

С 38

394-395 / -

Часть

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ УССР
КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
имени А. М. ГОРЬКОГО

И. Е. СИНИЦА

ПСИХОЛОГИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук (по психологии)

395 (руч. 11)



76

Киев — 1968

НБ НПУ
імені М.П. Драгоманова



100313838

Диссертация выполнена в Научно-исследовательском институте психологии УССР.

Официальные оппоненты:

БЕЛОДЕД И. К.— академик Академии наук УССР, доктор филологических наук, профессор.

ЗИНЧЕНКО П. И.— доктор педагогических наук (по психологии), профессор.

ИГНАТЬЕВ Е. И.— доктор педагогических наук (по психологии), профессор.

Внешняя рецензия — кафедра психологии Одесского государственного университета имени И. И. Мечникова, заведующий кафедрой доктор педагогических наук (по психологии), профессор Д. Г. ЭЛЬКИН.

Автореферат разослан 1968 г.

Защита состоится 1968 г.
на заседании Ученого совета Киевского государственного педагогического института имени А. М. Горького,

Речи, как одному из наиболее сложных психических процессов на уровне человека, посвящено много специальных исследований и много места отведено в исследованиях других психических процессов.

Однако, в подавляющем большинстве как специальных, так и неспециальных исследований рассматривается речь детей раннего и дошкольного возраста. Речь учащихся, особенно среднего школьного возраста, исследована недостаточно.

Частично это объясняется тем, что психология, в первую очередь, интересуется ранними стадиями развития психических процессов, в том числе и речи, поскольку с ранними стадиями связано понимание закономерностей психического развития и на более поздних его стадиях. Сказалось здесь, очевидно, и то, что часть психологов усматривает в речи учащихся только количественные изменения по сравнению с более ранней детской речью (рост активного словаря, усложнение структуры и пр.).

Что же касается письменной речи учащихся, как, впрочем, и взрослых, то в ней также долгое время не усматривалось ничего особенного с точки зрения психологии, кроме овладения техникой письма и нормами правописания (некоторыми психологами и в настоящее время письменная речь рассматривается как простой перевод, как «графическая запись» устной речи).

Недостаточность психологических исследований, в свою очередь, отразилась на разработке дидактических требований к развитию речи учащихся средних классов, о чем говорят сами методисты, которые, кстати, охотно используют каждое психологическое исследование. Таких исследований в советской психологии, к сожалению, проведено очень мало. Мы можем назвать только, выполненные в разное время исследования Н. И. Жинкина, А. С. Звоницкой, М. П. Феофанова, Н. П. Ерастова, В. С. Филатова и некоторые другие, которые, однако, не исчерпали такой сложной проблемы, какую представляет собой письменная речь учащихся.

Ряд вопросов общей теории речи, в том числе и письменной речи учащихся, рассматривается в работах Б. Г. Ананьева, В. А. Артемова, П. П. Блонского, Л. С. Выготского, Г. С. Костюка, А. Н. Леонтьева, А. Н. Раевского, С. Л. Рубинштейна, А. А. Смирнова и других советских психологов.

Общие теоретические положения, разработанные советскими психологами, дают возможность практически подойти к объяснению многих сторон и особенностей письменной речи школьников. Но это можно сделать при помощи соответствующих экспериментальных исследований, которых, как уже отмечалось, проведено недостаточно.

В советской психологии проведено много обстоятельных исследований усвоения учащимися грамматики и правописания (Д. Н. Богоявленский, В. Е. Гмурман, С. Ф. Жуйков, Д. Ф. Николенко, А. М. Орлова, Л. Н. Прокоlienко, М. Д. Пучковский, Н. Ф. Халаим, Н. П. Ферстер и др.). Значение этих исследований для повышения орфографической и пунктуационной грамотности учащихся очень большое, но они не могут, конечно, заменить исследований собственно письменной речи учащихся как процесса обмена мыслями, как речевой деятельности с целью общения.

Некоторые вопросы психологии письменной речи затрагиваются в методической литературе (М. Т. Баранов, К. Б. Бархин, В. А. Добромислов, Т. А. Ладыженская, В. И. Масальский, П. А. Медушевский, В. А. Никольский и др.), а также в литературе по детскому творчеству (А. М. Авраменко, В. В. Петров, Н. И. Соловьев, А. В. Чечерин, Ф. Шнейерсон и др.), но, проблема психологии письменной речи учащихся здесь не решается. Для ее решения нужны специальные исследования.

Существует также значительная литература, посвященная психологии и методике письменной речи глухих учащихся (И. А. Васильев, А. М. Гольдберг, Н. Г. Морозова, Е. П. Петрова, М. Е. Хватцев, Ж. И. Шиф, М. Д. Ярмаченко, А. В. Ярмоленко и др.).

Сурдопедагогика (специальная психология) заимствует много приемов развития речи своих воспитанников из практики массовой школы, но массовая школа из практики специальных школ может взять очень мало. Письменная речь глухих детей — своеобразная, как и своеобразная ее связь с устной речью. Кроме этого, письменная речь глухих учащихся значительно отстает в своем развитии от речи их слышащих ровесников.

Зарубежные исследования в подавляющем большинстве также занимаются речью детей дошкольного возраста. Письменной речи школьников посвящены единичные исследования (Бейкер, Брандт, Драйман, Фрес, Маккарти, Харрел и некоторые другие), которые только частично могут быть использованы ввиду недостаточного качественного анализа письменной речи и отсутствия необходимой связи с методикой обучения.

Недостаточность исследований письменной речи учащихся является в конечном итоге одной из причин ее несовершенства, бедности ее выразительных средств, на что справедливо указывают писатели и лингвисты, психологи и методисты, что подтверждают и сами практические работники.

Существенной причиной недостаточного овладения учащимися письменной речью является и сужение в практике школы самого понятия — письменная речь. Письменная речь нередко сводится к орфографии и пунктуации, к грамматике и правописанию, которые, как выразился акад. В. В. Виноградов, поглощают сейчас много времени и сил учащихся, а заодно и другие, не менее важные стороны письменной речи.

В последнее время в методической литературе все чаще подчеркивается мысль, что общеобразовательная школа только тогда сумеет выпускать по-настоящему грамотных людей, когда будет сочетать усвоение правописания с развитием связной речи учащихся.

В последнем пособии по методике преподавания украинского языка* развитие связной устной и письменной речи рассматривается как одна из самых важных задач школьного образования, что соответствует теоретическим положениям передовых отечественных методистов.

«Главное центральное занятие — писал К. Д. Ушинский, — вокруг которого в большей или меньшей степени группируются все остальные и которому мы подчиняем даже самую грамматику, есть практическое упражнение в речи, устной и письменной»**.

Мы ни в какой мере не приуменьшаем значения грамматики и правописания для развития письменной речи учащихся. Мы даже считаем, что грамматика сама нередко низводится до положения «служанки» орфографии и пунктуации, против

* С. Х. Чавдаров, В. І. Масальський (ред.). Методика викладання української мови в середній школі, «Радянська школа», К., 1962.

** К. Д. Ушинский. Избранные педагогические сочинения. Учпедгиз, М., 1945.

чего неоднократно выступали передовые методисты. Мы полностью согласны с известным советским методистом А. В. Текучевым, который работает в области усвоения грамматики, что «целиком закономерное и жизненно необходимое увеличение внимания к требованиям развития речи совсем не предвидит какого-то ограничения грамматики, уменьшения ее роли»*.

Письменная речь — не простая фиксация устной речи, даже если эта фиксация будет сделана с соблюдением всех правил правописания. Письменная речь — специфический вид речевой деятельности со своими не только внешними, техническими особенностями, но и внутренними, которые касаются ее содержания, логики, назначения и т. п.

Многими психологическими исследованиями доказано, что возможности учащихся в обучении значительно шире, чем они используются в школьной практике (П. Я. Гальперин, П. И. Зинченко, Д. Б. Эльконин, А. В. Скрипченко и др.). Шире такие возможности и в развитии устной и письменной речи учащихся (В. А. Добромислов, Л. В. Занков, В. Е. Мамушин, Т. А. Ладыженская, В. А. Сухомлинский и др.). Важно только своевременно и умело использовать эти возможности, для чего необходимо установить, какими умениями и навыками владеют учащиеся, с какими трудностями встречаются, при каких условиях успешнее их преодолевают и т. д.

Для выяснения этих и других вопросов овладения учащимися письменной речью необходимо провести целую серию экспериментальных исследований. Предлагаемое исследование — одно из такой серии. В нем исследуется письменная речь учащихся среднего школьного возраста (V—VIII классов).

Письменная речь, как известно, имеет две формы — чтение и письмо. Мы ограничили свое исследование второй из названных форм. Первой формой письменной речи мы занимаемся только частично, в связи с восприятием текста.

В отборе конкретных вопросов для исследования мы исходили из состояния их разработки и их актуальности для школьной практики.

Наиболее актуальными и наименее разработанными нам показались следующие вопросы: 1) сравнительная характеристика письменной и устной речи учащихся; 2) взаимосвязь в развитии устной и письменной речи учащихся; 3) особен-

* А. В. Текучев. Грамматический разбор в школе, АПН РСФСР, М., 1963.

ности трудностей учащихся в овладении письменной речью; 4) лексика письменной речи учащихся; 5) связность письменной речи учащихся; 6) перефразирование учащимися письменного изложения своих мыслей; 7) индивидуально-типологические особенности письменной речи учащихся; 8) пути усовершенствования письменной речи учащихся.

Названные вопросы составляют задачи нашего исследования.

Исследование представляет собой школьный эксперимент с двумя его разновидностями — констатирующим и обучающим (Н. А. Менчинская). Для удобства восприятия методические приемы, которые применялись в исследовании, излагаются в соответствующих разделах диссертации.

Экспериментальные задания, которые предлагались учащимся, и условия их выполнения приближались, насколько это было возможным, к учебным.

В исследовании использовано 6000 разного вида образцов речевой деятельности учащихся (письменные и устные сочинения, пересказы, описания картин, «этюды с натуры», работа над планом, с деформированным текстом, перефразирование, упражнения в отборе слов и т. п.).

Ход выполнения каждого группового и индивидуального эксперимента соответственным образом фиксировался (протоколирование, запись на магнитофон).

Проводилось исследование в средних школах Киева, Харькова и Полтавы, а также в поселковых и сельских школах Киевской, Винницкой и Хмельницкой областей.

К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА

Речь—практическая деятельность в процессе общения посредством языка. Речевая деятельность неразрывно связана с сознанием, она всегда мотивирована и целенаправлена. При этом, цели могут быть самые разнообразные (информация, совет, побуждение, похвала, приказание и т. п. вплоть до желания скрыть свои действительные намерения), но главная из них, которая собственно и составляет специфику общения при помощи языка,— это обмен мыслями. Именно из потребности в обмене мыслями возникла сама речь. Мышление совершается на речевой основе, а речь всегда осмыслена. Речевая деятельность — одновременно и мыслительная деятельность. В речи, в словах мысли не только формируются, но и формулируются. Мышление и речь (членораздельная, содержательная, нормальная) отдельно друг от друга не существуют. По-

нения, суждения, умозаключения и т. п. могут быть выражены только словами, соединениями слов, хотя, конечно, законы мышления и законы строения речи не одинаковы. Мышление и речь не тождественные процессы. Их нельзя не только разрывать (Ах, Кюльпе и др.), но и сливать (Торндайк, Уотсон и др.). Мышление и речь в своем единстве образуют новую качественную целостность, первичной, неделимой единицей которой является значение слова, одинаково (хотя и в разной мере) относящиеся и к речи, и к мышлению. В этом был прав Л. С. Выготский, хотя он и выдвигал свою ошибочную концепцию о различных генетических корнях мышления и речи.

