

*И. В. ТАЯНОВСКАЯ*

## **РЕЗЕРВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РАЗВЕРНУТЫХ УЧЕБНЫХ ОТВЕТОВ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРЕДМЕТНО-ОРИЕНТИРОВАННУЮ ТЕМУ**

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента с точки зрения возможных логико-содержательных, структурных, речевых недочетов, присущих ответам учащихся, намечены дополнительные пути работы над учебными высказываниями: развитие умений, обеспечивающих конкретизацию и генерализацию выдвинутых положений, применение адекватных конструктивных приемов во вступлении и заключении ответа, соблюдение логико-стилистических требований к перечислительной характеристике явлений, использование языковых средств с семантикой функционирования и долженствования и т. п.

Based on the analysis of the experimental results taking into account different logical and rich in content structural, speech defects that are typical to pupils' answers, the extra ways of work with pupils' utterances are outlined. They form skills to provide concrete definition and generalization of the suggested prepositions, applying adequate constructive methods in introduction and conclusion of an answer, keeping logical and stylistic demand for enumerated phenomena description the use of the language means with the semantic of functioning and obligation and so on.

### ***Введение***

Умение учащихся создавать тексты учебных ответов по предмету имеет большое значение на разных этапах и ступенях образования, в коммуникативном пространстве осваиваемых дисциплин. Это умение обладает высокой личностно-развивающей ценностью, аккумулируя многие информационно-речевые операции: определительные, аргументативные, иллюстративно-конкретизирующие, сопоставительно-дифференцирующие, обобщающие, классификационные, оценочно-характеризующие, рекомендательные и т. п.

Начиная с 70-х гг. минувшего столетия в литературе, посвященной проблемам развития связной речи учащихся, и особенно в трудах российской методической школы Т.А. Ладыженской (см. Ладыженская 1999), вопросы совершенствования развернутых ответов школьников занимают заметное место (см. Тронина 1988; Салькова 1991).

В белорусской педагогической и лингвометодической науке проблемы составления учебных текстов рассматривали многие ученые (см. Протченко 2001; Вислобокова 1996; Лещинская 2000). Они отмечают важность реше-

ния на материале учебных высказываний не только информационных, но и развивающе-воспитательных и трансформационных задач, становления интеллекта, мировоззрения, памяти, воли, речи школьников. Общеобразовательные умения в целом характеризуются в диалектическом единстве как предпосылка и результат сознательного усвоения материала. По утверждению В.У. Протченко (см. Протчанка 2001, 27), работа над их развитием способствует проявлению у школьников эмоционально-ценностного отношения к учебной деятельности.

Следует отметить, что в современных зарубежных исследованиях по педагогической психологии также акцентируется роль формирования умений учебной коммуникации в процессе преподавания языка (см. Crowl 1997, 139), важность отражения в учебных высказываниях не только декларативной информации (*knowing that*), но и информации процедурной, рекомендательной, инструментальной (*knowing how*), а также метакогнитивных знаний и умений обучающихся (см. Educational psychology 1997, 146-155). Одной из главнейших задач обучения признается становление высокоорганизованного мышления, основанного на владении ключевыми способами действий с информацией - готовности подбирать источники сведений, расширять их круг, интерпретировать, обобщать и оценивать данные и т. п. (см. Sprinthall 1994, 371-373).

Вместе с тем в области обучения развернутому ответу имеются, на наш взгляд, не до конца реализованные задачи, например: не всегда прослеживаются возможности усиления дидактической функции ответа, активизации говорящим мышления слушателей; с недостаточной полнотой и эффективностью востребованы резервы установления междисциплинарных связей с элементарным курсом логики в области культуры оперирования понятиями; при работе над устным ответом в комплексе не задействуются отдельные частотные семантические группы языковых средств, способные повысить точность и речевое разнообразие высказывания (показатели типичности явлений, открытого перечня, предписания и т. п.); требования к развернутым ответам не систематизируются на основе целостного экспериментального изучения и комплексного описания их особенностей и возможных недочетов. В этой связи целью нашей работы является определение тех характерных недостатков развернутых учебных ответов на уроках русского языка в среднем звене школ Беларуси, которые позволяют уточнить основные направления в повышении культуры создания такого рода текстов. Тематика статьи интегрируется с актуальным научно-практическим направлением исследований - поиском путей реализации коммуникативно-деятельностного и текстоцентрического подходов к преподаванию языка в общеобразовательной школе.

