Л.А. Рябинина, О.С. Островерх

**ОБ УЧЕБНО-ПРОДУКТИВНОМ ДЕЙСТВИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

Одним из самых общих требований к результату образования явля- ется прогресс ребенка, понимаемый как приращение его инициативы, са- мостоятельности и ответственности. Для нас самостоятельность, инициа- тива и отвественность являются прежде всего характеристиками действия, а не поведения вообще.

В своей работе мы исходили из представлений Д.Б. Эльконина о том, что в процессе психического развития ребенка происходит смена предме- тов освоения: в одних возрастах – это смыслы и задачи человеческой дея- тельности, а в других – это ее способы. Смена предметов освоения выра- жается и в смене культурных форм действия, смене моделей акта развития. Б.Д. Эльконин выделяет две культурные формы действия: ресурcная фор- ма действия и продуктная форма действия. Ресурсная форма организации действия связана с превращением ресурсов в средства, что происходит при построении полной ориентировочной основы предстоящего действия [1].

В процессе ориентировки возникает образ будущего действия, а реализа- ция есть контролируемое движение в соответствии с образцом.

Продуктная форма действия предполагает, что действие не заверша- ется правильным выполнением и решением извне поставленной задачи, а наоборот, выполнение действия «открывает новые горизонты, становится шагом в большем пространстве и превращается в способ его «зондирова- ния», т. е. снова превращается в пробу. Пробность и результативность здесь должны быть поняты как значения действования, а не как его нату- ральные черты. Действие освоено тогда, когда оно может стать *органом опробования*, а не только лишь закрытой автоматизированной процедурой. Действие, включающее в себя метаморфозу, взаимопереход ориентировки и исполнения, было названо пробно-продуктивным» [5, с. 155].

В пробно-продуктивном действии ориентировка и реализация или

замысел и реализация выстроены совершенно иначе, чем в ресурсной фор-

ме действия. Приведем известный пример Б.Д. Эльконина о пробно- продуктивном действии: «Например, живописец, накладывающий цвето- вое пятно на холст, делает это мерно, осторожно, как бы следуя всем «пра- вилам» пробно-поискового действия. Но эта «проба» здесь же, а не после построения «полной ориентировочной основы», *претворяется в резуль- тат* – цветовое пятно, которое, в свою очередь, станет или не станет эле- ментом целого в зависимости от «попадания» в форму композиции. Также, например, и я, когда пишется текст, он попадает или не попадает

«в мысль», в соответствие смысла и внутреннего замысла, и в зависимости от этого текст для пишущего оказывается черновиком или чистовиком» [5, с. 196]. В этом примере видно, что становление пробно-продуктивного действия есть, c одной стороны, построение собственного действия, с дру- гой стороны, по мере разворачивания замысла происходит его фокусиров- ка и перефокусировка. Пробный характер действия выражен не только в

осторожности, с какой художник накладывает пятно, но и в результатив- ности пробы. Результат пробы – это не завершение действия, а возникно- вение экрана. В функции экрана могут выступать люди, вещи, которые отображают, усиливают и возвращают человеку его самоощущение.

Таким образом, Б.Д. Эльконин выделяет 4 сущностные характери- стики пробно-продуктивного действия: пробность, становление, двойст- венная предметность и специфический социальный эффект [5].

Полагая ситуацию обучения как ситуацию развития, мы считаем, что учебный предмет должен стать местом возникновения и построения проб- но-продуктивного действия подростка, местом опробования возможностей и границ собственного действия.

Единицей развития в подростковом возрасте, по мнению К.Н. Поли- вановой, является авторское действие, которое задается отношением меж-

ду замыслом и реализацией. «Развитие в подростковом возрасте обеспечи- вается ситуацией встречи замысла с его результатом. Спонтанно ребенок ориентирован на замысел (на замысливание), но лишь встреча замысла и реализации дает возможность воссоздать (удержать) замысел, вынести его из сферы фантазий, превратить замысел в нечто, чем владеет сам ребенок» [2].

Известно, что ядро учебной деятельности – соотношение способов действия и самоизменения и оно не должно меняться, то тогда что должно меняться в обучении подростка по сравнению с младшим школьником?

Младший школьник в большей мере решает «чужие» задачи, когда за- мысел и цель действия принадлежат взрослому – учителю, а ребенок, прини- мая задачу от взрослого, занят освоением и усовершенствованием способов действия. Самоизменение как становление субъекта действия происходит у младших школьников по линии овладения способом действия, так как предме-

том их работы является способ действия. Единицей развития в младшем школьном возрасте является индивидуальное учебное действие как действие

самостоятельное и ответственное, когда учащийся сам готовит и принимает решение о переходе от подготовки к реализации (оцениваемому действию).