Единство речи и мышления имеет принципиальное значение для развития речи учащихся. Как невозможно развитие логического мышления отдельно от развития речи, так и невозможно развитие речи отдельно от мышления, и не только невозможно, но и «положительно вредно» (К. Д. Ушинский).

Речь, как известно, не только средство передачи мыслей, но и средство их приема. Чем богаче, совершеннее речь у слушателя, тем лучше он понимает речь разговаривающего. Не соответствие речи учащихся и речи учителей, речи учащихся и языка учебников — одна из существенных причин неудовлетворительной успеваемости многих учащихся.

Речь, как показатель умственного развития, наиболее полно отражает его применительно к школьникам. В детском возрасте структурные и функциональные особенности речевой деятельности выступают значительно нагляднее, чем у взрослых (И. А. Бодуэн де Куртенэ). Речь учащихся по сравнению с речью взрослых, более оводна от лексических и фразеологических штампов и менее обременена различными условностями общения.

Кроме того, учащиеся недостаточно упреждают свою речевую деятельность во внутренней речи. Речевое оформление мыслей у них часто «выносится наверх», что дает возможность проследить не только за результатом, но и за самим процессом их мышления.

Особенная ценность речи как показателя умственного развития определяется тем, что она одновременно является и средством развития. Умственное развитие, в свою очередь, определяется уровнем речевого развития. Знания и умения, закрепленные в собственной речи учащихся, более продуктивны и более развивающие, чем знания и умения, приобретенные теми же методами, но в собственной речи учащихся не закрепленные.

В подходе к речи как показателю умственного развития важно учитывать все ее компоненты, но наиболее ценными в том отношении являются связность и самостоятельность речи.

Речь может свидетельствовать не только об умственном развитии человека, но и о человеке в целом, о его возрасте, типе нервной системы, специальности, чувствах, желаниях и т. п. (В. А. Артемов). Речь как «сверхдеятельность» (А. Н. Леонтьев) пронизывает все остальные виды деятельности, все стороны психической жизни людей. В этом отношении исследование речи можно квалифицировать как исследование личности, поскольку оно связано не только с сознанием, но и с поведением.

Речевая деятельность современного общества совершается в двух основных формах — устной и письменной. Последней, по мнению некоторых языковедов (Ж. Вандриес) даже больше пользуются, чем устной. В филогенезе письменная речь — более позднее общественное приобретение (А. А. Потебня, Е. Сепир и др.), возникшее из потребности зафиксировать устную речь, вывести коммуникацию за границы времени и пространства. Однако исторический приоритет устной речи перед письменной не всеми признается. Некоторые исследователи считают, что письменная речь возникла одновременно с устной или даже раньше (Г. Маллерми, И. И. Мещанинов и др.), что приоритет той или иной формы речевой деятельности вообще невозможно установить (Б. Рассел и др.).

В онтогенезе речевой деятельности приоритет устной речи очевиден. Генезис речи достаточно в психологии исследован и описан. В отличие от многих зарубежных психологов (Бюлер, Пиаже, Штерн и др.) советские психологи подчеркивают особое значение для развития речи детей их «сотрудничества» со взрослыми (Л. С. Выготский), при помощи которых, а отнюдь не «интуитивно» (В. Штерн) они делают открытия названий предметов и явлений.

Письменная речь, как и устная, так же перенимается от взрослых, но путем специального обучения, связанного с развитием абстрактного мышления, усвоения грамматических понятий и т. п.

Письменная речь — наиболее сложная форма речевой деятельности. Сложность ее не только в том, что в ней принимают участие все механизмы устной и внутренней речи, что она связана с необходимостью принимать определенную позу, делать мускульные усилия и пр., не только в том, что она предполагает овладение графическими навыками, нормами правописания

сания и пр., но и в том (и это — главное, первое — только условие речевой деятельности), что она требует так излагать свои мысли, чтобы они были понятны для читателя, которому они адресованы. Пишущий должен определить общее направление своего изложения, произвести отбор необходимых мыслей и окончательно остановиться на их формулировании (Н. И. Жинкин); запомнить эти мысли и найти для них место в тексте, не повторять одних и тех же мыслей, но и не пропускать их; уметь соединить последующую мысль с предыдущими (И. Я. Державин), уметь исправить, переделать и усовершенствовать написанное (Т. А. Ладыженская).

Овладение письменной речью — сложный и длительный процесс. Результат его определяется, кроме способа обучения, учетом особенностей письменной речи как средства общения и как предмета школьной программы.

Основные особенности письменной речи как средства общения по сравнению с устной речью освещаются в трудах многих лингвистов и психологов (Б. Г. Ананьев, Ш. Балли, И. А. Бодуэн де Куртенэ, И. К. Белодед, Ж. Вандриес, Л. С. Выготский, А. Н. Раевский, С. Л. Рубинштейн и др.).

Главным различием между устной и письменной речью считается функциональное, хотя многие технические средства (радио, телефон, телевизор, видеотелефон и др.) несколько стирают его.

Устная речь, как правило, функционирует при одновременной (или почти одновременной) прямой и обратной информации. В письменной речи обратная информация не совпадает во времени или вообще отсутствует.

Письменная речь — контекстная, рассчитанная на отсутствующего партнера общения. Мысли в ней должны излагаться развернуто, а фразы формулироваться наиболее точно во избежание всяких недоразумений, которые не могут быть сразу же устранены, как в устной речи.

Письменная речь — не поддерживаемая (в устной даже монолог так или иначе поддерживается). Пишущий должен не только сориентировать свою речь на отсутствующего читателя, но и предусмотреть возможную его реакцию на ее содержание, изложение и формулирование мыслей и т. п. Импровизация в письменной речи почти исключается. Письменная речь всегда связана с внутренней речью (Б. Ф. Баев). Письменная речь более обобщена, более логична, чем устная (при всех прочих равных условиях). Обобщающая функция речи в ее письменном виде достигает наивысшего уровня. Письменная речь, по выражению Л. С. Выготского, — это речь с двой-

ной абстракцией и относится к устной речи, как алгебра к арифметике.

В письменной речи, как фиксированной, заложены безграничные возможности для ее исправления и усовершенствования. Но реализация этих возможностей связана с большими трудностями.

Главные трудности письменной речи, по мнению Н. И. Жинкина, связаны с упреждением текста (уточнение мысли, отбор слов и пр.). Кроме того, в письменной речи дает себя чувствовать и сугубо техническая сторона, которая, однако, составляет, как отмечал еще Л. С. Выготский, не главные, а второстепенные трудности.

Таким образом, устная и письменная речь — различные виды речи. Они различаются функционально, по форме и по способу использования языка с целью общения. Однако различия эти не абсолютны. Границы их относительны и подвижны (П. С. Дудик). Между устной и письменной речью существует ряд переходных форм, которые объединяют в себе элементы обоих видов речи.

В исследовании устной и письменной речи очень важно учитывать не только то, что их различает, но и то, что их объединяет.

Более сложным является вопрос о расхождении между устной и письменной речью учащихся средней школы. Этот вопрос почти не исследован, отдельные же высказывания очень противоречивы (С. А. Смирнов, В. С. Филатов). Среди практических работников распространено мнение, что письменная речь учащихся средних классов во всех отношениях значительно отстает от их устной речи. Такое мнение не имеет под собой достаточных оснований.

Ссылки же на то, что успеваемость по письменной речи ниже, чем по устной, не может считаться достаточным доказательством, так как письменная речь учащихся оценивается почти исключительно с точки зрения орфографической и пунктуационной грамотности, которая только частично свидетельствует о совершенстве письменной речи.

Не может быть доказательством преимущества устной речи учащихся перед письменной ссылка на большую выразительность первой из них, поскольку это является особенностью устной речи вообще, а не только устной речи учащихся.

Письменная речь учащихся 5—8 классов по своей морфологической и синтаксической структуре, по своей связности, логичности и некоторым другим показателям более совершенна, чем устная их речь. Иной результат дает сопоставление

соответствующих показателей письменной речи учащихся с литературной письменной речью. По всем показателям письменная речь учащихся значительно отстает от литературной письменной речи. Поэтому при определении совершенства письменной речи учащихся необходимо исходить из норм литературной речи, а не из сопоставления ее с устной речью самих учащихся. Отставание письменной речи как раз и проявляется в ее несовершенстве в сравнении с литературной речью. Сравнение письменной речи учащихся с литературной речью дает возможность намного точнее определить ее отставание и ее недочеты, а отсюда и те трудности, с которыми встречаются учащиеся при изложении своих мыслей на письме.

УСТНАЯ РЕЧЬ УЧАЩИХСЯ

В тех немногих монографиях, которые посвящены устной речи, меньше всего, как справедливо отмечает В. В. Голубков, говорится об устной речи учащихся средней школы *. Исследование же Т. А. Ладыженской **, по его мнению, является только счастливым исключением. Положение усложняется и тем обстоятельством, что в языкознании проблема устной речи также мало разработана, о чем недвусмысленно заявляют лингвисты ***.

Правда, недавно (1965 г.) под редакцией акад. И. К. Белододе вышел в свет коллективный труд украинских языковедов (М. А. Жовтобрюх, П. С. Дудик, Д. Х. Баранник, З. Т. Франко и др.), который специально посвящен устной украинской литературной речи. Выход такого труда — весьма значительное явление в языкознании, но, как пишут сами авторы, это «кладет только начало исследованиям украинской устной литературной речи» ****.

В процессе основного исследования мы вынуждены были провести частичное исследование и устной речи учащихся, хотя вначале такой задачи перед собой не ставили.

* В. В. Голубков (ред.). Мастерство устной речи, «Просвещение», М., 1965.

** Т. А. Ладыженская. Анализ устной речи учащихся 5—7 классов АПН РСФСР, М., 1963.

*** М. В. Панов. О развитии русского языка в советском обществе, «Вопросы языкознания», 1960, № 3.

**** І. К. Білодід (отв. ред.). Закономірності розвитку українського усного літературного мовлення, «Наукова думка», К., 1965, стр. 5.

Исследовалась, главным образом, устная монологическая речь, как более близкая к письменной речи — основному предмету нашего исследования.

После того, как с испытуемыми устанавливался необходимый контакт (в исследованиях устной речи — это одно из основных условий), им предлагалось выполнить устный рассказ или описание на одну из тем, которые подбирались таким образом, чтобы по возможности обеспечить наиболее полное их разнообразие.

Задания выполнялись в двух вариантах. Первый вариант прослушивался (воспроизводился на магнитофоне) и анализировался вместе с испытуемыми. Стимуляция испытуемых к повторному, более совершенному выполнению заданий проводилась при помощи подачи образца (подобного и контрастного), организации наблюдения (при выполнении «этюдов с натуры») и т. п.

Анализ устной речи учащихся был сделан по параметрам: связность, лексика, частотность слов (повторяемость и неповторяемость), морфологическая и синтаксическая структура, паузация, прерывистость и др.

