

Устная часть государственной итоговой аттестации по русскому языку как педагогическое явление

Цыбулько Ирина Петровна

кандидат педагогических наук, ФГБНУ ФИПИ, руководитель федеральной комиссии по разработке КИМ для ГИА по русскому языку, kim@fipi.ru

Ключевые слова: целеполагание, виды речевой деятельности, говорение, эмоционально-нравственные ценности, научно-методические подходы, апробирование, критерии оценивания

Надо помнить, что речь развивается не для речи, а для ясного и выразительного сообщения о мыслях и чувствах. В этих условиях живая интонация придёт сама собой.

Н.И. Жинкин

Введение устной части в государственную итоговую аттестацию по русскому языку соответствует тому целеполаганию, которое отражено как в федеральном компоненте государственного образовательного стандарта, так и в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего и среднего общего образования. Характеризуя цели изучения современного курса русского языка, необходимо иметь в виду, что значение этого предмета в достижении глобальных целей школьного образования и результатов обучения и воспитания детерминировано сущностью человеческого языка как полифункционального явления, что вводит язык в предметную область разных наук и предопределяет метапредметную роль этой учебной дисциплины в системе образования.

При отборе содержания курса русского языка актуальной является реализация компетентностного подхода, что позволяет представить процесс обучения в виде системы, обеспечивающей взаимосвязанное развитие и совершенствование коммуникативной, языковой и лингвистической (языковедческой) и культуроведческой компетенций на деятельностной основе.

Развитие коммуникативной компетенции происходит в процессе овладения содержанием всех учебных предметов в школе, однако только на уроках русского языка этот процесс имеет целенаправленный характер. В самом общем виде эта компетенция может быть сформулирована как существенное продвижение в овладении **аудированием и чтением, говорением и письмом как видами речевой деятельности** (схема 1).

В преподавании родного языка эта компетенция включает в себя знание основных понятий лингвистики речи (в методике их обычно называют речеведческими): стили, типы речи, способы связи предложений в тексте и т.д. Однако эти

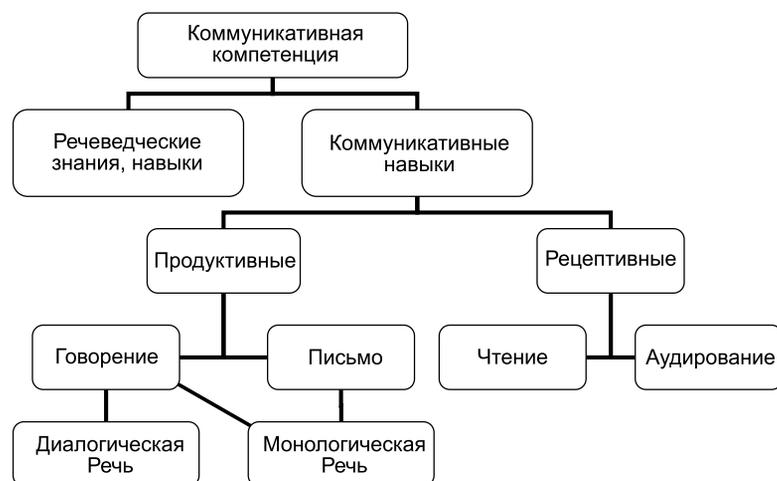


Схема 1

знания и умения сами по себе ещё не обеспечивают способности к общению, адекватному коммуникативной ситуации, и овладению различными видами речевой деятельности в разных сферах общения. Определяющее место в коммуникативной компетенции занимает владение коммуникативными умениями и навыками — умением выбирать нужную языковую форму, способ выражения в зависимости от условий коммуникативного акта, т.е. умения и навыки речевого общения соотносительно коммуникативной ситуации. Собственно коммуникативные умения и навыки — это умения и навыки речевого общения с учётом того, с кем, где и с какой целью мы говорим.

Таким образом, являясь продуктивным видом речевой деятельности, говорение в школе развивается в русле коммуникативной компетенции, которая формируется на базе лингвистической и языковой компетенций.