Так, если в освоении письменной речи младший школьник больше занят освоением способов действия и оформлением чужого смыслового содержания текста, то подросток выходит на постановку собственных за- дач – то, что замыслил, придумал, важно увидеть, как и где это реализова- лось. На первый план выходит действие порождения, продуцирования сво- его смыслового содержания (текста). Самоизменение происходит по линии замысливания действия, где предметом работы подростка становится за- мысел собственного действия.

Однако ключевая проблема в обучении школьников заключается в том, что, как правило, отсутствует этап, обеспечивающий выделение и *построение* (*порождение*) смыслового содержания текста.

«Разве это не парадокс? Изучать язык стоит для того, чтобы уметь

понимать и создавать на нем ТЕКСТЫ, но именно этого и не предусматри- вают курсы родного языка – ни в средней, ни даже в высшей школе», – так начинает одну из своих книг Т. В. Шмелёва [4, с. 5]. Трудно не согласиться с такой точкой зрения, но важно понять причину происходящего. К сожа- лению, мы не учим понимать и создавать тексты, поскольку не умеем это делать. В основном методики обучения сочинению в школе опираются на репродуктивное действие ребёнка: замысел текста как бы уже есть, все возможные опоры для его реализации заданы (вплоть до необходимых языковых средств), ученику остаётся только написать (воспроизвести) текст по готовому шаблону.

В своем исследовании мы поставили задачу построения учебно- продуктивного действия у подростков на материале становления письмен- ной речи, так как письменная речь является той *стихией* смыслового ста-

новления, в отношении которой возможно продуцирование.

Эксперимент был направлен c одной стороны на поиск условий воз- никновения и становления учебно-продуктивного действия, понимаемого нами как продуцирование подростком «осмысленного» текста. Возникно- вение замысла у подростка мы понимаем прежде всего как *порождение собственного (авторского) смысла в рамках заданной ситуации.*

С другой стороны, необходимо было разработать критерии оценки уровня сформированности учебно-продуктивного действия.

В эксперименте приняли участие 36 учащихся 6-го класса1. Эксперимент состоял из четырех основных этапов.

На *первом этапе* на основе написания сочинения проводился претест по оценке учебно-продуктивного действия подростков. По результатам

1 15 учеников из Красноярской университетской гимназии «Универс» № 1 (учитель

Г.М. Сурина) и 21 ученик из лицея №1 (учитель Н.Н. Богдан).

диагностической работы было выделено три уровня сформированности учебно-продуктивного действия.

На *втором этапе* проводился эксперимент по формированию уме- ния подростка выражать собственный замысел в тексте, подчеркивалась ценность авторского видения.

На *третьем этапе* проводилась работа по формированию умения использовать языковые средства для выражения своего замысла

На *четвертом этапе* проводилcя посттест по оценке сформирован- ности учебно-продуктивного действия подростков.

**1. Констатирующий эксперимент. Выявление начального уровня учебно-продуктивного действия у подростков. Претест.**

Целью данного этапа было определение начального уровня учебно-

продуктивного действия подростков до того, как мы начнем формирую- щий этап эксперимента. Для этого детям нужно было написать сочинение

по заданной теме, в которой содержалось противопоставление двух пози- ций, причем детям нужно было удержать обе позиции в своем тексте одно- временно. Инструкция для учащихся звучала следующим образом:

«Опишите внутреннее убранство циркового балаганчика дважды: 1) с точки зрения говорящего, для которого здесь всё таинственно, удиви- тельно, празднично; 2) с точки зрения говорящего, который видит, что всё здесь приходит в упадок, ветшает. В обоих случаях включите в текст опи- сание следующих предметов: ящик, костюмы, стол, обручи, маски, клетка. Начало текста такое: «Я сидел на большом турецком барабане, украшен- ном пунцовыми треугольниками и золотой проволокой, сплетенной в виде сетки, и осматривал помещение…».

Для оценки учебно-продуктивного действия у подростков на мате- риале русского языка нами было выделено два критерия: наличие автор-

ского замысла и проявление авторского начала в композиции, языке тек- ста и т. п. Т.В. Шмелёва определяет авторское начало как «смысловую часть текста, в которой проявляется речевое поведение автора и его реф- лексия по поводу своего текста; она может включать и указание на адреса- та, представляя собой путеводитель по тексту» [4, с. 43]. Смысловые воз- можности проявления авторского начала обширны: «экспликация "фигур" автора и адресата, которые обычно оказываются "за кадром", но могут по- лучить для своего проявления особые фрагменты текста», метататекст,

«разнообразные авторские оценки упоминаемых реалий, информации о них и языковых средств, отобранных автором для их описания» и др. В по- этике авторское начало текста изучают с помощью понятий: «образ автора, лирический субъект, авторские ремарки» и др. [4, с. 43].