В отличие от диалогической и полилогической монологической речь связана для учащихся с большими, иногда непреодолимыми трудностями. Одни и те же учащиеся бывают одновременно и хорошими собеседниками, и беспомощными рассказчиками, неумеющими обеспечить связность своих мыслей, упредить последующую фразу и т. п.

В формировании устного монолога учащиеся испытывают даже большие трудности, чем в составлении письменного текста. Монолог учащихся чрезмерно ситуативен, с пропусками отдельных слов, предложений и связующих, «смыкающих» (Н. И. Жинкин) элементов речи. («Перед нами вот мы видим школа. Вокруг сад. Мы садили». «Я живу в селе Медвин. Течет небольшая река. Ну, еще лес»). Одновременно в нем много лишних слов, повторений одних и тех же слов или словосочетаний.

Повторения нередко сопровождают мысли на всем протяжении их формирования, что связано с трудностями перевода внутренней речи во внешнюю. Учащиеся как будто примеряют слово к фразе и только после этого употребляют его. Фраза заканчивается после второй или даже третьей попытки («А вот и наша..., вот наш школьный участок... растут... много растет красивых цветов и кустов»).

Одной из наиболее характерных особенностей устной речи учащихся является ее частая прерывистость.

Основные причины прерывистости:

- 1) отсутствие последующей мысли;
- 2) неумение выразить мысль;
- 3) желание улучшить ее формулирование (Т. А. Ладыженская);
- 4) затрудненная ситуация и связанное с ней эмоциональное напряжение (прерывистость от большого желания избрать ее);
- 5) поведение слушателя, соучастника устной речи (овладение речью предполагает не только умение говорить, но и умение слушать);
- 6) темп речи (между темпом речи учащихся и ее прерывистостью в большинстве случаев прямая зависимость).

Темп устной речи учащихся неравномерно ускоренный, с пропусками необходимых синтаксических («нормальных») и с большим количеством несинтаксических (психологических и физиологических) пауз.

Таблица 1

Несинтаксические паузы (в % к общему количеству слов)

	Большие паузы (более 5 сек)	Средние паузы (2—5 сек)	Малые паузы (до 2 сек)	Всего пауз
Рассказ из собственного опыта	2,2	3,8	9,5	15,5
Описание картины	4,2	4,1	6,3	14,6
Описание с натуры	5,8	4,7	10,2	20,7

Кроме всего прочего, количество и размер пауз свидетельствуют о трудностях, которые испытывают учащиеся в устной речевой деятельности. Наибольшие трудности учащиеся испытывают в описаниях с натуры, особенно пейзажных. Такие описания как в устной, так и в письменной форме занимают в школьной практике незначительное место, хотя по своему значению для развития речи они могут быть приравнены к этюдам с натуры при обучении рисованию. Но дело не только в этом.

В устном рассказе из собственного опыта учащиеся следуют за событиями, в которых они сами принимали участие. Порядок событий заменяет учащимся и план повествования, и его содержание, и его логику.

Описывая картину, учащиеся пользуются тем отбором предметов, теми обобщениями и теми оценками, которые сделал и зафиксировал на полотне художник.

В описаниях же с натуры все это учащиеся должны сделать сами. Кроме того, описания сковывают речь учащихся.

Наиболее успешный анализ структуры устной речи учащихся возможен в сравнении с речью взрослых, данными о которой мы не располагаем. Мы воспользовались данными о морфологической структуре русской литературной речи*.

Таблица 2

Морфологическая структура устной речи учащихся
(в % %)

Части речи	Русская литературная речь	Письменная речь учащихся 5—8 классов	Устная речь учащихся 5—8 классов
Существительное	37	31,2	31,4
Глагол	16	23,7	26,6
Предлог	13	9,8	8,2
Прилагательное	11	6,1	4,7
Местоимение	8	11,7	12,5
Наречие	6	8,5	7,3
Союз	6	6,2	5,3
Остальные	3	2,8	4,0**

В устной речи учащихся, по сравнению с литературной речью, большее количество глаголов, местоимений, наречий и меньше — существительных; прилагательных и предлогов.

Нельзя делать прямых выводов, что совершенство речи зависит от количества употребления тех или иных грамматических категорий, но не вызывает сомнения, что количество существительных может во многом свидетельствовать о предметности, содержательности речи; количество прилагательных — о ее качестве, точности; количество союзов и предлогов — о связности, конкретности и т. п.

Морфологическая структура устной речи учащихся с каждым последующим годом их обучения приближается к струк-

* В. В. Виноградов. Современный русский язык, М., «Учпедгиз», 1938.

** Преимущественно частицы и междометия.

туре литературной речи, но это совершается очень медленно и неравномерно. Между морфологической структурой устной речи учащихся и объемом их знаний, их жизненным опытом нет постоянной прямой зависимости. Рост активного словаря учащихся, особенно синонимического, отстает от их общего умственного развития. Рассказы из собственного опыта по своему лексическому составу почти одинаковы как у пятиклассников, так и у шести- и даже семиклассников. Письменные же сочинения учащихся этих классов по своей морфологической структуре различаются между собой в значительно большей мере.

Синтаксическая структура устной речи учащихся 5—8 классов достаточно разнообразна. Различных типов предложений, если бы они полностью были выделены, в устной речи учащихся этих классов сравнительно больше, чем в письменной их речи. Сделанное здесь замечание необходимо потому, что в устной речи учащихся выделить и отнести то или другое предложение к определенному типу практически не всегда представляется возможным, настолько бывают неопределенными их границы и связи с другими предложениями фразового окружения. В устной речи при помощи ритмо-мелодики объединяются даже далекие между собой слова и выражения, которые только «условно могут быть названы предложениями» (А. Б. Шапиро)*. Устной речи учащихся свойственна еще большая синтаксическая нерасчлененность.

Таблица 3

Синтаксическая структура устной речи учащихся
(в % %)

	Простое предложение	Сложно-сочиненное предложение	Сложно-подчиненное предложение	Размер предложения (количество слов)
Письменная речь	63,6	17,0	19,4	8,4
Устная речь	54,6	22,1	23,3	13,2

Предложения в устной речи учащихся часто наплывают одно на другое, образуя неразрывное целое, переплетаются и соединяются самыми неожиданными образами. Кроме того, в устной речи учащихся много несвязных между собой словосоче-

* А. Б. Шапиро. Очерки по синтаксису русских народных говоров, АН СССР, М., 1953.

таний, разных отрывков несформулированных предложений и выражений.

Аморфность предложений увеличивается в зависимости от усложнения содержания речи, когда у учащихся возникает потребность передать причинно-следственные и другие связи между предметами и явлениями. Прибегая к более сложным синтаксическим конструкциям, учащиеся в этих случаях допускают много различных анаколуфов («Когда мы вышли, на улицах много растет разных цветов», «Цветет сирень, но не только она есть в Киеве, имеет много оттенков»), апозиопезисов («Вот цветок фиолетовый, а это — синий-синий, а это... ну, много-много красивых цветов») и др.

Большинство синтаксических нарушений замечаются учениками только после их фиксации (на магнитофоне), поскольку особых трудностей для понимания содержания речи слушателями они не составляют.

Указанные синтаксические нарушения более закономерно рассматривать не как недочеты устной речи учащихся, а как ее особенности. Норму и отклонения от нормы в устной речи учащихся можно установить только путем сравнения ее с устной литературной речью взрослых.

Основной структурной единицей синтаксиса устной речи у учащихся является простое распространенное предложение с несколькими сказуемыми и дополнениями. Среди сложносочиненных предложений наиболее значительную группу представляют предложения, состоящие из двух простых, объединенных при помощи соединительных или противительных союзов. Основной вид сложноподчиненных предложений — предложения с подчиненными времени, места и дополнительными. Предложения с подчиненными уступительными, условными, объяснительными в устной монологической речи учащихся почти отсутствуют.

В последнее время устная монологическая речь в школьной практике занимает значительно меньше места, чем это требуется для успешного ее развития.

Прямолинейное применение разных т. н. активных методов ограничивает речевую деятельность учащихся. На многих уроках, в т. ч. и на уроках языка, учащиеся обходятся немногословными утвердительными или отрицательными ответами или даже простым молчаливым исполнителем предложенных заданий.

Заучивание же устных монологов (выступлений) наизусть как это практикуется в школе, мало помогает и даже задерживает развитие самостоятельной устной монологической

речи учащихся. Ученик, который забыл одну фразу в заученном тексте, проявляет полную беспомощность в воспроизведении его содержания, которое, казалось, он знает очень хорошо. Для развития монологической речи не столько важно заучивание готовых мыслей, сколько их перефразирование, умение и готовность передать их другими словами.

Активизация методов обучения относительно преподавания языка как раз и заключается в том, чтобы учащиеся учились содержательно и выразительно говорить (и писать). Умственная деятельность учащихся только тогда даст полный эффект, когда будет связываться с развитием их монологической речи.

ВЗАИМОСВЯЗЬ В РАЗВИТИИ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

В советской психологии взаимосвязь в развитии устной и письменной речи учащихся решается положительно «Процесс овладения письмом неразрывно связан с общим ходом речевого развития. В то же время овладение письмом само достаточно существенно влияет на развитие других форм речи» *. Но как именно и в какой мере такая взаимосвязь отражается на развитии лексики, связности и других компонентах разных видов речи, исследовано и объяснено недостаточно. А между тем, для эффективного развития и повышения культуры речи, как правильно отмечает Н. И. Жинкин, важным является не столько разграничение устной и письменной речи, сколько выяснение влияния одной формы на другую.

Методика. В процессе исследования испытуемые последовательно выполняли ряд отдельных, но связанных между собой заданий: первый устный рассказ на одну из заданных тем; письменное сочинение на эту же тему; устный пересказ своего сочинения и повторное письменное сочинение. Тематика устных и письменных заданий состояла из 3-х серий: повествования, описания и рассуждения.

Выполнение общего экспериментального задания было оформлено в виде 4-х вариантов самостоятельных работ на одну и ту же тему.

Сопоставление вариантов давало возможность установить особенности взаимовлияния устной и письменной речи учащихся в процессе почти одновременного использования ими указанных видов речи. В частности, сопоставление первых

* А. Н. Раевский. Психология речи в советской психологической науке за 40 лет. Киевский университет, 1958, стр. 90.

двух вариантов давало возможность выяснить влияние устной речи на письменную, а сопоставление двух последних вариантов — письменной речи на устную.

Важное значение для решения экспериментального задания имело также сравнение первого письменного варианта ученических работ с последующими устными сообщениями учащихся и первого устного варианта с их последующими письменными сочинениями.

В нашем распоряжении было более 300 образцов устной и письменной речи учащихся, выполненных в индивидуальном и групповом эксперименте.

В развитии устной и письменной речи учащихся, как показал количественный и качественный анализ результатов исследования, существует тесная и постоянная связь. Однако, она не прямолинейная, а сложная, динамическая и противоречивая, обусловленная многими особенностями речевой деятельности учащихся, а также предметом речи и ситуацией, в которой она осуществляется.

