є.П.Голобородько, О.В.Бойко, Г.О.Михайловська, С.В.Філіпова. -3-тє вид., перероб.- К.: Освіта, 2004. – 223 с.

394. Російська мова: Підруч. для 9 кл. шк. з рос. мовою навчання / Голобородько Є.П., Пашківська Н.А., Бойко О.В. й др. - 2-ге вид., доопр.-К.: Освіта, 2004. – 205с.

395. Російська мова: Підручник для учнів 5 кл. серед. загальноосв. шк. з укр. мовою навч.(третій рік навч.) Н.А.Пашківська, І.П.Гудзик, В.О.Корсаков.-К.: Освіта,2001. – 160с.

396. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание: О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. – М.: Изд-во АН СССР, 1957.-501 с.

396а Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: Пособие для студентов.-Л.,1946.-647 с.

397. Рудяков Н.А. Основы анализа художественного текста. – К.: Наукова думка, 1989. – 151 с.

398. Русанівський В.М. Основа розвитку думки // Мовознавство. – 1985. – № 4. – С. 5–13.

399. Рыбникова М.А. Как надо писать. – М.: Работник просвещения, 1928.-69 с.

400. Рыданова И.И. Основы педагогики общения: Пособие для студентов пед. вузов. – Минск: Изд-во БГУ, 1998.-319
401. Саберова Е.Р. Методика обучения навыкам устной речи: Говорение как вид речевой деятельности // Лінгвістичні та метод. аспекти навчання іноземної мови: Мат. міжнар. конф. – Полтава: Вид-во ППДУ, 2002. – С. 156–158.
402. Светловская Н.Н. О чем надо помнить, обучая школьников чтению // Начальная школа. – 1988. – № 8. – С. 88–94.
403. Святогор И.П. Типы диалогических реплик в современном русском языке: Автореф. дис... канд. филол. Наук:13.00.01 . / М., 1976.-14 с.
404. Севбо И.П. Структура связного текста и автоматизация реферирования. – М.: Наука, 1969.- 320 с.
405. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: Монографическое учебное пособие. – К.: ЦУЛ, Фитосоциоцентр, 2002. –336 с.
406. Семиченко В.А. Психология общения: Модульный курс (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы). – К.: Магистр, 1997. – 162 с.
407. Симакова Л.А. Формирование умений и навыков самостоятельной работы над текстом в школе // Русский язык и литература в школе. – 1998. – № 3. – С. 49–52.
408. Синельникова Л.Н. Как мы портим русский язык // Русская словесность. – 2004. – № 1. – С. 3–7.
409. Сиротинина О.Б. Тексты, текстойды и дискурсы в зоне разговорной речи // Вопросы языкознания. – 1996. – № 2. – С. 62–74.
410. Скалкин В.Л. Вправи з розвитку усного комунікативного мовлення. – К.: Рад. школа, 1978. – 126 с.
411. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): Пособ. для учителя. – К.: Радянська школа, 1989. – 119 с.
412. Скворчинская С. Введение в науку о литературе. – Варшава, 1965. – Т. 3.