На основе двух критериев были выделены три уровня сформирован-

ности учебно-продуктивного действия:

***Первый уровень***: ученик пишет текст (модель 1) строго в рамках за- данной темы, не переосмысливая её.

МОДЕЛЬ 1

Текст представляет собой *схематичное описание ситуации*: описы- вается расположение предметов, названных в задании, в пространстве, пе- речисляются их признаки, свойства. Если провести аналогию с рисовани- ем, то это собственно не рисование, а срисовывание: воспроизведение ка- кого-то изображения на основе трафарета (по клеточкам). То, что задано учителем, ученик не преобразовывает в соответствии с собственным виде- нием. Он точно следует инструкции, предъявленной в задании.

Судя по написанным текстам, ученик видит свою задачу так (табл. 1):

● нужно включить в текст *все* предметы, названные учителем;

● нужно найти им *место в пространстве* балаганчика (описать, где какой предмет находится);

● нужно описать их *отдельные признаки и свойства*.

**Основные характеристики текста, созданного по модели 1**

Таблица 1

|  |  |
| --- | --- |
| Цель ученика | Сообщить, констатировать нечто в рамках заданной темы и заданных  условий |
| Тип текстовой  формы | Описание или описание с элементами повествования, которые вво-  дятся, чтобы формально связать между собой описываемые предме-  ты (я зашёл, подошёл, остановился рядом и т. п.) |
| Авторское  начало | В тексте, как правило, имплицитное авторское начало (ученик опи-  сывает картинку (балаганчик) отстранённо, как внешний наблюда- тель), а если оно проявляется, то в виде модусов2 непосредственного наблюдения типа «*И тут я увидел, как» или прямых оценок рассказ- чика «Мне понравилось, не понравилось…»* |
| Языковые  средства | Прилагательные и глаголы для описания выбираются, как правило,  частотные (лежащие в пределах одного ассоциативного шага): стол  деревянный (стоит), лампа (горит), свеча (горит), маски весёлые или грустные (лежали)…  Практически отсутствуют слова с оценочной семантикой |
| Повторные  номинации | Повторные номинации, тематически и грамматически связывающие  компоненты высказываний, в основном стилистически нейтральны, по объёму информации точно соответствуют именуемому предмету (не расширяют, не уточняют его содержание). В текстах большое количество повторов глаголов *быть, стоять, лежать, висеть* |
| Композиция  текста | Начало текста задано, концовка отсутствует |
| Жанр | Жанровая специфика не вычитывается |

\_

2 Модус – элемент *смысловой организации высказывания*, его субъективное, авторское содержание, представляющее собой **способ подачи** объективной информации, диктума.

… Модусы всех высказываний текста образуют его *авторское начало* [Шмелёва, с. 55].

Текст 1

*Праздничный балаганчик*

Я сидел на большом турецком барабане, украшенном пунцовыми треугольниками и золотой проволокой, сплетенной в виде сетки, и осмат- ривал помещение. На столе горели цветные свечи, в углу стоял расписан- ный ящик, у стены горела яркая керосиновая лампа, среди инвентаря ле- жали разноцветные обручи, в шкафу висели смешные костюмы, на туалет- ном столике лежали веселые маски, посреди комнаты клетка со смешным говорящим попугаем, а стол, на котором стояли цветные свечи, был очень красивым и резным.

*Заброшенный балаганчик*

Я сидел на большом турецком барабане, украшенном пунцовыми треугольниками и золотой проволокой, сплетенной в виде сетки, и осмат- ривал помещение. На столе стояли обгоревшие свечи, ящик, стоявший где- то в углу, был покрыт слоем пыли, керосиновая лампа была закоптившейся и грязной, большинство обручей было сломано, костюмы были рваные и некрасивые, маски были сломанные и пыльные, клетка давно пустовала, а стол, казалось, может рухнуть от одного прикосновения.

***Второй уровень*** – ученик расширяет рамки заданной темы, вводя минимальный контекст (модель 2). Даже если замысел текста есть, он не может преодолеть заданные ограничения, чтобы реализовать его.

МОДЕЛЬ 2

В текстах второй модели другой фокус описания: предметы описы- ваются не сами по себе, а с точки зрения их предназначения. В центре опи- сания те, кто этими предметами пользуется: перечисляются ситуации, в которых цирковые люди (гимнасты, фокусники, клоуны) совершают ка-

кие-то действия с заданными предметами, т. е. представлено своеобразное

«меню» предметов и «меню» действий с этими предметами. Связки между действиями формальны, описывается то, что в цирке бывает: гимнасты крутят обручи, фокусник что-то вынимает из ящика, клоуны надевают маски и т. п. Если вернуться к аналогии с рисованием, то ученик по- прежнему срисовывает предметы «по клеточкам», но при этом пытается сам дорисовать своеобразные «декорации»: оживляет, расцвечивает кар- тинку. То, что задано учителем, он ещё не преобразовывает, но необходи- мость такого преобразования уже понимает.

Анализ текстов позволяет говорить о том, что ключевая задача для ученика написать текст так, чтобы он не был «шаблонным» (табл. 2), по- этому

● нужно определить, каково предназначение каждого предмета и что

можно делать с помощью этого предмета;

● нужно кратко описать каждую ситуацию (действия персонажей не связаны между собой, они разрозненны, т. е. не подчинены какой-либо идее описания);

● нужно как-то связать полученные описания-фрагменты в один текст.