Между усложнением содержания одного вида речи и его связью с другим видом зависимость обратно пропорциональна: усложненное содержание одного вида речи ведет к увеличению, а упрощенное к уменьшению связи с другим видом. При этом в одних случаях доминирующей выступает устная речь, а в других — письменная. Взаимосвязь и взаимовлияние между устной и письменной речью учащихся в значительной степени определяется их тематикой. В нашем исследовании на втором варианте письменной речи оказалось большее влияние устной речи, когда содержанием ее была конкретная тема из собственного опыта, и меньшее влияние, когда тема была мало связана с их собственным опытом.

Наиболее динамическая и сложная связь между устной и письменной речью учащихся в тех случаях, когда темой ее является рассказ на основании художественной картины. При этом, в рассказах по жанровой картине заметно большее влияние предыдущего варианта **устной** речи, а в рассказах (описаниях) по пейзажной картине — предыдущего варианта **письменной** речи.

Если предмет речи составляет пейзажная картина, у учащихся актуализируется установка на «художественность», которая проявляется в произвольном подражании литературным образцам, в соответствующем отборе слов и выражений. Если первый вариант устного рассказа имеет диалогическую форму, влияние на его последующие варианты сильнее, чем соответствующее влияние письменного варианта, несмотря на общую

тенденцию к замене в письменной речи диалогической формы монологической.

Влияние письменной речи учащихся на их устную заметно во всех четырех средних классах и касается многих сторон логического и словесно-грамматического оформления изложения учащимися своих мыслей. Письменная речь учащихся при общем содержании с устной речью сдерживает последнюю, делает ее одновременно и более экономной, и более полной, что выражается, прежде всего, в увеличении неповторяющихся слов и в уменьшении общего количества употребленных слов.

Влияние письменного изложения сказывается на всех трех составных частях последующего устного изложения, но в различной мере и с различной эффективностью. Что касается вступительной и частично заключительной части, такое влияние, в основном, механическое, связанное с простым запоминанием и воспроизведением письменного текста, а что касается самого изложения (основной части), — оно более конструктивное и более продуктивное.

Усовершенствование устной речи учащихся под влиянием письменной происходит путем **увеличения**: а) количества изменяемых грамматических категорий (частей речи); б) конструкций подчинения в построении фразы (гипотаксис); в) причастных и деепричастных оборотов; г) косвенных форм воспроизведения диалогов; д) точности употребления слов и путем **уменьшения**: а) неизменяемых грамматических категорий, в частности наречий места и указательных местоимений, то есть, грамматических категорий, связанных с ситуативностью речи; б) диалектизмов и разных разговорных слов и выражений; в) неточностей и искажений лексических значений слов; г) удвоения и повторения отдельных слов; д) правомерных перестановок слов в фразе (непроизвольные инверсии); е) замены прямой речи косвенной. Устная речь учащихся под влиянием письменной уподобляется последней, становится более предметной и означательной, более связной и упорядоченной, как по отношению к своему содержанию, так и к своему лексико-грамматическому оформлению.

Влияние письменной речи на устную, в основном, положительное, но в ряде случаев оно может быть и отрицательным. Уподобляясь письменной, устная речь учащихся включает в себя элементы контекстности, лишние и неуместные в конкретной ситуации общения. Кроме того, стремление учащихся придерживаться структуры письменной речи может схематизировать устное изложение мыслей, сковывать его, делать более

принужденным и менее выразительным, унифицировать его морфологическую и синтаксическую структуру, лишая его значительной части лексических и синтаксических синонимов.

Элементы устной и письменной речи в процессе их взаимодействия начинают или сосуществовать, нередко механически, сливаясь в едином потоке, или взаимно перестраиваясь, синтезироваться, повышая общий уровень речевой деятельности учащихся. Взаимопроникая и взаимоперестраиваясь, устная и письменная речь учащихся сохраняют свои основные видовые особенности.

ТРУДНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ОВЛАДЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЬЮ

Трудности учащихся в письменной речи, которые осознаются ими как трудности речевой деятельности, не только уменьшаются с каждым годом обучения, подобно трудностям, связанным с техникой письма, но даже увеличиваются, что связано как с усложнением самих мыслей, излагаемых учащимися, так и с большими требованиями к их речевому оформлению.

Основные трудности учащиеся испытывают при планировании текста, логическом изложении мыслей и отборе соответствующих речевых средств.

Говоря о трудностях планирования текста, необходимо различать трудности при планировании изложения (пересказа) и трудности при планировании самостоятельных работ. В первом случае планирование связано с воспроизведением готового текста, а во втором — с самим составлением текста.

В школьной практике учащиеся очень часто подменяют планирование самостоятельного текста планированием готового текста. Стараясь обойти трудности планирования самостоятельного текста, учащиеся решают предложенную задачу с конца: сначала пишут само сочинение, а после этого составляют его план.

Приведем выписки из протоколов исследования. «Уч. Ч. (6 класс) тему избрал «Как я провел весенние каникулы». Написал заглавие и под ним старательно вывел «План». Пропустил несколько строчек и начал писать. Заметив взгляд экспериментатора, возвратился к плану и обозначил его пункты — 1, 2, 3, но формулировать их не стал. Прикрыл тетрадь рукой. Исписал страницу, перечитал и заполнил первый пункт плана — «Поездка в Москву». Снова начал писать. Заполнил второй пункт — «В Москве». Когда заполнил третий пункт — «Возвращение», сразу же положил работу на стол.

«Уч. Д. (6 класс). Избранная тема та же. В отведенное время не уложилась. Когда ей было предложено сдать работу, попросила «еще минуточку, вот только напишу план». Потом взволнованно спросила: «Я забыла оставить место для плана, можно, я его в конце напишу?» Уч. Ш. (7 класс). Тема—«Лето в пионерском лагере». Сначала пишет черновик. Без плана. После каждых нескольких фраз проводит черту. На вопрос «Зачем это ты делаешь?» ответил: «Чтобы потом лучше было составлять план».

Такое планирование — простая констатация того, что уже создано и зафиксировано, а не предвидение того, что еще должно быть создано.

Подмена планирования будущего текста членением готового текста — один из худших образцов формализма в развитии письменной речи учащихся.

Планирование в таких случаях превращается в самостоятельное дополнительное задание, в котором практической ценности учащиеся не видят. Трудности и недостатки планирования связаны с трудностями, которые возникают перед учащимися при дальнейшем изложении фактического материала. Стараясь обойти эти трудности, учащиеся «привязываются» или к фабуле текста (при изложениях), или к временной последовательности описываемых событий. Как правило, учащиеся средних классов не «забегают вперед» и не «возвращаются назад». В письменных работах учащихся почти не встречаются выражения «перед этим», «немного раньше», «одновременно с этим» и др. Зато без конца повторяется наречие «потом», которое почти исключительно относится к последовательности событий во времени. Временная последовательность — наиболее распространенная в письменной речи учащихся и наиболее привычна для них. Трудности, связанные с соблюдением временной последовательности относятся не к главным, а второстепенным событиям или явлениям. Нарушения учащимися временной последовательности имеют характер своеобразных аппликаций, смысловых вставок без необходимых объяснений и согласования с фразовым окружением в тексте («Из лесу выбежал волк. Матвейка увидел его и смело преградил ему дорогу. Он мужественно охранял стадо. «Ой, волк! — вскрикнул Матвейка». Последняя фраза должна быть там, где говорится, как Матвейка увидел волка).

Особенно значительные трудности учащиеся испытывают при переходе от одной мысли к другой. Во многих случаях такие переходы отсутствуют, письменная речь учащихся имеет форму застенографированной устной речи, связанной с кон-

кретной ситуацией и не сориентированной на отсутствующего читателя.

Образец такой речи. Уч. Нина Г., 5 класс. «Много я видела кинокартин. Лучше всех понравилась — «Максимка». Как наши матросы спасли мальчика негритянского. Лучкин взял его на воспитание. Ходил с ним по городу...» На замечание экспериментатора, что в сочинении много непонятного, ученица отвечает вопросом: «А Вы разве не видели этого кинофильма?»

Отсутствие «переходов», «смысловых прокладок» между мыслями свидетельствует о недостаточном умении учащихся абстрагироваться от конкретной ситуации, стать на точку зрения отсутствующего читателя (читатель для учащихся — это прежде всего их учитель. Более подробно о связности речи учащихся в специальном разделе).

С целым рядом трудностей встречаются учащиеся при лексическом и синтаксическом оформлении своих мыслей. Наиболее значительные из этих трудностей: 1) трудности, связанные с бедностью словаря учащихся («Там растут деревья разные, большие и маленькие. Летают всякие птицы»); 2) трудности в равномерном использовании имеющегося словаря. Даже имея в запасе несколько слов с подобным значением, учащиеся пользуются только одним из них (синонимическая бедность); 3) трудности, связанные с недостаточным контролем за отбором слов. Учащиеся средних классов не используют своих возможностей в саморедактировании письменного изложения мыслей. Потребность и умение прочесть свою работу «со стороны» — один из основных путей улучшения письменной речи учащихся; 4) трудности в использовании местоимений. Местоимения учащиеся употребляют очень неравномерно. При этом неравномерность употребления наблюдается не только в письменных работах разных учеников, но и в работах одного и того же ученика, даже в одной и той же работе. В одной части работы может быть нагромождение существительных, а в другой — соответствующих им (и не соответствующих) личных местоимений. Нередки преждевременные употребления местоимения, когда сам предмет еще не назван. Удвоение же подлежащего (соотнесение местоимения к рядом употребленному существительному), что так характерно для устной речи, в письменной речи учащихся отсутствует; 5) трудности в построении фразы. Эти трудности основные. Преодолевая их, учащиеся ограничивают и упрощают структуру своей письменной речи. Синтаксическая синонимия письменной речи учащихся значительно беднее их

лексической синонимии. Отдельные фразы настолько стереотипны, что даже начинаются одними и теми же словами. Стереотипия письменной речи учащихся особенно заметна при сравнении ее с устной речью. Став предметом анализа, фраза в письменной речи учащихся часто теряет свою непосредственность и многообразие, упрощается, подстраивается под предыдущую фразу, стандартизируется или делается неуклюжей, тяжелой для восприятия и понимания; б) трудности, связанные с преодолением влияния чужих образцов. Структура готовой фразы, особенно при изложениях, представляется учащимся как единственно возможная, даже тогда, когда ее легко перефразировать («лучше, чем там, не скажешь»). Переоформление фразы, которое делают учащиеся, является в большинстве случаев произвольным, связанным с недостаточным запоминанием. Запомнив же фразу, учащиеся, как правило, передают ее дословно, не переоформляя. Исключения составляют отдельные семи- и восьмиклассники, которые начинают произвольно изменять запомнившуюся фразу, чтобы выполнить требование учителя, — «писать своими словами».

Большинство указанных трудностей, кроме всего прочего, связано с недостаточным пониманием учащимися значений многих слов и незнанием возможных сфер их употребления.

Недостаточность понимания значений слов, особенно полисемантических, может осознаваться и не осознаваться. В первом случае у учащихся возникает сомнение относительно уместности употребления данного слова, и они заменяют его другим, более употребительным, не вызывающим сомнения (частично это имеет место и при отборе синтаксических средств). Во втором случае никаких сомнений у учащихся относительно значения слова и сфер его употребления не возникает, что ведет к смысловым неточностям, искажениям и всевозможным «школьным» курьезам.

ЛЕКСИКА ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

Сознательно овладеть языком ребенок начинает в школе, когда знакомится с высшей формой его существования — письменной речью. Очень важным в сознательном овладении лексикой является усвоение новых слов учащимися.