#### **Методика и объект исследования**

Важнейшими методами проведения нами научной деятельности являлись: констатирующий педагогический эксперимент, в итоге которого был получен материал для исследования - рабочие записи устных развернутых ответов учащихся среднего звена минских школ на лингвистическую (а именно - функционально-стилистическую) тему; качественный анализ собранного материала на содержательном, структурном, языковом уровнях и статистическая обработка показателей эксперимента. При этом объектом исследования выступало содержание процесса обучения развернутым ответам по предмету, оптимизируемое с точки зрения экспериментально обоснованного состава формируемых частных умений.

#### **Типичные недочеты развернутых учебных ответов школьников**

Путем экспериментального исследования 164 устных развернутых ответов по русскому языку учащихся базовой ступени средних школ № 96 и 138 г. Минска отмечены прежде всего следующие характерные недочеты\*:

---

\* Предварительные итоги проведенного эксперимента обсуждались нами в статье (см. Таяновская 2006). В иллюстративных целях привлекаются отдельные примеры, аналогичные рассматривавшимся в выполненной под руководством автора курсовой работе Н.Ф. Бышко.

**1. Отсутствие необходимой конкретизации в представлении материала.** Проявлениями данной тенденции являются случаи фактического отказа от пояснений, приведения видовых понятий, примеров. Так, о функциональном стиле может говориться в самых общих чертах, без соответствующих продолжений и истолкования названных характеристик: *В публицистике используются разные предложения [?]. Там еще применяются разные выразительные средства [?].* Выделенные понятия нуждаются в пояснениях с помощью упоминания их частных разновидностей и речевых примеров. Случаи отсутствия желательной конкретизации затрагивают приблизительно две трети от числа изученных ответов.

Подбору и запоминанию иллюстративных компонентов ответа, обеспечивающих аргументированность, содействует его подготовка в табличной форме, намечающая план высказывания, основные положения и примеры.

**2. Невыявленность обобщений - генерализации, мыслительного синтеза.** Подобная особенность выступает в качестве крайности, противоположной отмеченной выше тенденции к неконкретности в содержании текста, и обнаруживается примерно в пятой части ответов. Учащимся указываются отдельные наименования явлений без их подведения под родовое понятие-гипероним: *В деловом стиле обычно не бывает никаких метафор, сравнений и тому подобного.* Выделенные понятия требуют обобщения в более широком - *тропы, или средства речевой образности (изобразительно-выразительные средства языка).*

**3. Нарушение научной точности характеристик** - недостаток, присущий почти половине ученических ответов: *Художественный стиль встречается в художественных произведениях, в учебниках* (возможно, имеются в виду произведения, включаемые в учебник-хрестоматию по литературе, однако это никак не поясняется); *Свою биографию часто нужно написать в научном стиле* (очевидно, подразумевается деловая автобиография при поступлении на учебу или работу). Нарушения точности могут выражаться в сужении отдельных признаков, присущих объектам анализа. Указанный недочет встречается в 15,9 % ответов. К примеру, отмечается такая задача научного стиля, как *донести до читателя какую-то информацию.* В действительности форма и адресат научных высказываний варьируются: они могут восприниматься не только читателями, но и слушателями, как в конечном итоге и сам развернутый ответ.

Перечни, распространенные в устных ответах, сосредоточивают в себе характерологическую информацию. Малозаметным для самих учащихся, рядовым (свойственным едва ли не трети ответов - 28,7 %) проявлением неточности служит отсутствие указания на открытый тип перечня, что может создавать впечатление о его исчерпывающе полном выражении: *Характерные черты научного стиля - это сухость и краткость; Жанрами публицистического стиля являются статья, заметка, выступление.* Следовало использовать показатели открытости перечней (например, оборот *и другие*) либо построить данные мысли в виде суждений со значением включенности: *К характерным чертам научного стиля [или: жанрам публицистического стиля] относятся...*

Весьма распространенное проявление неточности в содержании учебных ответов школьников - это чрезмерная категоричность утверждений (27,4 % высказываний): *Использование какого-нибудь стиля зависит от самого автора; В разговорном стиле не встречается терминов; В художественном стиле обычно используются простые предложения* (степень синтаксической усложненности языка произведения определяется его замыслом и тональностью, особенностями индивидуального стиля писателя).

В связи с этим желательно, чтобы школьники больше практиковались в устранении неоправданной категоричности фрагментов, тематически соот-

ветствующих усваиваемому материалу. Для справок возможно привести лексико-семантическую группу слов и словосочетаний наподобие таких, как *обычно, как правило, в основном; часто, зачастую, нередко; иногда, в отдельных случаях* и т. п. (учащиеся сами сгруппируют смысловые пары и ряды, близкие друг другу), и представить набор предложений, в которые необходимо включить определенный смыслообусловленный показатель частотности явления.

