

## РЕАЛИЗАЦИЯ РЕЧЕВОГО ОПЫТА ПОДРОСТКА ПРИ ВОСПРИЯТИИ И ОСМЫСЛЕНИИ ТЕКСТОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

В статье рассматриваются вопросы, связанные со способностью современных подростков работать с текстовой информацией. Анализ творческих работ старшеклассников позволяет констатировать низкий уровень сформированности их речевой культуры. Наблюдаются механическое запоминание текстов, неумение работать с заданием и речевым произведением, что актуализирует необходимость построения такой методической системы работы с информационным материалом, когда определенные знания и накопленный опыт проходят через собственную мысль школьника и посредством этого становятся осмысленными. Обращение к художественному тексту как носителю нравственной духовности и образцу речевого поведения позволит акцентировать внимание при обучении на развитии способности действовать и мыслить творчески, создавать оригинальные речевые произведения, развивать речевую культуру подростка.

**Ключевые слова:** *речевой опыт, восприятие, осмысление, текстовая информация, речевая культура, текст, творческие работы, речевое произведение.*

В современном образовательном пространстве речевая деятельность становится для школьника необходимым источником и условием познания окружающей действительности. Но это особенный процесс: речь, являясь своеобразным отражением бытия, совмещает чувственное и логическое, через слово раскрывается смысловое содержание понимания действительности. В повседневной жизни подросток постоянно находится среди других людей, в непосредственном (контактном) или опосредованном (электронные источники, печатные средства) общении, демонстрируя при этом собственное речевое поведение, которое довольно часто складывается на основе стихийного, эмпирического опыта, предшествующей практики общения, к сожалению, не всегда положительной. Отсюда – явное оскудение языка, деформация языкового чутья, языкового вкуса, неумение подростка найти адекватные содержанию формы представления информации, а в целом – его духовная и нравственная деградация.

Еще в 1860 г. академик И. И. Срезневский, выступая с лекциями в Императорском Петербургском университете, говорил: «Знание родного языка необходимо предполагает приложение сил ума, внимательности, сообразительности, отчетливости и вместе с ними той силы, которая называется исследовательностью, проникающей в тайны законов существования предметов знания по частям и в цельности. Иначе дитя затвердит многое, но только затвердит, не более...» [1, с. 17]. Именно это происходит сегодня с нашими учениками. Поток информации, «обрушивающейся» на современного подростка, приводит к тому, что последний механически запоминает тексты, чаще всего заучивает их без активного осмысления, без стремления понять позицию автора, то есть воссоздать в воображении те мысли, образы, чувства, эмоции, которые испытывал автор при написании этого материала, обогатив их своим жизненным

опытом и знаниями. И если информация есть объективно заданная семиотическая система (письменный или устный текст), то знание всегда субъективно – это образ реального мира, его отражение в сознании человека. Информация приобретает статус знания только тогда, когда она не просто запоминается, а «... проходит через собственную мысль школьника и посредством этого становится осмысленной» [2, с. 33]; когда на ее основе выполняются определенные теоретические или практические действия, совершаются те или иные поступки; когда эта деятельность становится своеобразным речевым опытом, накапливающимся в сознании ребенка; когда этот опыт впоследствии актуализируется в речевой практике старшеклассника как личности.

В октябре 2008 г. в г. Барнауле проводилась городская олимпиада школьников по русскому языку, в которой приняли участие более 400 учащихся 9-х, 10-х, 11-х классов. В рамках данного мероприятия был проведен констатирующий эксперимент, целью которого являлось определение уровня сформированности речевой культуры старшеклассников и влияния речевого опыта подростка на результаты его деятельности при работе с текстовой информацией. Одно из заданий олимпиады предполагало оценку уровня сформированности у старшеклассников умений адекватно воспринять информацию, содержащуюся в тексте, и передать ее, используя все накопленные знания о тексте, его основных признаках, о стилях речи, средствах языка. Такой тип задачи принято называть первым уровнем продуктивной деятельности (В. П. Беспалько), когда задана лишь цель, но при этом ситуация (условия) и действия, которые необходимо использовать для достижения поставленной цели, выражены опосредованно. От учащегося требуется понять цель, уточнить (домыслить) ситуацию и выбрать из ранее усвоенных действий те, которые могут подойти для

решения данной нетиповой задачи. В ходе самостоятельной переработки известной информации учащийся добывает субъективно новую (то есть новую только для него) информацию. В этом случае деятельность учащегося выполняется не по готовым алгоритму или правилу, а по самостоятельно созданному в ходе выполняемого действия.