При этом необходимо отметить, что введение устной части в содержание государственной итоговой аттестации обусловлено логикой тех задач, которые стоят перед образованием. Динамика социальных процессов, инновационный характер производства и информатизация всех сфер жизни предъявляют современному человеку качественно новые требования. Современная действительность требует от человека не только способности своевременно адаптироваться к быстро меняющимся условиям социально-экономической жизни, но и более высокой меры субъектности, которая выражается в новом уровне личностной свободы и в новом уровне социальной активности. Социальная деятельность человека не-

мыслима без языкового взаимодействия. Нет необходимости долго рассуждать о том, что успешность человека в разных сферах жизни напрямую зависит от речевого поведения, от его способности воздействовать на окружающих, выражать свою позицию, убеждать собеседника.

Говоря о важности речевой деятельности в аспекте социализации, *нельзя сводить всё к прагматической стороне языка, превращая его в инструмент делового общения*, эффективно решающий ситуативные задачи. Необходимо осознавать, что язык человека конструирует определённую картину действительности, и восприятие реальности, её оценка во многом зависят от того, какие языковые концепты актуализируются в сознании человека. Мы можем говорить о неких тенденциях речевого поведения, некоей моде, которая задаёт стихийную совокупность норм, определяющих содержание и форму речевых актов.

Пёстрая эклектичность сознания, отсутствие целостного мировоззрения, контекстуальность суждений и оценок, противоречивость, неспособность к критическому осмыслению фактов, низкий уровень интроспекции, бытийная неосвоенность («семантическое опустошение», Р. Фрумкина) базовых концептов русской культуры; деформация концептов как результат влияния массовой культуры на коммуникативное поведение школьников; резкое сворачивание количества слов в индивидуальном лексиконе; клиповое мышление учащихся — все эти *особенности редуцированного мышления выражаются в речевых действиях, в поведенческих реакциях, в нравственном выборе.*

В современном «индивидуализированном обществе» (З. Бауман), в котором победила потребительская матрица быстрой жизни, проблема развития эмоциональной культуры человека, его эмоциональной компетентности — открытости человека своим эмоциональным переживаниям и со-переживанию другому стоит достаточно остро. Неслучайно, отвечая на вызовы времени, первостепенную задачу современного образования представители психологической педагогики стали видеть в воспитании души, ибо «образование без души опустошает душу»¹, порождая людей, если воспользоваться психологической метафорой Л.С. Выготского, с «засушенным сердцем». Говоря о доминанте души, В.П. Зинченко, обращаясь к «смыслообразу» платоновской души, называет три главных её атрибута: «познание, чувства и волю», утверждая, что их классическое единство может обеспечить осуществление психологического закона развития души (т.е. психики) человека в школе нового тысячелетия как школе «равновесия души и глагола» (М. Цветаева), школе живого личностного знания, идея порождения которого связана с идеей единства аффекта и интеллекта.

В этом контексте особый интерес представляют психологические исследования современного Детства, анализ результатов которых дан в обстоятельной аналитической статье Д.И. Фельдштейна². Учёный отмечает, что в иерархии ценностных ориентаций эмоционально-нравственные ценности (чуткость, терпимость, милосердие, умение сопереживать) занимают последние места, а на первые, начиная с 2007 года, выходят интеллектуальные, волевые и соматические³. Указывая на чувство одиночества, свойственное многим подросткам как начала 90-х гг., так и 2010-х гг., психологи отмечают значительный рост тревожности у 12–15-летних «детей цифровой эры», что усугубляется чувством брошенности, ненужности взрослому миру, опустошённости, растерянности, неверия

в себя⁴. Фиксируется также рост числа детей с эмоциональными проблемами, ощущением эмоционального дискомфорта, что ведёт к накоплению у подростков отрицательного эмоционального опыта.

Ещё одна тенденция, отмеченная психологами, связана с увеличением каждые пять лет IQ современного российского ребёнка XXI века примерно на один балл. Так, от 50 до 55 % детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов в больших городах имеют сегодня IQ 115 баллов и выше, что вызывает опасность «перекоса», переноса акцента на интеллектуальное развитие ребёнка в ущерб социальному, в том числе личностному, развитию⁵. Очевидно, что проблема формирования и развития эмоционального репертуара «детей цифровой эры», его соотношения с традиционным эмоциональным репертуаром русской культуры (в основу которой ещё Пушкиным заложена, по Ф.М. Достоевскому, доминанта «всемирной отзывчивости») должна находиться в зоне гражданской и профессиональной ответственности современного педагога.