**Основные характеристики текста, созданного по модели 2**

Таблица 2

|  |  |
| --- | --- |
| Цель ученика | Создать текст в соответствии с заданными условиями, но сделать его  интересным для слушающих |
| Тип текстовой  формы | Описание с элементами повествования, которые вводятся, чтобы сде-  лать текст ярким, «живым». Во многих текстах появляется рассказчик |
| Авторское  начало | Ученик понимает, как не надо писать текст (не надо воспроизво-  дить шаблон), но у него ещё нет собственного замысла, поэтому он строит текст, описывая заданные предметы в контексте их предна- значения. Палитра эксплицитного (явно выраженного словами) ав- торского начала в текстах 2-й модели существенно богаче, чем в тек- стах 1-й модели. В работах учеников часто встречаются ремарки рассказчика, которые  ● содержат оценку ситуации или отдельных реалий: «Мне стало  неинтересно», «Он был такой праздничный, красочный и веселый, что настроение поднималось вверх», «Это были довольно милые и смешные люди»;  ● описывают состояние рассказчика: «Мне было страшно находиться  под шатром», «Я собралась уходить, но любопытство пересилило», «Я аккуратно открыла дверь и удивилась: там никого не было», «Я очень расстроилась, а может, даже испугалась»; «Мы очень обрадовались»,  «Очень весело здесь в нем, в балаганчике, очень-очень!»;  ● указывают на степень достоверности высказывания («**Навер- ное**, он не хотел, чтобы я его подробно разглядывал», «**Казалось**, мы увидели ...»), отсылающие к предыдущему фрагменту текста («**Как я уже говорила**…»), подчёркивающие «авторство» опреде- лённой точки зрения («**По-моему**, это было очень опасно…») и др.;  ● обозначают позицию рассказчика («По крайней мере, так каза-  лось мне – **романтику** от природы»). |
| Языковые  средства | В текстах первой модели ученики в основном используют «адек- ватные языковые знаки»3. Например, свечи «белые, раноцветные, цветные», они «горели», «освещали», «стояли», «находились посе-  редине», «оказались в ящике». |

**\_**

3 О. Г. Ревзина вводит различение адекватного языкового знака и выразительного. Адекватный языковой знак выполняет свою прямую функцию: назвать объект или

обозначить ситуацию; выразительным языковой знак становится в результате семантического «сдвига» (смещённой номинации), потому что «в нём, по определению,

содержится дополнительная информация: первичное значение выступает как внутренняя форма по отношению к вторичному значению, что и создаёт двуплановость

семантики» [3, с. 138]. Двуплановость семантики автор и предлагает положить в основу понятия языковой выразительности.

Окончание табл. 2

|  |  |
| --- | --- |
| Цель ученика | Создать текст в соответствии с заданными условиями, но сделать его  интересным для слушающих |
| Языковые средства | В текстах второй модели школьники чаще создают «выразитель- ные языковые знаки», которые содержат элементы личностной, субъ-  ективной семантики, своего рода дополнительную информацию, и эта информация связана с говорящим, с его эмоциональным миром и ин- теллектом4. Те же свечи описываются уже совсем по-другому: «они были почти догоревшими, нагоняли какую-то грусть и печаль», «дрес- сировщик рассеяно рассматривал слегка оплавившуюся свечу», «бала- ганчик потихоньку мчался, а пламя свечи развевалось, как лента на карнавале».  В текстах появляются метафоры, яркие эпитеты, олицетворения и т. п.:  «в ней скрывалась какая-то живая, когтистая тайна», «то, что было та- инственным и праздничным, теперь было пустым, печальным и пу- гающим», «ящик и стол, прижавшись, друг к другу, не подпрыгивали и не шатались» и др. |
| Повторные номинации | Повторные номинации, тематически и грамматически связываю- щие компоненты высказываний, в основном стилистически нейтраль-  ны, по объёму информации точно соответствуют именуемому предме- ту, однако появляются и перифразы, расширяющие, уточняющие со-  держание предмета речи. Количество неоправданных повторов в тек- сте существенно ниже, чем в текста 1-й модели |
| Композиция  текста | 1. Ученик понимает, что текст должен быть цельным, завершён-  ным, поэтому обозначает начало и концовку, но делает это посредст-  вом стереотипных (формульных) выражений. Начало: «Как-то раз»,  «Я зашла (зашёл) …», «Однажды…», «Когда мы (я)…». Концовка:  «Вот так кончилась моя поездка в балаганчике», «Вот такой вот бала- ганчик», «Всё закончилось, и я пошёл домой».  2. Одну часть текста (начало) ученик придумывает сам, но к этой части механически присоединяет вторую с описанием балаганчика (к  одному отрезку добавляется второй и от этого первый никак не изме- няется) |
| Сюжет | Есть элементы сюжета, но он не развёрнут в полном объёме |
| Жанр | Тексты чаще содержат некоторые жанровые признаки рассказа |

Текст 2

В цирковом балаганчике было как-то загадочно. Внутри циркового балаганчика было много всяких магических штук, даже внутри обычного мешка лежали магические инструменты. На вешалках висят костюмы.