Формулировка олимпиадного задания следующая: «Перед Вами отрывок из текста научно-популярной статьи. Передайте содержание данного фрагмента в художественном стиле, используя различные средства выразительности: *Самец детеныша кошачьих вращательным движением изменил местоположение в пространстве, переместившись с более высокой плоскости на низкую...*».

Как видим, в задании четко указана цель – создать текст того же содержания, но иной стиливой окраски, кроме того, обозначены основные действия (параметры), которые учитываются при оценке ответа учащегося: 1) понимание и осмысление содержания исходного текста; 2) актуализация речеведческих знаний стилей речи и средств языка для адекватной передачи этого содержания; 3) способность создавать собственный текст на основе прочитанного в единстве формы и содержания.

Выполнение учеником задач такого типа осуществляется на основе ранее усвоенной информации о способе решения подобных заданий. При этом характер и эффективность деятельности ребенка обусловлены степенью усвоения информации о способах деятельности и ранее накопленным индивидуальным опытом. Информация и накопленный опыт могут использоваться школьником либо в том же виде, как они были усвоены, либо в преобразованном в зависимости от условий деятельности, в данном случае – переработка известного и создание нового.

Проведя анализ полученных ответов, мы получили результаты, которые представляют несомненный интерес как для методистов, работающих над проблемами речевого развития школьников, формирования и развития их речевой культуры, так и для учителей-практиков. К сожалению, можно констатировать, что уровень сформированности у старшеклассников умений адекватно воспринять информацию, содержащуюся в тексте, и передать ее, актуализируя необходимые знания, крайне низкий: более 40 % старшеклассников не справились с заданием, получив 0 баллов из возможных 5, 48 % респондентов получили от 1 до 3 баллов, 12 % учащихся – 4–5 баллов. И это при том, что выполняли задание «отобранные на олимпиаду» дети, то есть лучшие в знании русского языка.

Приведем краткий анализ результатов по выделенным выше параметрам оценивания.

1. Понимание и осмысление содержания исходного текста. Следует отметить, что данная проблема особенно актуальна для современной методической науки. Мы убеждаемся в том, что адекватно воспринять информацию «замысел автора – содержание» готовы далеко не все выпускники. Незначительная доля работ (около 7 %) содержит ответ, который можно назвать аналогом смысловой и содержательной парадигмы исходного текста, логически выстроенным мини-сочинением с ярко выраженным собственным речевым воплощением понятого содержания. Например: *«Котенок Вася, задира и неугомонный шалун, сидевший на мягком диване, обшитом яркой тканью, испугался громких и резких звуков, доносившихся из открытого настежь окна. Он стремительно отскочил к краю дивана, но не рассчитав своего прыжка, кубарем слетел с него, прокатившись по полу, словно клубок пестрых шерстяных ниток, мелькая белым кончиком хвоста» (11 кл.)<sup>1</sup>.* В работе представлены все основные смысловые лексемы – детеныш кошачьих, передвижение снизу вверх, вращательность движения.

