

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-РЕЧЕВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ РАЗВЕРНУТЫХ УЧЕБНЫХ ОТВЕТОВ ПО ЯЗЫКУ

В литературе, посвященной проблемам развития связной речи учащихся, начиная с 70-х гг. минувшего столетия и деятельности российской методической школы Т. А. Ладыженской вопросы совершенствования развернутых ответов школьников занимают заметное место (см. также работы Т. С. Трониной, Л. В. Сальковой и др.). Повышенное внимание к развернутым лингвистическим ответам объясняется в первую очередь полнотой представления в них предметных знаний, отражением степени сознательности их усвоения, а также общеинтеллектуального и коммуникативного развития учащихся. Этими же факторами обусловлена неоспоримо важная роль подобных высказываний в объективной оценке уровня подготовленности обучающихся, в том числе абитуриентов по профильным дисциплинам, незаменимая одним только лишь выполнением стандартизированных тестовых заданий, которые к тому же не исключают вероятности случайного угадывания правильных решений.

Вместе с тем в области обучения развернутому ответу, на наш взгляд, имеются не до конца реализованные задачи, например:

- не всегда прослеживаются возможности усиления дидактической функции ответа, активизации говорящим мышления слушателей – несмотря на то, что пассивность и невнимание при восприятии ответов классом представляют собой огорчительно частое явление;
- с недостаточной полнотой и эффективностью востребованы резервы установления взаимосвязей 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 облегчить его продуцирование, повысить точность и речевое разнообразие высказывания (показатели типичности явлений, открытого перечня, предписания и т. п.);
- вопросы обучения устному ответу глубоко не сопрягаются с проблемой порождения отзыва о данном виде высказываний, основанного на принятых критериях их оценки;
- требования к развернутым ответам не систематизируются на основе целостного экспериментального изучения и комплексного описания их особенностей и возможных недочетов.

В этой связи цель нашей работы – выявление тех характерных недостатков развернутых учебных ответов на уроках русского языка в среднем звене школ Беларуси, которые позволяют уточнить основные направления в повышении культуры подготовки такого рода текстов.

Путем экспериментального исследования рабочих записей 92 устных развернутых ответов учащихся среднего звена минских школ на лингвистическую (а именно – функционально-стилистическую) тему отмечены прежде всего следующие типичные недочеты¹.

1. Отсутствие необходимой конкретизации в представлении материала. Проявлениями данной общей тенденции служат 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 охватывают приблизительно две трети от общего числа изученных ответов.

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

Отметим, что в выступлениях на темы функциональной стилистики, о которых идет речь, желательным бывает не только элементарное, но и сопоставительное иллюстрирование, позволяющее оттенить черты стиля, к примеру – путем сравнения тематически сходных, однако неоднородных в стилевом отношении контекстов. Данный традиционный лингвистико-методический прием был успешно использован лишь в двух ученических высказываниях, авторы которых прибегли к моделированию стилистически контрастных речевых фрагментов:

Для наглядности сравним два отрывка: один написан в художественном стиле, второй – в научном.

"Красавица-березка нарядилась в белоснежный убор, как невеста в подвенечном платье. А ее зеленые ветви словно длинные распущенные косы".

"Береза – листовое дерево семейства березовых. Кора (береста) частично белого цвета; почки и листья используются с лечебными целями".

2. Невыявленность обобщений – генерализации, мыслительного синтеза. Подобная особенность выступает в качестве крайности, противоположной отмеченной выше тенденции к неконкретности в содержании текста. В таком случае 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).*

¹ В иллюстративных целях нами привлекаются отдельные примеры, аналоговые рассматривавшимся в выполненной под руководством автора курсовой работе студентки филологического факультета БГУ Н. Ф. Бышко.

3. Нарушение научной точности характеристик – недостаток, суммарно оказавшийся присущим 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 учебного анализа. 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, сам устный развернутый ответ. Еще один сходный пример: *Тексты в художественном стиле передают настроение поэта* – как будто бы вообще не предусматривает прозаической формы воплощения художественных произведений.