**4. Неразграниченность объективной информации и субъективных оценок.** Безусловно, в учебно-научных текстах, к которым относится развернутый ответ, должна доминировать объективность изложения, что не исключает, однако, обоснованной субъективной позиции автора. Между тем в высказываниях школьников (9,8 % ответов) иногда стираются границы между собственными оценками и непредвзятой научной информацией. Часто это наблюдается тогда, когда тема допускает свободный выбор объектов рассмотрения, который порой преподносится учащимися как неаргументируемое общепринятое мнение: *Большее из всех внимание притягивает художественный стиль; Самый интересный из всех - публицистический стиль.*

**5. Нефункциональное дублирование информации,** что нередко выполняет компенсаторную функцию, свидетельствует о смысловой неполноте, обедненности содержания и сочетается с непоследовательностью в подаче материала. Немотивированный повтор сведений, обнаруженный в четверти ответов школьников, особенно заметен в небольших по объему высказываниях, к которым принадлежит даже относительно развернутый устный ответ. Достаточно сослаться на следующий отрывок из экспериментального текста: *Для научного стиля очень характерны сложность, сухость, наличие терминов. Он используется в научной, учебной литературе. Для этого стиля характерна терминология. В нем обычно нельзя передавать свои чувства.*

**6. Нарушение логической однородности при перечислении особенностей явления** (отмечается в 18,3 % ответов). Так, наблюдается совмещение объемов однородных элементов в примере: *В художественном стиле встречаются художественные средства, тропы, сравнения* (каждый предыдущий однородный компонент включает в себя последующий). Не разграничены объемы первого и завершающего элементов следующего перечня: *В научном стиле применяется множество терминов (по языку, биологии, филологии...)*- лингвистические термины входят в филологическую терминологию. Целесообразно предлагать задания на распознавание недочета в такого рода контекстах, на его схематическое отражение (например, с помощью логических «кругов Эйлера») и коррекцию.

**7. Неполнота структурного обрамления ответа,** т. е. отсутствие попыток ознакомления адресата с общим коммуникативным замыслом текста (в частности, как правило, не обосновывается значение темы, не очерчиваются цель и план учебного высказывания) и выводов из изложенного. Недостатки в моделировании вступительной и заключительной части ответа отчетливо выражены в 70,1 % от общего числа проанализированных нами текстов. Целый ряд высказываний завершается частными наблюдениями над отдельными языковыми средствами, присущими тому или иному стилю: *В публицистическом стиле используются восклицательные предложения; Много используется обращений.* При всем требуемом лаконизме ответа подобная композиционная редуцированность лишает его предметно-смысловую завершенности. Подчеркнем, что четкость структурирования речи, планомерность развертывания текста являются одними из важных требований к учебно-научному изложению материала.

В ходе обучения построению развернутых ответов желательно учитывать, что в завершение подобного высказывания может особенно отчетливо

проявляться такая тесно связанная с его дидактической направленностью черта, как рекомендательность изложения. При формулировании обобщающих советов, предостережений уместно употребление различных показателей модальности долженствования (*следует, нужно, необходимо* и т. п.).

**8. Однообразие лексики, характерной для учебно-научной речи**, - к примеру, слов со значением использования, функционирования. Такая лексика помогает раскрыть значение того или иного языкового явления, его коммуникативный потенциал, что является особенно современным в свете усиления функционально-коммуникативной направленности в преподавании языка. В то же время в текстах ответов школьников, например, широко распространены проявления тавтологии глаголов *использоваться, употребляться* и однокоренных девербативов: *В художественном стиле используются тропы. Характерно использование разных по цели предложений. Может использоваться прямая речь*. Отмеченный речевой недочет зарегистрирован в 16,5 % высказываний учащихся.

**9. Грамматическая неунифицированность элементов в однородных перечнях, отмечающих особенности явлений** (19,5 % ответов). Так, не соблюдается морфолого-синтаксическая однотипность компонентов перечисления в примере: *Для этого стиля типичны: 1) большое количество цифр; 2) употребляются сложные предложения*. В виде тренировочного упражнения оправданным будет использование подбора к предложенным лексическим элементам соответствий с заданными грамматическими признаками, например отвлеченных существительных (*применяются* ⇒ *применение, типичны* ⇒ *типичность* и т. п.).