Многие школьники (около 26 %) испытывают трудности в понимании содержания фрагмента, связанные с тем, что сосредоточивают свое внимание на отдельных его элементах, «выхватывают» из текста «смысловые сгустки», не всегда являющиеся главной информацией, актуализируют эти модели и приписывают им основной смысл. Например:

*– Зайдя в комнату, мы увидели котенка, похожего на маленький пушистый комочек. Его белая и довольно длинная шерстка красиво переливалась на солнце, а в больших зеленых глазах горели задорные и игривые огоньки. Котенок наблюдал за мухой, лениво летавшей по комнате. Он захотел ее поймать. Его шерстка вздыбилась, и он стал похож на грубую волосяную щетку. Один взмах лапой – и котенок уже на полу (9 кл.).* Как видим, ученик увлекся описанием внешности «детеныша кошачьих», следовательно, другие важные для понимания всего содержания исходного текста компоненты, такие как перемещение сверху вниз и вращательность движения (из текста сочинения неясно, где находился котенок и каким способом он переместился на пол), остались нераскрытыми;

*– Маленький котенок оглянулся, осмотрелся. Он увидел мир вокруг себя, такой большой, красивый, загадочный. Он, еще совсем не умеющий даже ходить, уже является частью этого огромного,*

<sup>1</sup> Здесь и далее примеры из сочинений школьников приведены в их оригинальном виде. Язык и стиль сохранен, орфографические, пунктуационные, грамматические и речевые ошибки, допущенные в работах, не исправлены.

прекрасного, а может даже страшного и жестокого мира. Котенок развернулся и сделал маленький шажок, совсем робко и неуверенно. Он хотел доказать всем, что он может преодолеть эту высокую ступеньку. Наконец, он очутился внизу. Он посмотрел своими большими, словно бусинки, глазками на верхнюю ступеньку. Теперь она казалась ему огромной, недоступной вершиной, которую он, спустившись на одну ступеньку вниз, покинул...» (II кл.). В сочинении явно доминирует потребность подростка в самовыражении, попытка осознать себя и свое место в мире, дать ему оценку. В это время на «второй план» уходит содержание исходного отрывка.

В большинстве работ учащихся (64 %) можно отметить усиление тенденции к широкому толкованию содержания, с одной стороны, и упрощению авторского замысла, с другой, что в итоге приводит к неверному пониманию формулировки задания, коммуникативной задачи и способов ее решения: учащиеся создают либо «продолжение текста», игнорируя заданную смену стилей речи («Самец детеныша кошачьих вращательным движением изменил местоположение в пространстве, переместившись с более высокой плоскости на низкую, после чего начал активными махательными движениями большой амплитуды разрушать плотную тканевидную структуру льняного происхождения, тем самым доставляя себе эстетическое удовольствие...» (10 кл.)), либо рассказ о котенке (тигрёнке, львенке) и его семействе («Семейство кошачьих всем хорошо знакомо. Очень многие люди любят кошек, леопардов, львов, леопардов... Эти пушистые зверьки вызывают у нас улыбку, поднимают настроение. Представители семейства кошачьих очень проворны, ловки и изворотливы...» и т.д. (II кл.)), либо повествование о событиях, в ходе которых (второстепенная информация) происходит падение детеныша («Вдали виднелось красное солнце, уже заходящее за невысокие горы. Скоро стемнеет. Взрослые скоро уйдут на охоту. Может сегодня удастся поехать... Вожак зевал, небрежно разминая затекшие мышцы...» (9 кл.)).

Часть школьников (около 2 %) вовсе не приступали к выполнению задания. В последующей устной беседе при ответе на вопрос «Почему Вы не стали выполнять задание?» школьники отвечали следующим образом: «Не понял задания», «Не смог придумать художественный текст», «Трудно было подобрать синонимы для терминов, для пересказа содержания». Такие ответы свидетельствуют о крайне низком словарном запасе старшеклассников и об отсутствии умения воспринимать текст в единстве формы и содержания.

2. Актуализация речеведческих знаний стилей речи и средств языка для адекватной передачи со-

держания исходного фрагмента. Следует отметить, что знания этих разделов и сформированность умений «перевести» эти знания в практическую деятельность достаточно высоки: более 60 % учащихся создали тексты художественного стиля, используя при этом различные выразительные средства языка. Однако, как мы видели выше, многие работы не соответствуют заданной речевой ситуации и коммуникативной задаче, а это значит, что перевод знаний происходит на формальном уровне, нет осмысления авторского замысла и соподчинения его собственному коммуникативному намерению.