Перечни, распространенные в устных ответах, аккумулируют в себе характерологическую информацию. Малозаметным для самих учащихся, рядовым проявлением неточности служит отсутствие указания на открытый тип перечня, что может создавать неправомерное впечатление о его исчерпывающе полном выражении: *Характерные черты научного стиля – это сухость и краткость*. Следовало использовать показатель открытости перечня (например, *и другие*) либо построить данную мысль в виде суждения со значением включенности: *К характерным чертам научного стиля относятся...*

Весьма распространенное проявление неточности в содержании учебных ответов школьников – это **чрезмерная категоричность утверждений**: *Использование какого-нибудь стиля зависит от самого автора; В научном стиле все слова употребляются только в прямом значении* (не обращается внимания, в частности, на явления речевой образности, присущие научно-популярному изложению); *В художественном стиле используются простые предложения* (степень синтаксической усложненности языка произведения определяется его замыслом и тональностью, особенностями индивидуального стиля писателя); *Уменьшительные суффиксы придают словам доброту, ласку* (вместе с тем данное словообразовательное средство может служить для выражения авторской иронии, вплоть до уничижительной).

В связи с этим желательно, чтобы школьники шире практиковались в устранении неоправданной категоричности фрагментов, тематически соответствующих усваиваемому материалу. Для справок возможно привести лексико-семантическую группу слов и словосочетаний наподобие таких, как *обычно, как правило, главным образом, в основном, в большинстве случаев; часто, зачастую, нередко; иногда, в отдельных случаях; в единичных случаях, изредка* 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: первоначально на месте "подсказок" – вопросительных знаков, а затем самостоятельно.

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, проявлений обоснованной субъективной позиции автора. Между тем в высказываниях школьников иногда стираются границы между собственными оценками и непредвзятой научной информацией; в особенности часто это наблюдается тогда, когда тема ответа – например, как в данном случае, характеристика ("портрет") одного из стилей речи – допускает свободный выбор объектов рассмотрения, который порой преподносится учащимися как неаргументируемое общепринятое мнение: *Большее из всех внимание привлекает 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, обнаруживаемый в четверти ответов школьников, особенно заметен в не слишком объемных по размеру 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* (прямой линией отмечен почти буквальный рассредоточенный повтор, который никак не оговаривается автором текста и поэтому воспринимается как не вполне обоснованный; в свою очередь, варьирующиеся фрагменты сходной информации, подчеркнутые волнистой чертой, более продуманным было бы связать между собой, объединить).

6. Нарушение логической однородности при перечислении особенностей явления. Так, наблюдается совмещение объемов однородных элементов в речевом примере: *В художественном стиле встречаются художественные средства, тропы, сравнения* (каждый предыдущий однородный компонент включает в себя последующий). Не размежеваны объемы первого и завершающего элементов следующего перечня: *В научном стиле применяется множество терминов (по языку, биологии, филологии...)* – лингвистические термины входят в филологическую терминологию. Не вполне обособлены названия видов изданий в примере *Научный стиль применяется в сфере науки (учебники, справочники, статьи, доклады, книги)*: последнее наименование служит родовым обозначением для первых двух указанных компонентов.

Целесообразно предлагать задания на распознавание недочета в такого рода контекстах, на его схематическое отражение (например, с помощью хорошо известных логических "кругов Эйлера") и коррекцию.

7. Неполнота структурного обрамления ответа – 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 отсутствие выводов из изложенного. Целый ряд высказываний завершается частными наблюдениями об отдельных языковых средствах, присущих 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 одним из важных требований к учебно-научному изложению в целом.

При обучении построению развернутого ответа 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, например: *Автору научного текста нужно быть особенно внимательным, чтобы избежать неточности в использовании слов. Следует остерегаться и излишнего применения терминов, потому что это может привести к непониманию текста. Термины надо употреблять строго в соответствии с их значениями.*

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, к примеру, 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.*

9. Грамматическая неунифицированность элементов в однородных перечнях, отмечающих особенности явлений. Так, не соблюдается морфолого-синтаксическая однотипность компонентов перечисления в примере: *Для этого стиля типичны: 1) большое количество цифр; 2) употребляются сложные предложения.* В идеале компоненты должны быть единообразными (*количество; употребление*).

В виде тренировочного упражнения оправданным будет использовать подбор к предложенным лексическим элементам соответствий с заданными грамматическими признаками, например отвлеченных существительных (*применяются ⇒ применение, типичны ⇒ типичность* и т. п.).

Повышение культуры развернутого учебного ответа, основанное на учете и профилактике отмеченных типичных недостатков, будет способствовать

реализации концептуально-стратегических задач языкового образования, акцентированных в трудах профессора В. У. Протченко [см., например, 1, с. 84–89]: взаимосвязанному совершенствованию речевых механизмов и интеллекта личности, формированию способности к полному, обоснованному и точному вербальному выражению мысли, освоению языка как важнейшего инструмента познания, активно функционирующего в учебно-коммуникативной сфере.

Литература

1. *Протчанка, В. У.* Актуальныя праблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове / В. У. Протчанка; Нац. ін-т адукацыі. – Мн., 2001.