Учащиеся средних классов располагают большими возможностями пополнять свой словарный запас из различных лексических фондов литературного языка. Однако новые незнакомые слова в тексте (и в монологе) каким бы способом

они ни были усвоены, присоединяются к уже известным словам не механически. Усвоение новых слов — не простое количественное увеличение лексического запаса, а процесс чрезвычайно сложный как по формам протекания, так и по конечным результатам.

Восприятие новых слов и понимание их смыслового значения очень тесно связаны, но между ними имеется и существенное различие. В то время как восприятие знакомого слова осуществляется сразу, мгновенно, как возникновение зрительного или слухового образа этого слова, процесс понимания нового слова по времени может значительно отставать от его восприятия.

Если не сократить до минимума промежутки времени между первичным восприятием нового слова и его пониманием, он очень часто заполняется в сознании учащихся различными предварительными догадками о значении нового слова. Анализ таких догадок помогает нам раскрыть, как протекает процесс усвоения новых слов в зависимости от проникновения учащихся в содержание речи и от способов, которыми пользуется учитель при объяснении этих слов.

В данном разделе общего исследования рассматриваются вопросы усвоения учащимися новых слов связного текста, в частности: 1) выделение новых слов в тексте; 2) возникновение предварительных догадок о смысловом значении новых слов; 3) употребление новых слов в собственной письменной речи.

Методика данного исследования. Прочитав текст и ответив на вопросы учащихся, а также проверив степень понимания ими содержания текста, экспериментатор предлагал испытуемым выписать в верхнем левом углу листа и взять в рамку все непонятные для них слова. Затем экспериментатор читал текст вторично, а дети должны были следить за чтением по розданным им листкам с напечатанным текстом. После этого учащиеся читали текст еще раз, самостоятельно, каждый про себя. Через некоторое время (7—10 минут) листы с напечатанным текстом от учащихся отбирались и предлагалось второе задание: выписать в правом углу листа и также взять в рамку те незнакомые для них слова, которые были замечены испытуемыми дополнительно, во время последующих чтений текста. После этого экспериментатор записывал на доске, а учащиеся на бумаге, все новые слова, как замеченные, так и пропущенные, но в действительности незнакомые для них, и давал третье задание: самостоятельно объяснить каждое из выписанных слов. В том слу-

чае, когда учащиеся не могли объяснить какого-либо слова, они должны были написать рядом с ним «Не знаю». В конце экспериментального урока все выписанные слова полностью объяснялись, независимо от степени понимания их испытуемыми. Объяснение слов производилось путем ссылки на их ближайшие синонимы и путем определения или краткого описания предметов, обозначаемых данными словами. Четвертое, последнее задание предлагалось детям через 3—4 дня, а в нескольких случаях через 6 месяцев. Учащиеся должны были в зависимости от текста написать либо изложение прочитанного, либо сочинение на заданную тему.

Структура экспериментального урока в отдельных частях варьировалась, а именно:

1. Листы с напечатанным текстом не отбирались, а, наоборот, испытуемым предлагалось присмотреться к каждому новому слову, проанализировать его фразовое окружение и уяснить его смысловое значение из самого текста (в тексте были для этого данные). Такое задание представляло для учащихся сложную мыслительную задачу. Прежде чем поставить ее перед испытуемыми, с ними проводились специальные упражнения на другом тексте. В процессе решения этой задачи учащимся оказывалась помощь путем наводящих вопросов, но объяснение значения нового слова давалось лишь в конце урока.

2. В объяснение новых слов вводилась демонстрация картин с изображением предметов, обозначенных этими словами.

3. Одновременно с объяснением новых слов учащиеся предупреждались о том, что им необходимо будет употребить эти слова, выполняя другие задания.

Первые догадки о смысловом значении нового слова возникают у учащихся вместе с выделением его из текста. Возникшие догадки претерпевают затем ряд изменений, корректируются и либо отбрасываются, либо принимаются, нередко заменяя школьникам действительные смысловые значения этих слов.

В процессе восприятия текста учащиеся используют три основных способа построения предварительных догадок о содержании новых слов.

Первый из них состоит в том, что значение нового слова устанавливается школьниками на основании его звукового состава и грамматической формы. На основе акустического или оптического образа слова у школьников возникают всевозможные ассоциации, а поскольку языковой опыт у них недостаточен, то такие ассоциации в большинстве случаев бы-

вают искусственными, случайными, «когда, например, психологически связываются два звука, между собой ничего общего не имеющих»*.

Некоторые учащиеся считали, например, что «гребни» — это весла, которыми «гребут» (в контексте: «белые гребни перехлестывали»); «зыбь — это дрожь, когда зябко» (в контексте: «была мелкая зыбь»); «пастбище — это пашня» (в контексте: «зеленели пастбища») и т. д.

В данной группе школьников и опора на текст и использование собственного опыта являются случайными. Только некоторые их догадки соответствовали действительности («Луцильник — это, чтобы землю лущить»); «Шинкарка — это женщину так звать, потому что написано с большой буквы и оканчивается на «а» и т. д.).

По второму способу значение нового слова устанавливается с помощью ближайших слов контекста («Есаул — очевидно, командир у казаков, потому что рядом стоят слова: «сотник» и «полковник»). Этот способ дает учащимся возможность в основном правильно понять содержание текста. Лексических искажений при этом способе построения догадок значительно меньше, но они более «мотивированы» и поэтому могут долго удерживаться в языковой практике учащихся, заменяя им действительное значение отдельных слов.

Некоторые из школьников, читая наизусть стихотворение, неправильно понимали, казалось бы, совсем несложные слова, заученные ими еще в начальных классах. Можно привести такие примеры: «Вечор — это звали того, к кому обращается Пушкин», — почти уверенно отвечает шестиклассник. Мотивировке такого ответа построена на контексте, с которым неправильно было соотнесено слово «Вечор», напоминающее своей грамматической формой некоторые украинские имена («Вечор, ты помнишь, вьюга злилась...» из стихотворения А. С. Пушкина «Зимнее утро»).

Ложная мотивированность лежит и в основе такого объяснения школьниками слова «лесть» в контексте басни И. А. Крылова «Ворона и Лисица». «Лесть — это значит, что лиса не может лезть (лесть и лезть — паронимы) на дерево. Она тогда решила выманить у вороны сыр словами».

Третий способ построения догадок заключается в том, что значение нового слова устанавливается при помощи широкого использования текста. Например, «Ост — это восток, потому что вначале говорится, что корабли ушли на восток, а катер

* Павловские среды, т. III, 1949, стр. 262.

тоже должен был идти на восток», «зыбь — это очень маленькие волны, потому что вначале был шторм, а потом маленькая зыбь». Этот способ требует более глубокой деятельности мышления, в частности, умения прокорректировать случайные связи, возникающие в процессе аналитико-синтетической деятельности:

Таким образом, учащиеся средних классов пользуются тремя способами построения предварительных догадок о смысловом значении новых слов. Но при отсутствии в классе продуманной словарной работы они чаще всего используют первый способ, т. е. стараются осмыслить содержание незнакомого для них слова по его внешней форме, недостаточно соотнося свои предварительные догадки с текстом.

Результаты исследования дают возможность сделать некоторые выводы относительно качественной стороны незнакомого слова как раздражителя и его роли в неразрывной функциональной связи первой и второй сигнальных систем. Хотя новое слово в связном тексте и не вызывает конкретного образа реальной действительности и не может быть отнесено к словам, смысловое значение которых известно для воспринимающего текст, однако оно не может быть сведено к набору ничего не значащих звуко-букв, к простому первосигнальному раздражителю. В тексте все слова находятся в смысловой и грамматической взаимосвязи. Поэтому и неизвестные слова в процессе восприятия связного текста вызывают у слушателя или читателя всевозможные, как соответствующие действительности, так и случайные связи на уровне второй сигнальной системы в ее взаимодействии с первой сигнальной системой.

Наиболее значительной и обязательной формой словарной работы является объяснение незнакомых для учащихся слов в процессе чтения и анализа связного текста. Очень часто степень и точность употребления того или иного слова зависит от способа, который применялся при его объяснении.

В школьной практике наиболее распространенными приемами объяснения новых слов являются ссылки на ближайший их синоним, знакомый учащимся, определение или простое описание, а также демонстрирование изображений предметов, обозначаемых данными словами. Эффективность этих приемов в отношении активизации вновь усвоенных слов различна.

Ссылка на ближайший синоним помогает учащимся при наименьшей затрате времени понять значение нового слова в данном контексте. Значительно менее эффективен этот способ в отношении закрепления новых слов в активном слова-

ре учащихся, поскольку они легко отождествляют новое слово с его синонимом. Узнав, что незнакомое слово означает «то же самое», что и другое, известное им, учащиеся в дальнейшем к первому из них почти не возвращаются.

В основе развития словаря учащихся, как в основе развития языка вообще, лежит потребность в общении, потребность передать свои мысли и понять мысли других. При объяснении нового слова путем ссылки на его ближайший синоним или ряд таких синонимов, без указания на различные сферы их применения, учащиеся не видят практической надобности в двух или нескольких одинаковых по смыслу словах и обходятся одним из них, преимущественно тем, которое стало для них более привычным.

«Если вы имеете,— говорит И. П. Павлов,— для определения одного и того же предмета несколько слов, у вас есть тенденция повторить то слово, которое вы только что написали или произнесли. Это происходит потому, что тонус этого слова выше и он индуцирован» *. При объяснении новых слов, если имеется в виду закрепление их в активном словаре учащихся, более эффективным является определение или описание содержания этих слов, чем простое приведение их ближайших синонимов.

Употребление учащимися новых слов несколько активизируется, когда объяснение их смысловых значений сопровождается демонстрацией изображений предметов, обозначенных этими словами.

Роль слова и образа в усвоении знаний вытекает из известных положений И. П. Павлова о том, что нормальное функционирование второй сигнальной системы возможно лишь в ее взаимодействии с первой, что за каждым словом нужно видеть объективную действительность. Овладение значением слова и представляет собой образование временной связи между звуковым составом слова и объектом реальной действительности.

В нашем исследовании демонстрирование изображений предметов было применено при объяснении некоторых слов из текста «В поле» (отрывок из романа А. Десняка «Удай-река»). Демонстрация картины («Косовица») способствовала формированию у учащихся представлений о содержании новых слов и несколько повысила их употребляемость. Но вместе с этим замечалось, что многие дети заменяли объяснение таким способом слова сочетаниями других слов, пере-

* Павловские среды, т. II, 1949, стр. 473.

дающих зрительные впечатления. Так слово «покосы», испытываемые нередко заменяли словами «зеленые полосы», «скошенная трава», «ряды сена» и др.

В связи с этим необходимо отметить, что в то время, как смысловая точность употребления учащимися новых слов увеличивалась, точность воспроизведения их графического образа уменьшалась, т. е. более яркие изображения предметов как бы затеняли собой изображения самих слов, которыми обозначаются эти предметы.

Наиболее эффективным приемом объяснения новых слов с точки зрения их будущего употребления оказался способ установления их смыслового значения путем такого использования текста (в котором они употреблены), когда учащиеся сами уясняли значение незнакомого слова из контекста, а не получали его в готовом виде от учителя.