В некоторых ответах учащихся можно наблюдать смешение различных стилей на уровне отбора лексических единиц для выражения мыслей и позиций, например: «Говоря о самце кошачьих, мы конечно понимаем, что речь должна идти о котенке. А может, это не котенок, а тигр. Но главный смысл заключен не в этом. А в том, что он переместился. С более высокой плоскости на низкую. То есть этот самец, как мячик, скатился вниз. Скатился и остался сидеть внизу? Или покатылся дальше?...» (10 кл.). Объяснить это можно тем, что многие старшеклассники всем предшествующим учебным опытом настроены на репродуктивный ответ, они ищут «правильный» вариант среди имеющихся у них знаний (из того, о чем говорили на уроке), стремятся «вытащить» эти знания, но не соотносят их с той речевой ситуацией, которая обусловлена заданием, и с тем намерением, которое ученик, как автор, положил в основу собственного произведения.

При использовании средств выразительности также наблюдается их стереотипность. Чаще всего встречаются сравнительные обороты и эпитеты. Сравнение изучается в курсе русского языка, более того, этот опыт еще совсем не далек, поскольку «Сравнительный оборот» – это тема 9 класса. Эпитеты же являются наиболее распространенным средством выразительности в текстах различных стилей, тем средством, на которое учителя обращают пристальное внимание. Характерно, что набор сравнительных оборотов и эпитетов также достаточно стандартен: котенок – пушистый, похож на мячик, маленький комочек; движения – как юла, словно волчок, ловкие.

3. Способность создавать собственный текст на основе прочитанного в единстве формы и содержания. Поверхностное понимание смысла текста, недостаточность багажа знаний и словарного запаса, низкий уровень речевой культуры большинства школьников приводят к тому, что основная масса учащихся не способна к созданию речевого произведения в единстве формы и содержания. Причем особенно трудным для старшеклассников является

совмещение, соединение уровней организации текста, при этом наиболее сложным оказывается включение отдельно взятого умения в сложную деятельность, каковой является анализ текста, предполагающий интеграцию приобретенных знаний, опыта, способов действий. Чтобы достичь понимания единства формы и содержания, школьнику необходимо совместить формируемое умение с другими, что поможет ему использовать их и опираться на них, овладевая все более сложным способом деятельности.

Непонимание поставленной коммуникативной задачи и значительные пробелы в знаниях теоретического материала ведут к неправильной организации деятельности по ее решению, что приводит к возникновению частых и существенных затруднений, которые при попытке их разрешения оказываются сложно преодолимыми. Так, в большинстве творческих работ допускаются ошибки в подчинении текста определенному стилю (художественный) и типу речи (повествование), поэтому сюжетно-композиционная структура создаваемого речевого произведения отражает лишь те признаки, которые ученик выделил в качестве главных в задании (не всегда это правильный выбор). Довольно часто в микросочинениях описываются признаки или действия «самца семейства кошачьих», не соотношенные с авторским замыслом; изобразительные средства языка используются частично и не воспринимаются как ступень выражения авторской позиции и основной мысли текста. Например:

*– Маленький котенок неуклюже повернулся. В лесу на траве было очень неудобно и потому он решил поменять место. Еще совсем маленький, беззащитный он старательно повернулся... И упал с бугра с жесткой травой и сучьями на мягкую и свежую листву березы. В то время была осень, и листья только что опали и создавали теплое и мягкое ложе. Это место пришлось котенку по вкусу. И он решил остаться здесь ночевать. Совсем один, сбежавший из дома, он медленно засыпал под яркими звездами огромного осеннего неба (10 кл.).*

*– Котенок тихо спал в кресле. Я вошла в комнату и нечаянно скрипнула дверью. Малыш испугался, подпрыгнул с места, развернулся на сто восемьдесят градусов и свалился с кресла. Его миндалевидные глазки покраснели и заблестели. Думаю, котик очень напугался. Мне стало его жаль, и я подошла к нему, взяла его на руки, села вместе с ним в кресло и погладила. Через минуту мой пушистик успокоился и завурчал. Я положила его на то же место, где он лежал до моего прихода, и потихоньку вышла из комнаты, стараясь больше не шуметь (11 кл.).*

Проведенный констатирующий эксперимент подтвердил гипотезу о низком уровне сформированности речевой культуры старшекласников и о влиянии речевого опыта подростка на результаты его аналитической и продуктивной деятельности при работе с текстом. Полученные данные позволили выявить основные проблемы, с которыми сталкивается ученик при работе с текстовой информацией, и наметить пути их преодоления.