Симптоматично, что методическая мысль нового столетия, освобождаясь от методологии позитивизма с его принципами жёсткой дисциплинарной специализации и обращаясь к современной методологии интеграции гуманитарного знания, находится в поиске *новых жанровых форм* для эмоционального самовыражения юных граждан. Этому есть ряд причин.

Напомним, что ещё в середине прошлого века в культурно-речевой репертуар школьника («Письмо другу», «Страничка из дневника» и т.п.) входило эпистолярное или дневниковое письмо как традиционная форма автокоммуникации. Нельзя не согласиться с Т.В. Шмелёвой, что в условиях новой компьютерной культурной практики потеря письма рукой представляется «целой серией культурных утрат: предметных, физиологических, эстетических, визуальных, интеллектуальных

¹ Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. — М.: Тривола, 1995. — 64 с.

² Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. № 1 (26) январь — март 2011. — С. 45–54.

³ Там же.

⁴ Там же.

⁵ Там же.

и эмоциональных»⁶. Письмо заменено электронной перепиской, имеющей совсем иные языковые, стилистические и коммуникативные параметры⁷.

Не владея «языком эмоций» в реальном общении, подростки пытаются решать проблему передачи своего эмоционального состояния в виртуальной коммуникации посредством пунктуации и использования специальных символов — эмотиконов, или смайликов. Однако и виртуальная коммуникация не снимает всех барьеров, возникающих в «живом» общении.

Необходимо признать, что в системе школьных творческих работ отсутствует жанровая ниша для созревания и очеловечивания чувств растущего человека, которому, по Ю.М. Лотману, «надо вырабатывать душу», поскольку «опасен интеллект без совести»⁸. Тем не менее современный подросток, чья душа «мытарится ... то отвращеньем, то восторгом» (Вл. Ходасевич), лишён возможности выбрать себе «жанровое пристанище» (удачное выражение одного из бахтиноведов — Л.А. Гогоишвили), чтобы тем самым сохранить свой голос, свою интонацию, своё авторство, наконец. При этом в научной литературе есть интересный опыт описания процесса «формовки чувств» русского сентименталиста и романтика⁹, и даже подростка-поэта¹⁰. Методические же работы в этой области, помогающие юному человеку преодолеть пространство разрыва между собою и миром в процессе порождения своего собственного мира как мира культуры, языка и человеческой свободы, относятся до сих пор к концептуальным дефицитам. Как известно, модный термин «эмоциональный интеллект», оформившийся в зарубежной научной парадигме (введён в 1990 году Дж. Мейером и П. Сэловеем), близок понятию «смысловое переживание» Л.С. Выготского.¹¹

Все сказанное выше — всего лишь пунктирное обозначение тех разнообразных со-

циально-экономических, культурологических, социально-психологических трендов, на которые должны адекватно отреагировать образование в целом и государственная итоговая аттестация, которая с точки зрения современных педагогических представлений не должна ограничиваться только функцией оценки. В качестве важнейших функций аттестации необходимо рассматривать развивающую, мотивационную, диагностическую и ориентационную функции. Механизмы аттестации должны быть ориентированы на выявление и оценку не только ожидаемых результатов освоения учебных программ, компетентностей школьников, но и наиболее значимых личных достижений учащихся в образовании, важнейшими из которых являются коммуникативные. И в этой связи следует отметить, что устная речь обладает надпредметностью, междисциплинарностью и достаточным диагностическим потенциалом.

При этом валидность измерителя, объективность проверки, соответствие данного измерителя (задания определённого типа) характеру проверяемого объекта, экономичность проверки и технологичность процедуры проверки обеспечиваются моделями заданий экзаменационной работы. Несомненно, устная часть на экзамене будет вызывать серьёзные трудности на этапе измерения. Нужна длительная и серьёзная работа, связанная с накоплением данных, их анализом, переводом этих материалов в парадигму методических разработок и учебных заданий.

Началом разработки подходов к содержанию и оцениванию заданий устной части основного государственного экзамена стало апробирование отдельных заданий, которое прошло 25 октября 2016 года в трёх субъектах Российской Федерации: Московская область (546 участников); Республика Татарстан (506 участников); Чеченская Республика (453 участника). В апробировании приняли учас-

⁶ Шмельёва Т.В. Письмо как культурная утрата // Концепты культуры и концептосфера культурологии: Коллективная монография. СПб.: Астерион, 2011. С. 291–298.