**Новизна** полученных результатов проявляется в том, что представленный состав типичных недочетов, присущих развернутым ответам по языку, дает возможность шире взглянуть на спектр известных методической науке частных умений, над которыми необходимо вести направленную работу для совершенствования учебных высказываний школьников. В дополнение к тем важным для подготовки ответа умениям, которые ранее прямо или косвенно отражались в работах ученых (умения при необходимости осуществлять подбор материала для ответа из нескольких источников; соблюдать полноту и последовательность структуры высказывания; использовать средства межфразовой связи для органичного перехода между его частями (см. Ладыженская 1998, 68-105), целесообразна обучающая деятельность с целью развития умений, обеспечивающих профилактику всех отмеченных недостатков.

#### **Заключение**

В завершение статьи можно сделать следующие выводы: 1. Перспективные направления в повышении культуры развернутого ответа, в соответствии с отмеченными типичными недочетами ученических текстов, способствуют формированию таких логико-содержательных умений, как: способность соблюдать надлежащую степень конкретизации в раскрытии материала - включать в высказывание пояснения, языковые и речевые примеры, расшифровывать родовые понятия при помощи видовых (гипонимов); прибегать к требуемым обобщениям, операции мыслительного синтеза, подводить видовые понятия под соотносительные родовые (гиперонимы); придерживаться научной точности характеристик, не допуская сужения отдельных признаков понятий и явлений, чрезмерной категоричности высказываний; сигнализировать об открытом типе используемого перечня характерологической информации; разграничивать объективные научные знания и субъективные оценки; предупреждать нефункциональное дублирование сведений, не преследующее специальной дидактической цели (упростить восприятие излагаемого); сохранять логическую однородность упоминаемых особенностей явления в их перечнях, предотвращать пересечение объема элементов и т. п.

2. К структурно-речевым умениям, представляющим особую значимость для подготовки развернутых учебных ответов, по данным эксперимента, принадлежат следующие: строить лаконичные, но вместе с тем содержательные введение и заключение ответа, знакомящие со значимостью темы, целью, планом, выводами высказывания; уместно употреблять речевые показатели частотности происходящего при характеристике понятий и явлений; избегать тавтологии речевых показателей со значением функционирования в процессе раскрытия роли рассматриваемых явлений; применять различные речевые средства со значением долженствования для формулирования рекомендаций; унифицировать грамматическую природу компонентов в перечнях, отражающих особенности анализируемых явлений, и др.

Таким образом, проведенный эксперимент дал возможность уточнить характер вспомогательных умений, необходимых для успешного продуцирования развернутых учебных ответов. Преимущества предложенной типологизации частных умений заключаются в первую очередь в ее детальности и эмпирической обоснованности. Результаты исследования могут быть использованы при проектировании процесса совершенствования учебных ответов на занятиях по языку в средней школе, а также с целью установления перспективно-пропедевтических и преемственных внутрипредметных связей в содержании работы по развитию связной учебно-научной речи на начальной и старшей ступенях образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

Вислобокова Н.С. Семантический подход к познавательной-коммуникативной деятельности школьников в процессе обучения: Автореф. дис.... д-ра лед. наук. Мн., 1996.

Ладыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения. М., 1998.

Ляшчынская В.А. Праца над навуковымі тэкстамі // Мова і літаратура ў сярэдняй і вышэйшай школе: актуальныя праблемы выкладання: Матэрыялы Рэсп. навук. канф., Гродна, 27 крас. 2000 г. / Пад рэд. М.У. Мікуліча. Гродна, 2000. С 284-289.

Протчанка В.У. Актуальныя праблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове. Мн., 2001.

Салькова Л.В. Работа над формой устного ответа в V классе // РЯШ. 1991. №2. С. 22-29.

Таяновская И.В. Содержательно-речевая реализация развернутых учебных ответов по языку // Метадалагічныя і метадычныя аспекты выкладання мовы і літаратуры ў школе і ВНУ. Вып. 5. Зборнік навуковых артыкулаў/ Пад рэд. І.У. Таяноўскай, Т.В. Мальцэвіч. Мн., 2006. С. 85-91.

Трoнина Т.С. Формирование у учащихся 4 класса умения воспринимать и воспроизводить учебно-научную речь (текст учебника) // Работа над умениями и навыками по русскому языку в 4-в классах: Книга для учителя / Сост. И.В. Галлингер, СИ. Львова. М., 1988. С. 146-158.

Сгоwl T.K. Educational psychology: windows on teaching. Dubuque and all, 1997.

Educational psychology / Editors K. Cauley, F. Under, J. McMillan. Guilford, 1997.

Sprinthall N. A. Educational psychology: a developmental approach. New York and all, 1994.

Поступила в редакцию 18.10.06.

**Ирина Владимировна Таяновская** - кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой риторики и методики преподавания языка и литературы.