413. Скребнев Ю.М. Введение в коллоквиалистику. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1985. –241 с.
414. Скуратовский Л.В. Формирование познавательной самостоятельности на уроках украинского языка у учащихся 5–6 классов: Дис... канд. пед. наук.: 13.00.02. / МПГИ, 1991. – 148 с.
415. Скуратівський Л.В. До лінгводидактики, зорієнтованої на формування духовної мовної особистості // Всесвітня література в середніх освітніх закладах України. – 1997. – № 9. – С. 52–53.
416. Скуратівський Л.В. Концепція мовної освіти 12-річної школи // Українська мова і література в школі. – 2002. – № 2. – С. 4–14.
417. Славгородская Л.В. О функции адресата в научной прозе // Лингвостилистические особенности научного текста. – М.: Наука, 1981. – С. 34–42.
418. Словарь психологических терминов.-М.: 1997.-648 с.
419. Слюсарева Н.А. О семантической и функциональной сторонах языковых явлений // Теория языка: Методы его исследования и преподавания. – Л.: Наука, 1981. – С. 243–249.
420. Смелкова З.С. Азбука общения: Книга для преподавателя риторики в школе. – Самара, 1994.-203 с.
421. Смелкова З.С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. – М.: Флинта – Наука, 1999.- 232 с.
422. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. – М.: Наука, 1968. – 542 с.
423. Снитко Е.С. Об основных принципах преподавания родного и неродного языков в школах Украины // Русский язык и литература: проблемы изучения и преподавания. – К.: КГПУ им.Б.Д. Гринченко: ИПЦ, 2002. – С. 171–175.
424. Соболева О.В. О понимании мини-текста // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 46–54.
425. Солганик Г.Я. Синтаксическая стилистика (сложное синтаксическое целое): Учеб. пособие для студ-тов вузов по спец. «Рус. яз. и лит». – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. школа, 1991.- 192 с.

426. Соловьева А.П. О некоторых общих вопросах диалога // Вопросы языкознания. – 1965. – № 6.
427. Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста. – М.: Наука, 1986. – 212 с.
428. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа / Под ред. М.А. Данилова. – М.: Педагогика, 1974.-132 с.
429. Социально-исторический подход в психологии обучения / Под ред. М. Коула: Пер.с англ. – М.: Педагогика, 1989.-160 с.
430. Способности и склонности: комплексные исследования / Под ред. Э.А. Голубевой. – М.: Педагогика, 1989. – 189 с.
431. Стативка В.И. Совершенствуемся в речевой деятельности. 5 кл.: Пособие для уч-ся. – Сумы: Изд-во СГПИ им. А.С. Макаренко, 1999.-121 с.
432. Стативка В.И. Совершенствуемся в речевой деятельности. 6 кл.: Пособие для уч-ся. – Сумы: Изд-во СГПУ им. А.С. Макаренко, 2000. –111 с.
433. Стативка В.И. Предупреждение текстовых ошибок в процессе подготовки к сочинению // Русский язык в школе. – 1993. – № 5. – С. 12–17.
434. Стативка В.И. Система подготовки к сочинению-описанию природы // Русский язык в школе. – 1997. – № 3. – С. 12–16.
435. Стативка В.И. Система подготовки к сочинению-описанию внешности // Русский язык в школе. – 1998. – № 6. – С. 14–18.
436. Стативка В.И. Обучение диалогической речи на уроках русского языка // Русский язык в школе. – 2002. – № 6. – С. 17–22.
437. Стативка В.И. Как сделать обучение личностно ориентированным // Русская словесность. – 1999. – № 3. – С. 9–12.
438. Стативка В.И. Диалог на уроках русского языка // Русская словесность. – 2002. – № 4. – С. 24–28.
439. Стативка В.И. Формирование умения читать художественный текст в процессе подготовки учащихся к сочинению – описанию животного // Язык и литература в школе: Украинский вестник. – 1998. – № 1–2. – С. 15–22.