⁷ Там же.

⁸ Лотман Ю.М. Чему же учатся люди? // Ю.М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. — М.: Изд-во «Гнозис», 1994. С. 459–462.

⁹ Российская империя чувств: Подходы к культурной истории эмоций. Сборник статей / Под ред. Яна Плампера, Шаммы Шахадаг и Марка Эли. — М.: Новое литературное обозрение, 2010. — 512 с.

¹⁰ Аверинцев С.С. Поэты. — М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. — С. 189–273.

¹¹ Андреева И.Н. Об истории развития понятия эмоциональный интеллект. // Вопросы психологии. — 2008. — № 5. — С. 83–95.



Схема 2

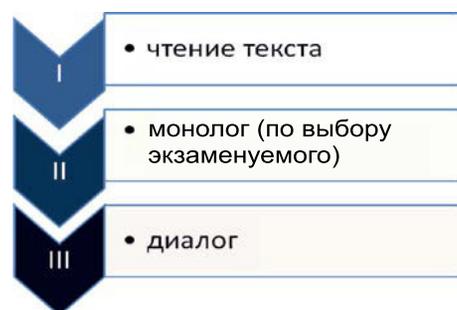


Схема 3

тие 1 505 учеников из 30 школ. Материалы для апробирования были представлены в двух организационно-технологических моделях: компьютерной и беседы с экзаменатором.

Первая организационно-технологическая модель предполагала проверку основных навыков говорения в рамках существующей модели проведения экзамена по иностранному языку. Экзамен проводится за компьютером с использованием специального программного обеспечения и аудиогарнитуры. В процессе экзамена учащийся получает задания, на которые даёт устные ответы. Эти ответы записываются и направляются для дальнейшей проверки экспертам.

Вторая организационно-технологическая модель предполагала проведение устного экзамена в форме беседы на выбранную тему

с членами экзаменационной комиссии. При этом в аудитории присутствует независимый эксперт, который оценивает качество устной речи экзаменуемого.

Контроль за временем ответов в первой модели велся автоматически. Время ответов во второй модели фиксировалось отдельно. Элементы проверяемого содержания были отражены в схеме оценивания ответов учеников, данных к каждому виду работы.

В обеих организационно-технологических моделях были предъявлены *текст для чтения, задания, направленные на создание монологического высказывания и диалога* (см. схемы 2 и 3):

Для проверки основных навыков говорения в рамках компьютерной модели проведения экзамена ученику были предложены задания:

Задание 1. Выразительно прочитайте текст вслух. У Вас есть 1,5 минуты на подготовку.

Задание 2. Условный диалог.

Примите участие в интервью. Вам необходимо ответить на **пять** вопросов. Пожалуйста, дайте полные ответы на вопросы.

1. Есть ли у Вас в школе форма?
2. Чем удобна школьная форма?
3. Почему ученики часто не любят носить школьную форму?
4. Согласны ли Вы с тем, что одежда — часть делового этикета?
5. Опишите одежду, в которой бы Вы хотели видеть учеников в своей школе.



Задание 3. Монологическое высказывание.

Вам даётся 1,5 минуты на подготовку. Ваше высказывание не должно занимать более 2 минут.

Опишите фотографию.

2. Расскажите о своём школьном празднике, который запомнился больше всего.

Не забудьте рассказать:

- когда проходил праздник;
- чему был посвящён;

- кто принимал участие;
- что понравилось больше всего.

Для проведения экзамена в аудитории с экзаменатором-собеседником были предложены варианты, в которые входили следующие задания.

Задание 1. Выразительно прочитайте текст вслух. У Вас есть 1,5 минуты на подготовку.

По истечении 3 минут чтения вслух выполнение задания прекращается.

Выберите вариант беседы.

- 1) Мой любимый вид спорта (на основе описания фотографии).
- 2) Мой поход (экскурсия), который запомнился мне больше всего (повествование на основе жизненного опыта).
- 3) Всегда ли нужно следовать моде? (рассуждение по поставленному вопросу)

Задание 2. Карточки участника экзамена.