Употребление нового слова или нового значения слова осуществляется тем активнее, чем активнее протекает процесс его усвоения, что соответствует общим закономерностям усвоения новых знаний. Встречаясь в процессе восприятия связного текста с новыми словами, учащиеся проявляют различное к ним отношение: выделяют из текста или пропускают, стараются осмыслить их или остаются к ним безразличными.

Новые слова в тексте выделяются учащимися, прежде всего, в зависимости от характера смысловых разрывов, которые образуются в содержании текста в результате непонимания детьми смысловых значений этих слов. Однако выделение новых слов в значительной степени зависит и от отношения учащихся не только к их содержанию, но и к звуко-буквенному составу.

Выделяя новые слова из текста, учащиеся в той или иной мере проникают в их смысловое значение. Успех такого проникновения в содержание нового слова зависит от уяснения детьми его фразового окружения.

Стимулом к проникновению в смысл нового слова является потребность преодолеть трудности в восприятии текста, особенно тех частей его, которые более всего интересуют учащихся.

Глубина проникновения в содержание нового слова определяется теми возможностями, которые имеются для этого в тексте, умением учащихся использовать эти возможности и степенью активности их мыслительной деятельности в процессе понимания незнакомых слов.

Активная мыслительная работа над текстом с целью раскрыть значение нового слова способствует более успешному закреплению его в сознании детей.

Дальнейший переход новых слов и активный словарь учащихся определяется имеющейся у них потребностью в том или ином слове. Если такая потребность отсутствует, вновь усвоенное слово в силу разных причин «выпадает» не только из активного, но и из пассивного словаря учащихся.

Одной из причин этого является тенденция к употреблению привычных, ранее закрепленных слов вместе усвоенных вновь, еще не закрепленных в языковой практике детей. Это относится особенно к употреблению синонимов.

Употребление новых слов в значительной мере зависит от усвоения учащимися их орфоэпических и орфографических особенностей. Введение слов, сложных для школьников в этом отношении, требует особенного внимания со стороны учителя.

СВЯЗНОСТЬ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

Проблема связности письменной речи, или проблема адекватности речевого оформления мысли с точки зрения ее понятности для читателя (С. Л. Рубинштейн), справедливо считается одной из наиболее актуальных и наименее разработанных. Выраженная в предложении (или в предложениях) мысль наиболее полно раскрывается тогда, когда это предложение входит в связь с другими предложениями текста, в котором оно употреблено, подобно слову, лексическое значение которого наиболее точно воспринимается в контексте.

Повышение культуры письменной речи учащихся как средства общения предполагает, прежде всего, совершенствование ее связности.

Методика исследования заключалась в следующем. Учащимся предлагалось описать сначала устно (устная речь учащихся незаметно для них фиксировалась на магнитофоне), а потом на бумаге какой-нибудь предмет или явление природы. Затем каждому из учащихся вручались листы с текстом подобного описания, в котором имелись пропуски отдельных связывающих слов, нарушения последовательности в изложении признаков описываемого предмета. Учащимся предлагалось исправить текст, сделать его понятным для читателя, который не знаком с объектом описания. Выполнение задания учащимися проверялось и исправлялось вместе с ними. Через некоторое время учащимся было предложено сделать собственное описание этого же предмета, пользуясь при этом данным им перечнем его признаков. Эти признаки нужно было соответствующим образом сгруппировать (перечень признаков не был упорядоченным в смысле их последовательности)

и придать им вид связного текста. Выполнение каждого задания сопровождалось ориентацией на конкретного читателя (учащегося III-класса сельской школы). В конце исследования учащимся было предложено выполнить еще раз то задание, которое они выполняли в начале исследования.

Овладение умением письменно излагать свои мысли значительно отличается от овладения другими умениями и навыками. В школьных условиях потребность в письменном изложении своих мыслей возникает у учащихся прежде всего как потребность выполнить учебное задание. Но вместе с этим письменная речь в той или иной степени является для учащихся и средством общения. Уже пятиклассники, а нередко и учащиеся младших классов, обращаются к ней в силу своих собственных потребностей, без специального учебного задания. Кроме того, выполняя учебные задания, учащиеся пользуются не только теми умениями и навыками в оформлении текста, которые они приобрели в школе, но и теми, которые они позаимствовали из других источников или перенесли из устной (ситуативной) речи.

Эта особенность овладения связной письменной речью имеет свои плюсы и минусы, поскольку наряду с положительным опытом учащиеся накапливают и значительный отрицательный опыт. Таким образом, овладение письменной речью включает в себя не только приобретение новых, но и перестройку, корректирование старых, ранее приобретенных умений и навыков.

Анализ сочинений, особенно тех, которые были выполнены в начале исследования, показывает, что учащиеся нередко правильно передают связи между предложениями, в которых эти мысли оформлены, не осознавая их при этом как связи, и, наоборот, не могут правильно передать многих связей, хотя и осознают их необходимость между данными предложениями. Последнее особенно заметно в письменной передаче причинно-следственных связей, которые учащиеся заменяют более элементарными и менее адекватными связями.

При письменном оформлении своих мыслей учащиеся более свободно (и более осознанно) пользуются внешними средствами связи. К внешним средствам связи они прибегают и в тех случаях, когда между предложениями имеются достаточные внутренние связи, вследствие чего в письменных изложениях неправомерно возрастает количество союзов (особенно соединительных) и связующих слов.

Наряду с этим в письменной речи учащихся имеется много примеров, когда при отсутствии внутренних средств связи

между предложениями отсутствуют и внешние средства. Это объясняется не только неумением учащихся установить логическую связь между высказанными в предложении мыслями или неумением письменно передать эти связи. Нередко приходится встречаться с явлениями, когда отсутствие таких связей в письменной речи учащихся является результатом того, что они уж слишком очевидны в устной речи. Такие явления в значительной степени объясняются и тем, что над письменной речью довлеют формы устного, ситуативного изложения мыслей, когда нет потребности фиксировать те связи между отдельными мыслями, которые собеседнику и без того понятны.

В описательных сочинениях, в отличие от повествовательных (фабульных), учащиеся почти не придерживаются последовательности в передаче предметных признаков, особенно когда нарушение ее не искажает целостного восприятия предмета описания.

В своей письменной речи учащиеся нередко присоединяют одни признаки предметов к другим механически, не заботясь о соответствующем «вхождении» в текст. Поэтому в сочинениях учащихся легко могут быть переставлены (или даже изъяты) не только отдельные предложения, но и целые абзацы, что свидетельствует об их недостаточной связности.

Слова в предложении ученики размещают в более привычном для них порядке (и более распространенном в речи вообще): подлежащее — сказуемое — второстепенные члены. Такому порядку слов учащиеся в силу установившегося динамического стереотипа нередко отдают предпочтение даже тогда, когда это противоречит логике мысли, высказанной в предыдущем предложении.

В результате обучающего эксперимента, который был проведен по методике данного исследования, наши испытуемые поднялись на более высокий уровень в овладении средствами связности письменной речи, что было видно из сравнения первого варианта их описаний, выполненного в начале исследования, и второго варианта, выполненного в конце исследования.

Сопоставление этих двух вариантов описаний дает возможность не только констатировать явные успехи в овладении средствами связности письменной речи, но и отметить менее заметные сдвиги или только тенденции к таким сдвигам, которые также важны для практической работы по развитию письменной речи учащихся.

Существенное значение в улучшении связности письменной речи наших испытуемых имела их ориентация на конкретного читателя. Такая ориентация повышает ответственность учащихся за свою речь и является очень важным условием сознательного и активного использования более адекватных лексических и синтаксических средств при письменной передаче своих мыслей.

Уровень связности письменной речи учащихся повышается в значительной мере за счет увеличения ее доказательности. Но достигают этого учащиеся посредством ограниченного запаса средств. Чаще всего они просто присоединяют при помощи соответствующих союзов или связующих слов к первому констатирующему (главному) предложению второе, объяснительное предложение.

Кроме доказательности, в письменной речи наших испытуемых возросли и другие компоненты ее связности, такие, как соответствующий подбор слов и порядок их размещения в предложении, точность в передаче связей между высказанными в предложении мыслями, замена более элементарных средств связности более сложными, сознательное обращение к внутренним средствам связности и устранение нагромождения внешних связей.

Последнее свидетельствует о том, что овладение учащимися средствами связности письменной речи идет не только в направлении усложнения, но и в направлении упрощения, уточнения, т. е. увеличения ее сориентированности на читателя, которому она адресована.

Таким образом, у учащихся V—VIII классов имеются большие возможности в деле овладения средствами связности письменного изложения своих мыслей.

В школьной практике, к сожалению, такие возможности учащихся используются недостаточно.

Работа над развитием связной письменной речи учащихся должна занимать в средней школе значительно больше места, чем она занимает в настоящее время.

У учащихся необходимо вырабатывать умения и навыки добиваться связности своей речи самыми разнообразными способами, систематически закрепляя в речевом опыте учащихся активный запас таких средств. При этом нужно иметь в виду, что упражнения на закрепление умений пользоваться широким запасом средств связности письменной речи не должны сводиться к простой тренировке, к упражнениям, подобным тем, которые употребляются для закрепления отдельных орфографических и пунктуационных навыков. Развитие

связной письменной речи учащихся должно быть одновременно и развитием их логического мышления.

При развитии связной письменной речи необходимо шире использовать повторное выполнение письменных работ на одну и ту же тему. В связи с этим следует разрешить учащимся V—VIII классов выполнять свои письменные работы вначале на черновиках. Черновик дает возможность проследить за тем, как учащиеся совершенствуют свою письменную речь, в чем испытывают особые затруднения. Для самих же учащихся исправления собственных письменных работ являются одним из эффективных упражнений в связном изложении мыслей. Ученический чистовик при этом должен быть не простой копией черновика, а вторым и более совершенным вариантом одной и той же письменной работы.

ПЕРЕФРАЗИРОВАНИЕ УЧАЩИМИСЯ ПИСЬМЕННОГО ИЗЛОЖЕНИЯ СВОИХ МЫСЛЕЙ

Процесс словесного формирования и формулирования мыслей совершается и совершенствуется на всем его протяжении как в плане внутренней, так и в плане внешней, устной и письменной речи. Одна и та же мысль может быть выражена различными словами и различными конструкциями.

В процессе общения каждый из разговаривающих в той или иной мере переоформляет сформулированную мысль для себя с тем, чтобы она была понятной и для других. Это особенно важно в условиях письменного общения, когда мысль необходимо передать наиболее полно и одновременно наиболее экономно, к тому же только при помощи словесной ткани самого текста, без дополнительных, свойственных устной речи средств выразительности.

Овладение письменной речью предполагает, таким образом, наличие специальных умений и навыков как фиксировать свои мысли на бумаге, так и в случае необходимости перефразировать их, т. е. выражать их другими лексическими и синтаксическими средствами, не изменяя при этом основного их содержания.

Письменное перефразирование мыслей — сложный умственный процесс. В значительной мере этим и объясняется тот общеизвестный факт, что учащиеся средних классов сравнительно мало работают над оформлением своих мыслей, нередко удовлетворяясь их начальной формулировкой.

Перефразирование своих мыслей наиболее эффективно способствует развитию и совершенствованию у учащихся так

называемого чутья языка, формирует у них умения и навыки быстро и успешно производить необходимый отбор слов как с целью наиболее точной передачи мыслей, так и с целью избежания повторений одних и тех же слов и выражений.