Бесспорен тот факт, что поток информации, заключенной в различных семиотических системах: культуре, искусстве, мифологии, в большей степени реализуется в языке, так как именно он является средством осмысления индивидуумом своего места в окружающем его мире, а также основным носителем, хранителем и средством переработки информации. С этой точки зрения художественный текст, являясь продуктом духовного производства (культуры), становится феноменом взаимодействия культур, выступая как «произведение искусства слова». Следовательно, речевая деятельность, фиксированная в художественном тексте, обладает особым качеством – она является деятельностью эстетической, когда актуализируются именно взаимоотношения элементов текста (и формальных, и содержательных).

Опираясь на взаимосвязь процессов восприятия и порождения речевого сообщения, целесообразно строить процесс обучения анализу и созданию текстов так, чтобы, во-первых, в ходе аналитической деятельности происходили накопление и конкретизация знаний о языке за счет речевого опыта ученика; во-вторых, в ходе продуктивной деятельности под влиянием имеющихся знаний осуществлялись осмысление и преобразование речевого опыта ребенка.

Таким образом, в основу обучения школьников восприятию текста и изложению своих мыслей должно быть положено внимание к языковому уровню текста, поскольку задача художника состоит не только в том, чтобы передать определенную информацию (содержание), но и в том, чтобы вызвать определенную эмоционально-эстетическую реакцию, при этом выбор языковых средств строго определен требованиями мотивированности и эстетической значимости. В этом случае научные знания, получаемые в процессе восприятия текстовой информации, имеют нравственную составляющую, вырабатывают духовность, формируют творческие способности, то есть способствуют воспитанию высоко нравственной, интеллектуальной личности, способной действовать и мыслить творчески, создавать оригинальные образцы, реализуя свои собственные возможности и способности.

### Список литературы

1. Срезневский И. И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте // Известия Императорской академии наук по Отделению русского языка и словесности. Т. 9. Вып. 1. СПб., 1860. С. 5–22.
2. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: мат-лы IV заседания методологического семинара 16 ноября 2004 г. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.

Крайник О. М., кандидат педагогических наук, доцент.

**Алтайская государственная педагогическая академия.**

Ул. Молодежная, 55, г. Барнаул, Алтайский край, Россия, 656031.

E-mail: [krainik@uni-altai.ru](mailto:krainik@uni-altai.ru)

*Материал поступил в редакцию 28.04.2009.*

*O. M. Krainik*

### REALIZATION OF TEENAGER'S SPEECH EXPERIENCE BY PERCEIVING AND COMPREHENDING OF TEXT INFORMATION

This article deals with the problems connected with modern teenagers' ability to work with text information. The analysis of senior schoolchildren's creative works allows state a low level of their speech culture. We can see mechanical memorizing of texts, inability to work with a task and a speech production, which makes the necessity of constructing such a methodical system of handling the information in which certain knowledge and acquired experience permeate pupil's own ideas and become sensible due to this. Using a literary text as a bearer of moral spirituality and as an example of a speech production will allow paying attention to the development of the ability to act and to think creatively, to make up original speech productions, to stimulate teenager's speech culture during the process of teaching.

**Key words:** *speech experience, perceiving, comprehending, text information, speech culture, texts, creative works, speech production.*

**Altai State Pedagogical Academy.**

Ul. Molodezhnaya, 55, Barnaul, Altai Krai, Russia, 656031.

E-mail: [krainik@uni-altai.ru](mailto:krainik@uni-altai.ru)