Тема 1. Мой любимый вид спорта

1. Опишите фотографию.

2. Расскажите о своих занятиях спортом.

Не забудьте рассказать,

- каким видом спорта Вы увлекаетесь;
- какие качества развивает у Вас занятие этим видом спорта;
- с какими интересными людьми Вы познакомились благодаря занятиям спортом;
- каких (пусть небольших) побед Вы достигли.



Тема 2. Расскажите о том, как Вы ходили в поход (на экскурсию).

Не забудьте рассказать,

- куда и когда Вы ходили в поход;
- с кем Вы ходили в поход (с одноклассниками, друзьями, с родителями);
- как Вы готовились к походу (экскурсии);
- почему Вам запомнился этот поход (экскурсия).

Тема 3. Всегда ли нужно следовать моде?

В своём высказывании дайте ответы на следующие вопросы:

- Что значит следовать моде? Для Вас важно следовать моде и почему?
- Следовать моде можно только в одежде?
- Как Вы понимаете выражение «хороший вкус»?
- Слова «модный» и «современный» обозначают одно и то же?

Как уже отмечалось ранее, одним из видов проверки устной речи на экзамене вне зависимости от выбранной модели было чтение текста.

Чтение является не только важнейшим видом учебной деятельности учащегося, но и главным средством вхождения в мир культуры. Л.М. Баткин однажды высказал очень примечательную мысль: «Онтологически культура есть не что иное, как внесение в мир смысла». Вот почему некоторые учёные считают возможным рассматривать культуру, её создание, её усвоение как опосредованное

и деперсонализированное общение, как попытку коммуникации, стремление обнаружить и объективировать для других свои тайны, субъективные смыслы. Вот почему чтение можно рассматривать в широком контексте освоения и постижения культуры как одну из фундаментальных возможностей личности войти в пространство чужих смыслов и выразить свои.

Педагоги с тревогой говорят о том, что в последние годы учащиеся испытывают серьёзные трудности с чтением и пониманием прочитанного. Трудно сказать, насколько

эта проблема обострилась в последние годы, в какой мере на умение читать влияет Интернет с его поликодовой структурой текста, каким должно быть чтение, какие методики наиболее адекватны вызовам современности. Эти вопросы — лишь слабое эхо тех сложных проблем, которые возникают при слове «чтение». Включение этого вида речевой деятельности в содержание экзамена, несомненно, должно повысить его операционный статус. Естественно, чтение как форма освоения знания имеет междпредметный характер, и учащийся, выполняя любую задачу, должен прочитать её условие и понять. Но, анализируя данные, мы снимаем финальный результат, не всегда понимаем, в какой мере чтение обусловило успех или неуспех решения. В педагогической практике закрепилось убеждение, к слову сказать, подтверждённое и экспериментами, и данными эмпирического опыта, о положительной корреляции между умением бегло читать и способностью к успешной учёбе.

Безусловно, выделение разных групп критериев оценивания чтения носит условный характер, потому что оценивается деятельность в её целостном виде. Но для интерпретации полученных данных важно понимать, какие именно компоненты измеряются, с какими когнитивными, коммуникативными, личностными структурами они связаны.

Для оценки чтения текста в рамках апробирования предлагались следующие группы критериев:

- выразительность речи во время чтения;
- соблюдение норм;
- искажение / верное прочтение слов;
- темп чтения.

Оценивание *монолога и диалога* в обеих моделях велось по следующим критериям:

- описание фотографии, рассказ об экскурсии, рассуждение (в зависимости от выбранного экзаменуемым вида работы 2-й модели) и описание фотографии в компьютерной версии сдачи экзамена;
- смысловая цельность, речевая связность и последовательность изложения;
- соответствие форме речи;
- богатство словаря, точность выражения мысли, разнообразие грамматических конструкций;
- соблюдение норм;
- взаимодействие с собеседником (только во 2-й модели).

Психологи, психолингвисты, лингвисты, изучавшие устную речь, обратили внимание на то, что *монолог* как вид устного высказывания вызывает серьёзные затруднения у современных школьников. Эти затруднения обусловлены тем, что монолог — относительно редкий вид речевого высказывания, который используется довольно ограниченной группой людей: преподаватели, лекторы, журналисты, политики и т.д. Но даже представители названных социальных групп и профессий, для которых монологическая речь является частью их профессиональной деятельности, чаще всего речь готовят: у них есть планы, наброски, тезисы, презентации. Можно говорить о том, что этот монолог стилизует устные формы речи с её повторами, паузами, для того чтобы создать иллюзию её спонтанности, естественности и усилить её выразительность.