В школьной практике известно, что учащиеся средних классов даже без специального задания вносят некоторые исправления в свои письменные работы, т. е. в той или иной мере перефразируют свои мысли, но делают это, как уже отмечалось, несистематически, мало заботясь о том, чтобы последующее их формулирование было совершеннее предыдущего. Чистовые записи учащихся часто ничем, кроме большей аккуратности, не отличаются от их черновых записей или включают в себя совершенно новые, ранее неоформленные мысли.

В настоящем разделе излагаются результаты исследования некоторых особенностей письменного перефразирования своих мыслей учащимися V—VIII классов в условиях выполнения специального учебного задания в зависимости от приемов стимулирования мыслей и их ориентирования на конкретного читателя.

Учащимся как в индивидуальном, так и в групповом (по 3—4 человека) эксперименте предлагалось при помощи отдельных слов-стимулов (например, весна, дождь, холодно) составить несколько предложений, которые были бы объединены общей мыслью. Затем испытуемые должны были последовательно несколько раз перефразировать эти мысли, добиваясь максимального совершенства их словесного оформления. В конце эксперимента от испытуемых требовалось подчеркнуть наиболее удачные, по их мнению, формулировки.

Такое же задание давалось испытуемым и на другом экспериментальном материале. Демонстрировалась художественная картина Д. В. Ходырева «Провинилась», на которой изображена ученица, стоящая в коридоре возле дверей своего класса. Затем испытуемые письменно отвечали на вопрос: «Почему ученица оказалась в коридоре?» и производили, как в первом задании, последующее перефразирование своих ответов (в предшествующей беседе с учащимися прямой ответ на этот вопрос не формулировался).

В третьем задании испытуемым предлагалось написать письмо одного и того же содержания, но адресованное различным по возрасту, развитию и местожительству адресатам.

Перефразирование своих мыслей при письменном их оформлении сопряжено для учащихся V—VIII классов с большими трудностями. Кроме недостаточного синонимичес-

кого запаса лексико-синтаксических средств и недостаточных умений и навыков в использовании этих средств, причиной таких трудностей является и то обстоятельство, что в представлении учащихся выраженная мысль настолько тесно сливается с ее словесным оформлением, что последнее воспринимается ими как единственно возможное.

В процессе исследования испытуемые выражали заметное беспокойство по поводу того, что предложенные им задания практически якобы выполнимы («Ну, как еще можно сказать, что на дворе плохая погода? Плохая — и все!»). Только после дополнительной беседы и ссылок на примеры из художественной литературы, когда учащиеся убеждались, что одна и та же мысль может быть выражена по-разному, они уверенно принимались за выполнение экспериментальных заданий.

При перефразировании своих мыслей испытуемые наиболее часто прибегали к таким способам: введение новых признаков предмета (31%), лексическая и синтаксическая синонимизация (30%), полная или частичная подмена объекта мысли (27%) и простая перестановка (инверсия) слов в предложении (12%).

Перефразируя свои мысли при помощи введения новых признаков, учащиеся достигают значительных результатов в их полноте и точности, но главным образом за счет увеличения фразы. («Был мелкий дождь. Вчера все время шел густой дождик. Вчера целый день моросил мелкий, но густой дождь»). При таком способе перефразирования остается без изменения не только сама мысль, но и основные компоненты ее речевого оформления.

Синонимизация, к которой прибегали испытуемые, касалась главным образом лексических средств. При этом учащиеся пятых и шестых классов ограничивались синонимизацией только некоторых слов в предложении, а учащиеся седьмых и восьмых классов старались заменить в нем все слова, кроме слов-стимулов. («Вечером пошел большой дождь. В конце дня полил сильный дождь. Когда стемнело, начал лить густой дождь»).

Что касается синтаксической синонимизации, то испытуемые пользовались ею значительно реже. В каждом новом формулировании мысли, когда они вообще не подменяли ее, испытуемые повторяли структуру предыдущего формулирования. Только в отдельных случаях они прибегали к изменению типа предложения или оборота речи. При этом наблюдалась тенденция к переходу от простых предложений к сложносочиненным и от сложносочиненных к сложноподчиненным с

причастными и деепричастными оборотами, т. е. к предложениям и оборотам, более свойственным письменной (книжной) речи.

К подмене предмета мысли прибегали те испытуемые, которые или не смогли, или не пожелали преодолеть трудностей, связанных с более существенным перефразированием своих мыслей. Значительная часть испытуемых, выполнивших задания таким способом, передавала главный или важный признак понятия, заключенного в слове-стимуле, не употребляя самого слова («На дворе идет дождь. На улице такая погода, что без зонтика и не показывайся. За окнами везде мокро и сыро»). Можно говорить не только об общих особенностях мышления учащихся V—VIII классов, но и об их индивидуальных типологических особенностях.

Инверсия, к которым обращалась часть испытуемых, за редким исключением, также свидетельствуют о неумении или нежелании учащихся преодолеть трудности с перефразированием своих мыслей («Все время идет дождь — дождь идет все время»).

При перефразировании своих мыслей с опорой на наглядный образ предмета учащиеся V—VIII классов в большей мере прибегают к активным способам, чем с опорой на слова-стимулы, и, в меньшей мере подменяют один предмет мысли другим. Наглядный образ предмета мысли как бы тормозит появление у учащихся различных побочных и случайных ассоциаций. Однако при этом значительно увеличивается количество случаев, когда учащиеся не могут преодолеть влияние первого формулирования мысли и вместо ее перефразирования ограничиваются простой, полной или частичной перестановкой слов в предложении или изменением его структуры. («Она провинилась и стоит за дверью. Провинилась, вот и стоит за дверью, потому что она провинилась»).

Большие трудности испытывают учащиеся в определении степени совершенства речевого оформления своих мыслей. Значительная часть испытуемых или вообще отказывалась определить, какое из формулирований они считают наиболее удачным («Не знаю. Очевидно, все плохие»), или указывала на первые попавшиеся, не аргументируя свой выбор. («Мне нравится вот это, потому, что оно лучше»).

Наиболее успешно справилась с этим заданием та часть испытуемых, которая с каждым новым перефразированием достигала большей выразительности и точности своих мыслей. Между умением дать сравнительную оценку каждому из формулирований мыслей и успехом в их перефразировании

существует тесная взаимозависимость. Очевидно, одним из главных условий успешного перефразирования учащимися своих мыслей и является умение самостоятельно определить степень совершенства того или иного их формулирования.

Основным способом, при помощи которого учащиеся V—VIII классов сознательно ориентируют текст на конкретного читателя, является объяснение некоторых «непонятных» для адресата слов или замена их более понятными для него словами. Эффективность ориентирования письменной речи учащихся зависит от того, насколько полно они представляют своего адресата, насколько верно оценивают его общее развитие, его житейский опыт и т. п. В этом отношении письма к конкретному адресату — наиболее эффективная форма письменных сочинений с целью выработать у учащихся умения и навыки ориентировать изложение своих мыслей (соответственно перефразируя их) на отсутствующего читателя. На первых порах у отдельных учащихся отмечается гипертрофия в средствах ориентации своей речи (обилие повторений, плеоназмов, излишние объяснения слов и т. п.). Учащиеся как будто бы боятся, что их не поймут, особенно, когда они ориентируют свою речь на малоквалифицированного читателя (П. П. Блонский). В целом же в ученических письмах меньше, чем в других видах сочинений, различных штампов, трафаретных выражений. В их лексике много разговорных слов, а в синтаксической структуре частые восклицательные и вопросительные предложения.

В ученических письмах конкретным адресатам устная и письменная речь своей лексикой и синтаксисом максимально сближается, образуя своеобразную переходную форму, от которой учащимися легче перейти к другим, более сложным формам письменных работ.

В способах перефразирования испытуемыми своих мыслей выявились две противоположные тенденции. В одних случаях мысли становились после каждого их нового перефразирования все более конкретными (преимущественно у учащихся V классов), а в других случаях более абстрактными, более обобщенными (преимущественно у учащихся VII—VIII классов). Наличие этих тенденций свидетельствует о широких возможностях учащихся V—VIII классов в совершенствовании изложения и перефразирования своих мыслей. Оно свидетельствует также о зависимости способов изложения и перефразирования учащимися своих мыслей не только от соответствующих умений и навыков, но и от особенностей мышления учащихся (бо-

лее образное и более конкретное), т. е. от их типологических особенностей.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

В письменной речи учащихся, несмотря на ее несовершенство, заметны определенные индивидуальные особенности, о чем свидетельствуют уже количественные показатели ее морфологической и синтаксической структуры, в частности большая амплитуда расхождения между ними. При этом в отклонении в сторону уменьшения или увеличения употребления грамматических категорий существует определенная постоянность. Отдельные учащиеся дают или постоянно увеличенные, или постоянно заниженные показатели, независимо от степени овладения письменной речью, нередко даже независимо от класса, который посещают учащиеся.

Методика исследования строилась таким образом, чтобы дать возможность испытуемым свободно без каких либо ограничений выразить свои мысли и чувства в такой форме, которая была для учащихся наиболее удобной и доступной.

По истечении определенного времени (до 3-х лет) испытуемые снова, вторично выполняли то же самое экспериментальное задание. В нашем распоряжении было 270 выполненных таким образом ученических работ. Кроме того, были проанализированы и те работы, которые выполнялись учащимися на протяжении обучения в 5—8 классах.

Уже в начале анализа было отмечено значительное отличие в выполнении школьных контрольных работ и работ, предлагаемых в нашем эксперименте. Если в обыкновенных ученических работах трудности были в выделении в них **различного**, то в экспериментальных работах — в выделении **общего**, что было характерно для «стиля», которым они писались.

Результаты выполнения письменных работ в нашем эксперименте давали основания предполагать, что учащиеся, которые, например, излагают свои мысли простыми распространенными предложениями, избегая сложных конструкций, не руководствуются утилитарными соображениями (не допустить пунктуационной ошибки), а делают это в силу своих навыков, своих речевых особенностей.

Второе, что было замечено при анализе, особенно при сравнении первых и последних вариантов выполнения экспериментального задания — это различный темп развития

письменной речи, различная степень совершенства письменных работ испытуемых.

При одинаковых и почти стабильных оценках по языку и литературе одни испытуемые продвинулись далеко вперед в овладении письменным изложением своих мыслей, а у других такие сдвиги оказались очень незначительными (здесь не имеется в виду орфографическая и пунктуационная грамотность учащихся). Первые и последние варианты письменных работ отдельных испытуемых создавали впечатление, что они (работы) выполнялись в один день, а не по истечении трех насыщенных учебной лет.

Наиболее общими типами письменной речи учащихся являются объективный и субъективный.

Для объективного типа показательны: а) более подробное описание предметов и явлений; б) более четкая констатация фактов; в) более глубокое проникновение в их причинно-следственные связи; г) преимущество повествовательных предложений при почти полном отсутствии вопросительных и восклицательных предложений; д) наличие книжных выражений, научных терминов; е) большее против средних показателей количество существительных и меньшее — прилагательных, местоимений и наречий.