**\_**

4 Выразительный языковой знак предаёт способ видения субъектом какого-либо неязыкового явления, при этом в его значении присутствуют и объективные признаки

объекта. По мнению О.Г. Ревзиной, *«выразительные языковые знаки выступают*

*теми элементарными молекулами смысла, которые кладут начало формированию образа автора в словесно-художественном произведении»* [3, с. 139].

Справа от ящика стояла большая клетка, в которой находился медведь. Неподалеку от костюмов, ближе к выходу, лежат обручи для акробатов. Посередине балаганчика стоял стол, на котором ярко светилась керосино- вая лампа, она освещала весь балаганчик

Текст 3

Я зашла в цирк, когда там никого не было. Там было всё красочно, ярко, весело. Посреди арены стоял огромный голубой стол, украшенный скатертью в белый горошек. По бокам арены лежали красочные костюмы клоунов, гимнастов и животных. Я аккуратно прошла на арену и увидела, что по всему её полу лежали обручи, в каком-то таинственном порядке. Я поднялась на балкон, где обычно играет оркестр, и увидела разные вещи: гримасничающие маски, красные, зеленые и синие, разные колпаки для клоунов, заколки, грим и многое другое. Но вдруг на арену упал свет, и представление началось.

***Третий уровень*** – у ученика есть собственный замысел текста, кото- рый реализован в композиции, жанре, языке текста.

МОДЕЛЬ 3

Тексты третьей модели – это собственно авторские тексты, в кото- рых реализован авторский замысел. Ученик преобразовывает (переосмыс- ливает) то, что задано учителем (движение от тематизации к замыслива- нию). В центре авторского повествования не предметы (как это было в тек- стах первой модели), не их предназначение (см. тексты 2-й модели), а со- бытия, характеры, отношения. Описание предметов выполняет служебную роль: оно встраивается в авторский текст как деталь, фрагмент. При этом ученик описывает только те предметы, которые необходимы для реализа-

ции его идеи. Он собственно создаёт свою картину, в которой угадывается его особый стиль, почерк. Созданный ребёнком текст больше замысливае- мого, так как в нём появляется особое звучание, особый ритм, передаю- щий, например, движение балаганчика или нарастание звука копыт лоша- дей, везущих цирк на колёсах. Ключевая задача для ученика написать текст так, чтобы передать собственное видение ситуации (табл. 3).

Текст 4

Если, сидя на небольшой тумбе из арсенала укротителя, поднять го- лову и взглянуть в окошко под потолком, то можно увидеть кусочек неба. Но засматриваться – вредно. Чуть зазеваешься – сразу же упадешь. При особом везении сверху может еще что-нибудь упасть, и хорошо, если это игрушечный молот.

**Основные характеристики текста**

Таблица 3

|  |  |
| --- | --- |
| Цель | Представить своё видение ситуации |
| Тип тексто-  вой формы | Повествование или описание как фрагмент другого текста |
| Авторское  начало | Ярко выраженный собственный замысел текста: описание балаган-  чика становится небольшим фрагментом, деталью истории приключе- ний героя или журналистского репортажа о жизни цирковых артистов, или описания городской суеты вокруг прибытия бродячего цирка и впечатления от его ожидания и т. п.  В текстах появляются  ● яркие образы рассказчиков: журналист, артист бродячего цирка,  тигрёнок, живущий в кочующем балаганчике, и др.  ● развёрнутые характеристики персонажей: «Все по местам! Мы  отправляемся! Нью-Йорк ждет нас! – после этих слов управляющий снял с головы шляпу-цилиндр, подбросил ее в воздух и захлопал в ла- доши, а затем поперхнулся, скрестил за спиной руки и с серьезным видом отправился прочь, то и дело радостно поводя бровями».  ● оценочные комментарии к описываемому событию: «В этом мире отдыхаешь от обыденной жизни, которая успевает наскучить. Тут время пролетает незаметно».  ● детализация описания с целью нарисовать характер героя или  описать обстановку, в которой происходит действие: «С ним сосед- ничает клетка Машки, или, как ее объявляют на арене, Марии Де Бап- досье. Машка – маленькая обезьянка, купленная на американском па- роходе. Лежит ничком, лапы раскинуты –мертвую разыгрывает. Не- бось, жарко ей. Или просто от тряски». |
| Языковые  средства | Язык текстов становится живым, выразительным, «многоголо-  сым». В них встречаются  ● примеры внутренней речи героев: «Тогда я подумал: «Чего добру пропадать?»  ● диалоги: «Одна девочка подошла и спросила:  – А кто ты, дядя?  – Я артист бродячего цирка! – ответил я.  – Цирка? – переспросила девочка. Я утвердительно покачал голо-  вой. Дети стали уговаривать меня показать им трюк, но, получив от- каз, надули губы. Успокоить их удалось обещанием о цирковом пред- ставлении».  ● ирония и особые разговорные интонации в речи рассказчика: «Но  засматриваться – вредно. Чуть зазеваешься –сразу же упадешь. При особом везении сверху может еще что-нибудь упасть и хорошо, если это игрушечный молот. В клетке недовольно рычит тигр Росфор. Злится, наверное, что не покормили перед выездом, хотя то, что ему за полчаса до погрузки дали двойную порцию – в расчет не принимает, вредина». |