Во время беседы с экзаменатором учащемуся предлагались три темы, из которых он мог выбрать один вариант и построить своё высказывание, опираясь на предложенные вопросы. Три варианта соответствуют трём главным типам текста: описание, повествование и рассуждение. Конечно, учащийся не обязан в своём ответе использовать элементы только выбранного типа речи, но, тем не менее, содержание наводящих вопросов предписывает строить текст по определённой типологической модели.

В практике сложилось представление о том, что повествование является наиболее простым видом устного высказывания, а рассуждение наиболее сложным. При анализе итогов экзамена возникает искушение присвоить выбору учащегося некий коэффициент сложности. На самом деле вряд ли оправдано безотносительно к конкретной речевой задаче считать повествование более простым, чем рассуждение. Не следует забывать о том ключевом условии, которое мы сформулировали выше, — о цели. *Учащийся выбирает не тип речи, он выбирает коммуникативную цель*, которая реализуется определённым способом с помощью отобранных приёмов. Конечно, повествование, целостность которому придаёт событие, проще строится, потому что его развёртыванием управляет логико-хронологическая последовательность: *однажды... сначала... потом...* Но при этом повествование обладает колоссальной информационной насыщенностью, вбирая в себя разные объекты реальности (место, время, люди, имена, по-

ступки), без которых цель сообщения не может быть эффективно реализована.

Описанию трудно предписать жёсткий порядок, устанавливающий последовательность перечисляемых признаков и свойств выбранного объекта, поэтому учащимся бывает так сложно строить тексты этого типа речи. Но с другой стороны, там нет и того жёсткого требования полноты, которую задаёт событийность повествованию.

Рассуждение оперирует категориями, и они не всегда имеют соответствия в эмпирическом опыте учащегося, между понятиями устанавливаются сложные логико-смысловые связи (причина, следствие, противопоставление, аналогия и т.д.). С другой стороны, рассуждение имеет жёсткую схему развёртывания, которая организует высказывание.

Можно сказать, что все три варианта монолога имеют примерно одинаковую сложность, но они отличаются целями, которые реализуются набором специфических средств.

При оценке монологического высказывания оценивались в первую очередь качества, которые выступают сущностными характеристиками текста: смысловая цельность, членимость и законченность. Эти содержательные характеристики показывают соответствие текста заявленной теме.

Текст оценивался с точки зрения речевого оформления: богатство словаря, точность выражения мысли, разнообразие грамматических конструкций, рациональность и стилистическая целесообразность выбранных языковых ресурсов.

В диалоге собеседники имеют свои персональные роли (экзаменатор/компьютер — экзаменуемый), и эти ролевые амплуа определяют заданную вопросно-ответную форму коммуникации, где оценивается не только содержательная сторона ответа, но и его оформление. Но эта оценка может иметь диагностический смысл тогда, когда диалог не превращается в допрос, а воспроизводит естественную и привычную форму речевого взаимодействия, предполагающую свободное самовыражение. Дефицит специалистов, способных эмоционально расположить ученика к беседе, являлся одним из значительных недостатков модели *беседы с экзаменатором* в аудитории.

При компьютерной модели в качестве недостатка региональные специалисты отмечали значительные затраты средств для создания

условий проведения устной части. «Общей» проблемой вне зависимости от апробированной модели была проблема затруднений экспертов при оценивании устных ответов учащихся. Чтобы решить эту проблему, необходимо кроме разработки точных критериев оценивания подготовить экспертов соответствующей квалификации.

И в этом смысле следует сказать несколько слов *об устной речи как о педагогическом явлении*.

Бытует представление о том, что устная речь является чем-то вторичным по отношению к письменной речи. Это представление, в частности, выражается в том, что основные недочёты письменной речи (грамматическая неправильность, стилевая неряшливость, отрывочность, обилие повторов) рассматриваются как результат деструктивного влияния устной речи. Однако надо понимать, что устная речь в её разговорном бытовании представляет особую систему, специфический характер которой определяется целями. Так, в работах М.В. Панова, Е.А. Земской, Р.М. Фрумкина подчёркивается мысль о том, что разговорная речь имеет свои закономерности, свои нормы.