Для субъективного типа показательными являются: а) менее подробное описание предметов и явлений; б) нечеткость в их определении; в) недостаточное углубление в причинно-следственные связи; г) наличие различных отступлений от основной темы речевой деятельности и привнесений из личного опыта; д) большее количество местоимений, прилагательных и наречий (в морфологической структуре), вопросительных и восклицательных предложений (в синтаксической структуре).

Индивидуальные особенности письменной речи учащихся среднего школьного возраста в некоторой мере проявляются в соотношении элементов ситуативности и контекстности, а также в соотношении подражания и самостоятельности. Разговорные ситуативные элементы наиболее заметны в письменной речи пятиклассников. В последующих классах их значительно меньше, зато увеличивается количество элементов подражания, которое также в разных классах проявляется по-разному.

Пятиклассники и шестиклассники подражают образцам прямолинейно, не останавливаясь перед механическим списыванием; семиклассники стараются избежать дословного списывания (если нет угрозы получить неудовлетворительную оценку), вносят изменения в образец, которому подражают;

восьмиклассники стараются только отталкиваться от образца. Тенденция к самостоятельности у них нередко переходит в оригинальничание, в желание писать только «по-своему», «не так, как все», что так же отрицательно влияет на развитие их письменной речи, как и механическое подражание.

ПУТИ АКТИВИЗАЦИИ ОВЛАДЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЬЮ

Многие пути и условия активизации усвоения письменной речи учащихся — общие с путями и условиями активизации усвоения каждого учебного материала.

Психологическими исследованиями (Н. А. Менчинской, Д. Н. Богоявленского, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, Л. Н. Прокопенко, А. В. Скрипченко и др.) показано, что усвоение знаний зависит прежде всего от методов обучения. С точки зрения активизации учебного процесса более эффективными методами являются те, которые обеспечивают достаточный уровень мыслительной деятельности учащихся.

Имея в виду общее развитие речи учащихся (не только знания грамматики и правописания), нужно отметить, что эффективность его определяется деятельным состоянием **всей** личности учащихся, **всех** трех ее сфер, как интеллектуальной, так и эмоциональной и волевой. В речи (в устной и письменной) проявляется личность говорящего в целом, а не только его специальные знания, умения и навыки. Письменная речь для учащихся средних классов — не только предмет обучения, но и значительное средство общения и самовыражения. В развитии речи важны не только логика и память разума, но и логика и память чувств. В частности, для усвоения письменной речи одинаково важно как то, насколько грамотно и точно, так и то, насколько искренне и убедительно учащиеся будут излагать свои мысли и чувства. В процессе развития речи решается целый комплекс учебно-воспитательных задач школьной практики. Специфика овладения письменной речью в том, что она не формализуется (точнее, не должна формализоваться) в определенных схемах, формулах и пр., как при усвоении других видов учебного материала. Для овладения письменной речью характерным является обратный ход — от схем, клише, стандартов к разнообразию, к индивидуализации в оформлении мыслей и чувств. Разнообразие средств языкового оформления мыслей предполагает и применение разнообразных методов усвоения письменной речи. Из

всего разнообразия методов и приемов наиболее эффективными являются те, которые развивают самостоятельность письменной речи учащихся. Самостоятельность письменной речи — основной критерий ее совершенства. Она, самостоятельность письменной речи, не приобретается путем заучивания и запоминания определенных правил и приемов, даже если эти правила и приемы вполне осознаны; она не программируется, как скажем, грамматика и правописание; она более связана с собственным опытом, чем с опытом других, с готовыми выводами. Изложение (пересказ), наиболее распространенный в школьной практике вид письменной речи, только тогда дает необходимый эффект, когда в его организации и проведении исключается подмена мыслительных процессов процессами памяти. Повторное (и больше) чтение текста, как это принято, если содержание его понятно уже после первого чтения, может тормозить развитие самостоятельности речи учащихся. Ценность изложения именно в том и состоит, что оно выполняется «своими словами». С этой точки зрения идеальным изложением будет такое, в котором точно переидаются только мысли, а языковое оформление их **перерабатывается**, не повторяя их текстового оформления. В развитии письменной речи учащихся очень важно **вовремя** перейти на более общие темы, связанные не с простым описанием, а с творческим использованием собственного опыта, с преодолением трудностей, которые при этом возникают. Преодоление таких трудностей — один из основных путей совершенствования речи учащихся.

В развитии письменной речи учащихся очень важным является умелое сочетание различных приемов использования литературных образцов, при котором, однако, доминирующими выступают творческое, а не прямое подражание. В этом отношении особую ценность составляют описания по контрастному образу и описания с натуры. Значительный эффект (для развития самостоятельности речи) дает изложение без предварительной установки. В ряде случаев (когда текст для изложения берется из художественной литературы) предварительная установка даже отрицательно сказывается на восприятии текста и на последующем его пересказе. В абсолютном большинстве случаев отрицательным является чисто утилитарный подход к выполнению письменных работ, который даже без желания учителя стимулирует учащихся всячески избегать слов и синтаксических конструкций, «ненадежных» относительно их правописания, и употреблять «надежные» речевые штампы.

Повторное выполнение одной и той же письменной работы после соответствующего анализа с учащимися дает большой эффект для развития речи учащихся, чем выполнение двух разных работ этого же вида. Воспитание потребности совершенствовать изложение своих мыслей и чувств, формирование соответствующих умений и навыков — главное в развитии письменной речи учащихся.

Из исследования вытекает ряд практических советов по развитию письменной речи учащихся.

Основная работа над развитием речи учащихся должна быть направлена на преодоление тех трудностей, с которыми связано письменное изложение собственных мыслей учащихся (трудности в планировании, связности, отборе словесных средств и т. п.).

В развитии письменной речи очень важно создавать такие условия, которые исключали бы подмену предваряющего планирования самостоятельных письменных работ планированием постфактум, т. е. подмену собственно планирования членением готового текста. Наряду с фабульными (динамическими) текстами для изложений и самостоятельными работами повествовательного типа необходимо шире внедрять в школьную практику различные бесфабульные (статические) тексты и самостоятельные работы описательного типа, более продуктивные для развития письменной речи как речи связной и контекстной. Особое внимание при этом должно быть обращено на «смысловые прокладки» между отдельными мыслями, на широкое использование внутренних средств связности письменной речи.

В организации и проведении письменных работ следует решительно устранять все, что понуждает учащихся избегать новых слов и ограничиваться привычными словесными средствами.

В каждом случае, когда мы имеем дело с формулированием самостоятельности письменной речи учащихся, собственные их выражения, собственный способ изложения мысли должны оцениваться выше, чем соответствующие чужие, даже если последние более совершенны.

Больше места в практике развития письменной речи должны занимать такие методические приемы как «редактирование» и «саморедактирование», а также повторное выполнение письменных работ на одну и ту же тему. При изучении неизменяемых частей речи, в частности союзов, учащиеся должны осознавать их как средства связи между предложениями. Особое внимание должно уделяться внутренним средствам

связи. Следует внедрять в школьную практику упражнения на передачу связей между выраженными в предложениях мыслями при помощи различных средств связности.

Эффективность развития связной письменной речи учащихся зависит от того, насколько они сами желают и умеют работать над ее усовершенствованием в процессе изложения своих мыслей. В этом отношении очень важно выполнение самостоятельных работ в двух, а в отдельных случаях и в нескольких вариантах. Это, кроме всего прочего, дает возможность проследить за самим ходом выполнения работы. В проведении письменных работ важен не только результат, сама письменная работа, но и процесс, само выполнение письменной работы. Неотделимой частью общей системы развития письменной речи учащихся должны стать различные упражнения в перефразировании своих мыслей. Только научившись перефразировать свои мысли, выражать одну и ту же самую мысль различными лексическими и синтаксическими средствами, учащиеся смогут обеспечить самостоятельность своей письменной речи.

В работе над развитием речи необходимо воспитывать у учащихся внимание к каждому слову (в том числе и незнакомому), наблюдательность за сферами его употребления. Значительная часть речевых недочетов, в том числе и грамматических ошибок, является результатом невнимания учащихся к слову.

В объяснение новых слов следует шире внедрять индуктивные приемы, приучать учащихся самостоятельно искать значение новых слов, в частности самостоятельно использовать те возможности проникновения в значение слова, которые имеются в самом тексте; прививать учащимся навыки рассматривать слово в тексте не само по себе, а в его связях с другими словами текста. Работая над обогащением синонимического словаря учащихся, следует иметь в виду, что у них может установиться полное тождество между значениями нового слова и имеющего в их запасе его синонима (особенно при объяснении слов при помощи синонимизации), которое порождает разные стилистические погрешности. При объяснении слов важно установить не только то, что есть общего между знакомым и незнакомым словом, но и дифференцировать их значения и сферы их употребления.

В процессе развития письменной речи учащихся необходимо учитывать не только общие, но и индивидуальные ее особенности. Задача школы — не нивелировать наметившиеся индивидуальные особенности письменной речи учащихся, а

развивать их. Совершенство письменной речи не в ее стереотипии, а в разнообразии ее лексических и синтаксических средств.

На современном этапе развития школы особое значение приобретает самостоятельность письменной речи учащихся, которая, однако, не может быть сформулирована без подражания готовым образцам. В связи с этим возникает ряд вопросов о месте подражания в общей системе развития самостоятельности речи учащихся, о наиболее эффективном использовании подражания в каждом из видов ученических письменных работ.

Развитие письменной речи в методической литературе, как правило, связывается с усвоением грамматики. Здесь также возникает ряд вопросов о возможности и других подходов к развитию письменной речи учащихся (какими должны быть эти подходы, их сравнительная эффективность, их отношение к современному подходу и т. д.).

Требуют большего к себе внимания и такие компоненты письменной речи учащихся, как связность, доказательность, ориентация на читателя и др. Отдельные из этих вопросов были объектом нашего исследования. Полностью же решить как эти, так и другие вопросы общей проблемы развития письменной речи учащихся возможно только на основе целой серии специальных исследований, в результате общих усилий психологов, методистов и практических работников.

Основное содержание диссертации отражено в печатных работах:

«Психологія писемної мови учнів 5—8 класів» (Психологія письменно́ї речі навчаючихся 5—8 класів), 18 п. л., изд. «Радянська школа», К., 1965; «Психологічні особливості засвоєння лексики учнями», 7 п. л., в Научных записках НИИ психологии УССР, изд. «Радянська школа», К., 1957; «Особливості взаємозв'язку усної і письмової мови учнів», 4 п. л., в Научных записках НИИ психологии УССР, изд. «Радянська школа», К., 1960; «Культура мови дітей», 3,5 п. л., изд. «Радянська школа», К., 1959; «Психологічний аналіз труднощів оволодіння писемною мовою учнями 5—7 класів», 3 п. л., в Научных записках НИИ психологии УССР, изд. «Радянська школа», К., 1957; «Запитання вчителя як засіб керівництва розумінням тексту учнями», 3 п. л., в научных записках НИИ психологии УССР, изд. «Радянська школа», К., 1956; «Сприймання і засвоєння нових слів та нових значень слів», 2 п. л., в кн. «Методика викладання мови», изд. «Радянська школа», К., 1961, а также в статьях, напечатанных в разное время в журналах «Вопросы психологии», «Доклады АПН РСФСР», «Українська мова в школі», «Радянська школа», в изданиях материалов союзных и республиканских психологических конференций и съездов. Всего печатных работ по диссертации — 52 (около 70 п. л.).