Окончание табл. 3

|  |  |
| --- | --- |
| Цель | Представить своё видение ситуации |
| Языковые  средства | ● ритм, своя, неповторимая, авторская интонация: «При этих мыс-  лях я заплакал, заплакал и уснул… Уснул под стук колес, манящий свет луны , сиплый плач курицы и тусклый свет чёрного огарка»; «Вот и костюмерная. Одежда для выступления конферансье, одежда кло- уна, балахон фокусника… костюм привидения… белое платьице явно не на взрослую женщину…  Пройдя через костюмерную, я оказалась в гримерной. Трельяж,  мягкий пуфик, разные баночки – это понятно. Неприметные атрибуты места, где из обычных людей делают клоунов, актрис…».  Описание предметов теперь не является главной задачей автора, оно подчинено замыслу, выполняет строго определённую автором  функцию: «Приглядевшись получше, я приметил на столе небольшой, жалкий огарочек черной свечи. Тогда я подумал: «Чего добру пропа-  дать?» Я порылся в кармане и нашел спичку, с помощью нее я зажег огарок. Свеча вспыхнула жарким огнем и осветила все вокруг. Талый воск огарка капал на стол, а огонь завораживал… Я мог так сидеть и смотреть на него не час и не два, а целую вечность!» Кроме того, ав- торы некоторых текстов используют «косвенные» описания. Так, движение балаганчика ученик показывает через «поведение предме- тов внутри балаганчика: «Звенели легкие металлические обручи, в  шкафчике шуршали пестрые, с огромными воротниками, клоунские костюмы, расшитые блестками трико канатоходцев и гимнастов, теат- ральные костюмы и прочие шарфы, шапки. Нервно трепетали огоньки на свечах у зеркала в позолоченной раме» |
| Повторные номинации | Повторные номинации, тематически и грамматически связываю- щие компоненты высказываний, в основном стилистически нейтраль-  ны, по объёму информации точно соответствуют именуемому предме- ту, однако появляются и перифразы, расширяющие, уточняющие со-  держание предмета речи. Неоправданные повторы в тексте практиче- ски не встречаются |
| Композиция  текста | Композиция текстов 3-й модели реализует авторский замысел. В  каждом тексте оригинальные начало и концовка. Во всех текстах по- вествование ведётся от имени рассказчика. В большинстве текстов части располагаются последовательно: каждая следующая часть до- полняет, уточняет содержание предыдущей. В отдельных текстах ав- тор меняет части текста местами, чтобы заинтриговать читателя: сна- чала рассказывается о событии, в котором участвует герой, а потом даётся его предыстория |
| Жанр | Тексты характеризуются наличием отчётливых признаков устойчи-  вых жанровых форм: рассказа, репортажа, странички блога, авантюр-  ного романа и т. п. |

В клетке недовольно рычит тигр Росфор. Злится, наверное, что не покормили перед выездом, хотя то, что ему за полчаса до погрузки дали двойную порцию, – в расчет не принимает, вредина. С ним соседничает клетка Машки, или, как ее объявляют на арене, Марии Де Бапдосье. Маш- ка – маленькая обезьянка, купленная на американском пароходе. Лежит ничком, лапы раскинуты – мертвую разыгрывает. Небось, жарко ей. Или просто от тряски.

В ближайшей коробке что-то гулко перекатывается. Может, гантели. На стене висят обручи, веревки, странные полки. Все это пригодится в следующем городе – а пока некоторые предметы невозможно узнать. Если сейчас перевернуть шляпу волшебника – из нее не вылетит голубь. Сейчас там только пыль. Зеркало на стене висит в холщовом мешке. В переез- жающем цирке совсем нечего делать.

**2. Работа с отношением «замысел – реализация»**

Задача ***второго этапа*** эксперимента заключалась в том, чтобы сде- лать отношение «замысел – реализация» предметом детской работы. Для этого детям давался ряд заданий, в которых связь замысла и реализации или отсутствие таковой явно обнаруживались. Предполагалось, что имен- но такая форма работы, может стать средством оценки ребенком его соб- ственного текста с точки зрения соотношения замысла и его реализации.