440. Стативка В.И. Роль способов деятельности в развитии речевых способностей // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2002. – С. 67–72.
441. Стативка В.И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности: Монография.-Сумы: Изд-во СумГПУ,2004.-320 с.
442. Степанков Н.К. Педагогика: Уч. пособие. – Минск: Изд-во В.М.Скакун, 1998. –448 с.
443. Стернин И.А. Коммуникативные ситуации. – Воронеж: Изд-во ВГПУ, 1993. –145 с.
444. Стернин И.А. Культура общения: Книга для уч-ся 9 кл. – Воронеж: ВГПУ, 2000.-172 с.
445. Супрун А.Е. К психолингвистической характеристике интерференции // Вопросы преподавания русского языка в школе с белорусским языком обучения. – Минск: Изд-во НИИП, 1977. – С. 6–21.
446. Супрун А.Е., Клименко А.П. Две модели порождения текста при двуязычии, перенос и интерференция // Психология и методика обучения языку. Механизм переноса речевых навыков и умений. – М.: Изд-во МГУ, 1971. – С. 94–96.
447. Тарасов Е.Ф. Речевое воздействие как проблема речевого общения: Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации. – М.: Наука, 1990.- С. 21 - 67.
448. Тарасова И.П. Синергетические тенденции в современной лингвистике / Вісник Харків. нац. ун-ту. – 2000. – № 500.
449. Тарасова И.П. Структура личности коммуниканта и речевое воздействие // Вопросы языкознания. – 1993. – № 5. – С. 67 – 81.
450. Теплов Б.Т. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. –432 с.
451. Токмань Г.Л. Розвиток писемного мовлення учнів. Система творів та методика їх написання // Українська мова і література в школі. – 2002. – № 2. С. 28–31.
452. Толстой Л.Н. Кому у кого учиться писать: крестьянским детям у нас или нам у крестьянских ребят: Педагогические сочинения. – 2-е изд. – М., 1953. – С. 316–337.

453. Тумина Л.Е. Учим слушать // Русский язык в школе. – 1993. – № 1. – С. 70–72.
454. Тураева З.Я. Лингвистика текста. – М.: Просвещение, 1986. – 327 с.
455. Тураева З.Я. Познание, коммуникация, лингвистика текста / Актуальные проблемы семасиологии. – М.: Изд-во РГПИ им. А.И. Герцена, 1991. – С. 52 – 63.
456. Турмачева Н.А. О типах формальных и логических связей в СФЕ. Дис... канд. фил. наук: 13.00.01 / МГПИ им. В.И. Ленина, 1973.- 14 с.
457. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М.: Госиздат., 1966. – 342 с.
458. Успенский М.Б. Методы, приемы и средства обучения русскому языку в национальной школе (общая характеристика) // Русский язык в национальной школе. Проблемы лингводидактики / Под ред. Н.М. Шанского, Н.З. Бакеевой – М.: Просвещение, 1977. – С. 65–81.
459. Успенский М.Б. Совершенствование методов и приемов обучения русскому языку в национальной школе. – М.: Педагогика, 1979. – 129 с.
460. Успенский М.Б. Принципы, методы и приемы обучения русскому языку // Методика изучения русского языка: Пособие для учителя / Под ред. Г.М. Иваницкой, Н.А. Пашковской. – К.: Рад. школа, 1986. – С. 132–149.
461. Ушакова Т.Н. Психологический подход к анализу дискурса // Языковое сознание и образ мира. – М.: Наука, 1997. - С. 97 – 112.
462. Ушакова Т.Н., Павлова Н.Д., Зачесова И.А. Речь человека в общении. – М.: Наука, 1989. – 192 с.
463. Ушинский К.Д. В 6 т. / Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1989. – Т.4: Родное слово. – 528 с.
464. Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка: Собр. соч. – М. – Л., Т. 5. – С. 333–343.
465. Уэлс Г. Осмысление текста: опосредствующая роль письменной речи в деятельности // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 93–111.

466. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи: Учеб. пособие по спецкурсу для студ-тов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» – М.: Просвещение, 1984. –160 с.
467. Фигуровский И.А. Синтаксис целого текста и ученические письменные работы. – М.: Учпедгиз, 1961.-169 с.
468. Формановская Н.Н. Речевой этикет и культура общения. – М.: Просвещение, 1989.- 113 с.
469. Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А.К. Марковой. – М.: Педагогика, 1986. –112 с.
470. Хорошковська О. Н. Розвиток українського мовлення молодших школярів // Початкова школа. – 1997. – № 8. – С. 14–16.
471. Цветкова З.М. Некоторые вопросы контроля и учета // Иностранные языки в школе. – 1957. – № 4. – С. 78–84.
472. Цінько С. Розвиток аудіовальних умінь та навичок п'ятикласників // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 1. – С. 12–15.
473. Цицерон М.Т. Три трактата об ораторском искусстве. – М.: Знание, 1986. –456 с.
474. Черемисина С. Н. Textoобразующая функция в композиционно-речевой форме «рассуждение» // Textoобразующие потенции языковых единиц и категорий. – Барнаул, 1990. – С. 34–51.
475. Чернухина И.Я. Очерк стилистики художественного прозаического текста: Пособие для студ-тов. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977.- 205 с.
476. Чернышев В.И. Сокровища родного слова. Русский язык в первом преподавании. Обучение русскому правописанию. Азбука выразительного чтения // Избр. труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1970. – Т. 2.-542 с.
477. Чижова Т.И. Основы методики обучения стилистике в средней школе: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов педин-тов. – М.: Просвещение, 1987. – 176 с.
478. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: принцип дифференциации. – М.: Столетие, 1997. – 480 с.

479. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение: Психологические основы обучения. – М.: Столетие, 1999. – 214 с.
480. Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста. – Л.: Просвещение, 1984. – 413 с.
481. Шанский Н.М. Школьный курс русского языка (Актуальные проблемы и возможные решения) // Русский язык в школе. – 1993. – № 2. – С. 3–9.
482. Шведова Н.Ю. Активные процессы в современном русском синтаксисе. – М.: Просвещение, 1966. – 153 с.
483. Шведова Н.Ю. Синтаксис. Введение // Русская грамматика: В 2 т. /АН СССР. ин-т рус. яз. – М.: Наука, 1980. – Т. 2: Синтаксис. – С. 5–12.
484. Шелехова Г.Т. Підручники з рідної мови мають будуватися на комунікативній основі // Українська мова і література в середніх школах. – 1999. – № 2. – С. 19–21.
485. Шелехова Г.Т. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення рідної мови в середній школі: Дис... канд. пед. наук: 13. 00. 02 / ІІ АПН України., 1996. – 45 с.
- 485а. Шелехова Г.Т. Формування в школярів умінь сприймати усне і писемне мовлення // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 4. С. 8–11.
486. Шипицина Г.М. Дидактический материал для углубленного изучения русского языка. – М.: Просвещение, 1992. – 210 с.
487. Шипицо Л.В. Контроль устной речи на начальном этапе обучения / Под ред. Э.Ю. Сосенко. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 88 с.
488. Шмелева Т.В. Повседневная речь как лингвистический объект / Русистика сегодня. Функционирование языка: лексика и грамматика. – М.: Наука, 1992. – С. 65–87.
489. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании: Хрестоматия / Сост. Ф.М. Березин. – М.: Высш. школа, 1981. – С. 39–43.
490. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. – М.: Флинта, 1997. – 170 с.

491. Якиманская И.С. Формирование интеллектуальных умений и навыков в процессе производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1972. – 92 с.
492. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № . 1. – С. 31–47.
493. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 64–76.
494. Якубинский Л.П. О диалогической речи // Избранные работы: Язык и его функционирование. – М.: Рус. яз., 1986. – С. 17–58.
495. Barnet V.I. Jeky je lingvistiry status hovorove mustiny // Ceskoslovenskarusistika. – 1970.
496. Beaugrade R., Dressler W. Introduction to Textlingustik. – N.Y: – Lingman, 1981.
497. Brown G. Yule G. Discourse analisis. – London – Cambridge, 1983.
498. Dressler W. Einfurung in die Textlinguistik. – Tubingen, 1972.
499. Gofman E. Relations in public: Microstudies of the public order. – Harmondsworth.
500. Fowler R. Lingustics and the Novel. – L.: Methurne, 1977.
501. Hartmann P. Text, Klassen von Texten // Bogawus, 1964. – Т. 2.
502. Mathesius V. A functional analysis of present day English on a general linguistic basis. – The Hague – Paris: Mouton Prague Academia, 1975. – 228 p.
503. Muller K. Rahmenanalyse des Dialogs // Aspekte des Sprachverstehens. – Tubingen, 1984.
504. Olson D.R. The word on paper. – Cambrige: Cambrige Univ. Press, 1994.