Эксперимент строился как разворачивание двух последовательных уроков:

На *первом уроке* ученики восстанавливали пропущенные ключевые слова. В качестве материала использовались тексты, написанные детьми на первом этапе.

Учителем предлагал следующую инструкцию*: «*Прочитайте отрывок из сочинения. В нем пропущены ключевые слова, выражающие главную

мысль фрагмента. Попробуйте восстановить их, опираясь на содержание текста».

*Текст 1. При одном лишь взгляде на него сразу появлялись какие-то*

*ассоциации с и \_*

*: голые*

*стены, зрительские места, лишенные кресел. Все величие и праздность исчезли: даже ограждение оркестровой ямы исчезло. Зато в центре быв- шей арены стоял самый старый и трухлявый стол, который доводилось видеть. На нем лежали три церковные свечи, разбитая керосиновая лампа и такой же трухлявый деревянный ящик с тухлыми помидорами.*

*Текст 2. Все вокруг было таким , будто волшебник на минуту остановил ход времени, и все артисты и клоуны ждали выхода на сцену. Но это было не так. В этом цирке уже не зазве- нят обручи, не загорится разбитая керосиновая лампа, а старый деревян-*

*ный волшебный ящик теперь пылится в углу.*

*Текст 3. Я осматривал помещение. Рядом стояли ящик и стол. Зер- кало висело в углу. Вещи лежали на полу: свечи, маски, керосиновая лампа и клетка. Около стенки стоял шкаф, а в нем висели костюмы. Видно, это*

*место \_*

Это задание ученики выполняли в группах. Затем учитель просил их прочитать вставленные ими слова, и все варианты записывал на доске. Предложенные варианты обсуждались с позиции их соответствия содер- жанию текста.

В результате общего обсуждения первого текста, выяснилось, что ключевые слова восстановить просто (легко опознаётся тема «ветшающий балаганчик»). Ученики определили, что текст понятен, прозрачен, всё про- сто, «как на ладошке».

Восстановить ключевые слова во втором тексте ученики не смогли. Они отметили, что трудно сформулировать главную мысль, потому что две

идеи «как будто разбегаются». Автор описывает что-то своё, текст отлича- ется от всех других текстов, он необычный. Такой текст интересно читать.

При работе с третьим текстом, дети сказали, что «ключевые слова восстановить было трудно», так как описание в приведенном тексте схема- тичное. Автор не смог выразить свою мысль в тексте. Непонятно, празд- ничный ли это балаганчик или ветшающий, просто описано, что и где на- ходится. Непонятно, кто автор этого текста, такой текст может принадле- жать любому («А был ли автор?»)

Таким образом, ситуация урока задавалась так, чтобы ученики поня- ли следующее:

● тему, заданную учителем, можно преобразовывать: писать по- своему, при этом оставаясь в рамках поставленной задачи (именно такой текст интересен слушателям);

● авторская идея должна отражаться в языке текста.

На *втором уроке* ученики определяли, насколько слова, выбранные автором текста для описания того или иного предмета, заданного учите- лем, соответствуют идее текста. В качестве материала использовались тек- сты, написанные детьми на первом этапе. Каждой группе предлагался для работы один предмет.

Инструкция: «Сначала прочитайте текст, потом выпишите на лис- точки слова, которые характеризуют ваш предмет описания (*ящик, кос- тюмы, стол, обручи, маски, клетка*), из каждого текста. Подчеркните не- обычные слова, которые наиболее ярко характеризуют этот предмет*».*

После выполнения задания ученикам для обсуждения были предло- жены следующие вопросы:

1. Выражают ли подобранные языковые средства основную идею

текста?

2. Можно ли по словам, характеризующим предмет, определить, чем он отличается в разных текстах?

3. В каком тексте автору удалось сделать описание предмета не- обычным, оригинальным? За счёт чего это удалось?

Итак, на втором уроке было акцентировано действие выражения смыслового содержания текста.

**3. Редактирование текста**

Целью ***третьего этапа*** было формирование умения у ребенка об-

наруживать в тексте «невыразительные» слова и освоение некоторых спо- собов «выразительности». Работа строилась на основе анализа сочинений, написанных учениками на первом этапе. Этот анализ позволил определить, что самыми острыми являются следующие проблемы:

● практически во всех текстах избыточное количество неоправдан- ных повторов слов;

● глаголы и прилагательные, с помощью которых и даётся описание предметов, не выделяют нечто индивидуальное и неповторимое в предмете.

Чтобы ученики обнаружили эти проблемы сами, учитель предложил подчеркнуть в текстах все глаголы и прилагательные, потом прочитать их и там, где это возможно, отредактировать текст. При этом тексты отбира- лись так, что заменить механически повторяющиеся или невыразительные («пустые») слова было невозможно: чтобы включить «выразительное» слово в текст, требовалось преобразовать этот текст. Такое сопротивление

«материала» позволило ученикам «прочувствовать» связь замысла текста и его реализации. В завершение этого ученики редактировали собственные тексты, написанные в начале эксперимента.

В процессе работы на этом этапе ученики отметили, что неправиль- ное использование выразительных средств ведет к разрушению целостно-

сти текста, искажает замысел автора и затрудняет восприятие текста в це- лом. Ученики открыли для себя новые языковые средства (в частности, экспрессивный повтор, эллипсис, метафору и др.), которые позволяют наиболее удачно выразить идею автора; поняли, что выбор языковых средств обуславливается не только собственной идеей, но и стилем и жан- ром текста. Кроме того, многие обнаружили, что их собственные сочине- ния не являются авторскими текстами (не имеют собственного замысла), содержат большое количество повторов и практически не включают выра- зительные средства.

**4. Констатирующий эксперимент. Диагностика уровня сформированности учебно-продуктивного действия. Посттест.** Целью данного этапа эксперимента было определить: есть ли дина-

мика в развитии учебно-продуктивного действия учащихся и каков ее ха- рактер. Для этого мы предложили ученикам написать сочинение «Бала-

ганчик на колесах». Тема 1 и тема 2 имели общий предмет описания (бала- ганчик), но во втором случае не задавались ограничения. Для анализа по- лученных данных нами использовались те же критерии, что и на первом этапе. После проведения диагностики были проанализированы результаты (табл. 4).

Таблица 4

**Уровни сформированности учебно-продуктивного действия учеников после эксперимента**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровни сформированности учебно-продуктивного действия | Класс 1 | Класс 2 | Итого |
| 1-й уровень | 1 | 3 | 4 |
| 2-й уровень | 12 | 13 | 25 |
| 3-й уровень | 2 | 5 | 7 |
| Всего | 15 | 21 | 36 |

Как видно из табл. 4, подавляющее большинство учеников демонст- рируют второй уровень сформированности учебно-продуктивного действия.

**Динамика сформированности учебно-продуктивного действия**

Таблица 5

**учеников (сопоставление результатов первого и четвёртого этапов)**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Количество и доля (%) учащихся, у которых нет динамики | | | Количество учащихся и доля  (%), у которых есть динамика | | | Общее  количест- во уча- щихся и доля (%),  у которых есть ди- намика |
| Тип ди- намики | 1 – 1 | 2 – 2 | 3 – 3 | 1 → 2 | 2 → 3 | 1 → 3 |  |
| Класс 1 | 1 (6,6%) | 5 (33,3%) | 1 (6,6 %) | 7 (46,6 %) |  | 1 (6,6 %) | 8 (53,3%) |
| Класс 2 | 3 (14%) | 6 (28, 5%) | 2 (9,5%) | 7 (33,3%) | 1 (4,7 %) | 2 (9,5%) | 10 (47,6%) |
| Итого | 4 (11%) | 11 (30,5%) | 3 (8,3%) | 14 (38,9%) | 1 (2,7 %) | 3 (8,3%) | 18 (50%) |

Опираясь на данные табл. 5, можно сделать вывод о том, что 50 % учеников совершили уровневый переход за короткое время эксперимента. Кроме того, 8,3 % показали 3-й уровень на обоих этапах эксперимента. Эти ученики, как и ученики, показавшие на обоих этапах второй уровень, со- вершенствовали язык своих текстов. Основной тип динамики учеников с

1-го на 2-й уровень (38,9 %).

**Общие выводы**

1. Организация обучения на основе формирования учебно-продук-

тивного действия учеников качественно изменяет процесс развития пись- менной речи подростков: значительное число детей (50 % от общего коли- чества) за непродолжительное время эксперимента показали прогресс в создании собственных авторских текстов.

2. В ходе эксперимента удалось предварительно выделить три уров- ня сформированности учебно-продуктивного действия:

1) ученик создаёт текст в рамках заданной ситуации по шаблону;

2) ученик создаёт текст в рамках заданной ситуации, но расширяет границы темы, встраивает описываемое в минимальный контекст;

3) ученик преодолевает ограничения заданной ситуации, создаёт собственный авторский текст.

3. В рамках эксперимента были опробованы эффективные приёмы

редактирования текстов самими детьми. Эти приёмы позволили ученикам существенно изменить в лучшую сторону качество финального текста. Практически всем ученикам на этом этапе удалось избежать неоправдан- ных повторов, «невыразительных» слов.

*Список литературы*

1. Гальперин П.Я. Четыре лекции по психологии / П.Я. Гальперин. – М. : КД

«Университет», 2000.

2. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие для вузов /

К.Н. Поливанова. – М. : Академия, 2000.

3. Ревзина О.Г. Системно-функциональный подход в лингвистической поэтике /

О.Г. Ревзина // Проблемы структурной лингвистики. – М. : Наука, 1989.

4. Текст как объект грамматического анализа / Т.В. Шмелёва. – Красноярск:

КрасГУ, 2005. – 67 с. (экспресс-издание).

5. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие / Б.Д. Эльконин. –

Ижевск : ERGO, 2010.