Свойственное методике фундаментальное стремление сделать устную речь подобной письменной с её полнотой, смысловой ёмкостью, богатством и разнообразием ресурсов противоречит сущностным особенностям, порождающим устную речь. Дело в том, что значительная часть информации содержится не в тексте высказывания, а в самой ситуации, порождающей эту речь. Ситуативность речевого взаимодействия, его точно конкретизированная адресность в определённых ситуациях делают полноту избыточной, неестественной, неадекватной целям сообщения.

Не секрет, что у некоторых учителей сложилось представление о том, что устная речь не в полной мере соответствует спектру учебных задач, что она в силу своей бедности имеет ограниченную сферу применения, в основном обслуживая потребности бытового общения. На самом деле устная речь полифункциональна, многомерна. Л.Я. Гинзбург в своей книге «О литературном герое», рассматривая средства литературного изображения человека, писала: «Устная речь — средство реализации интересов, способностей, всего ценностного мира личности». Рассматривая устную речь в парадигме поведенческих актов человека,

мы должны признать, что даже научное и поэтическое мышление находит своё выражение в спонтанной устной речи. Важно не только то, что устная речь разнообразна по своему характеру и обладает средствами для реализации даже тех мотивов, которые чаще всего реализуются посредством письменной речи. Необходимо отметить ещё раз: устная речь является средством утверждения ценностной сферы человека. Объективируя ценности в слове, человек самоутверждается, и произносимое слово в этом плане является одним из самых сильных средств. Это положение определяет важные характеристики в организации устной

речи на уроке: необходимо создать условия для того, чтобы устное высказывание учащегося было согрето живым чувством, отражало его индивидуальность, выступало формой его личностной самореализации.

Работа с текстом в отечественной методике всегда была направлена на отработку определённых умений, которые обеспечивают понимание текста, формирование способности пользоваться различными видами чтения. Ниже приведены базовые умения работы с текстом в определённый период изучения русского языка в основной школе. Для примера взят 5-й класс.

Пример 1

Чтение текста. 5-й класс

1. Владеть различными видами чтения: просмотровым, ознакомительным, изучающим, поисковым.

2. Адекватно понимать содержание прочитанных учебно-научных и художественных текстов различных функционально-смысловых типов речи (повествование, описание, рассуждение):

- устно и письменно формулировать тему и главную мысль текста;
- формулировать вопросы по содержанию текста и отвечать на них;
- передавать в устной и письменной форме содержание прочитанных учебно-научных и художественных текстов различных функционально-смысловых типов речи.
- Владеть навыками информационной переработки прочитанного текста:
- составлять план прочитанного текста (простой, сложный) с целью дальнейшего воспроизведения содержания текста в устной и письменной форме;
- представлять содержание учебно-научного текста в виде таблицы, схемы.

3. Устно пересказывать прочитанный или прослушанный текст.

Рекомендуемый объём текста для устного пересказа — 100–110 слов.

Рекомендуемый объём текста, предлагаемого обучающимся для чтения на уроках русского языка, — 200–250 слов.

Не вызывает возражений и принципиальный подход к этой работе, сочетающий содержательный анализ текста с упражнениями, тренирующими интонационную выразительность речи ученика. Сомнения возникают при рассмотрении конкретных путей этой работы, предлагающих формальный подход: «Удалось ли выразительно произнести слово?», «Как были произнесены те или иные слова?», «Читайте с интонацией согласия», «Читайте тоном, выражающим испуг,... спокойным, ласковым голосом» и т.д. Иными словами, интонационно-мелодический строй речи в таком случае предлагается воспитывать формально, в отрыве от ситуативно-содержательного анализа текста. Видный советский психолог и физиолог проф. Н.И. Жинкин в статье «Психологические

основы развития речи» писал: «Обучиться интонации нельзя. Это то же самое, что обучаться плакать, смеяться, горевать, радоваться и т.п. Интонация речи в определённой жизненной ситуации приходит сама собой, о ней не нужно ни думать, ни заботиться. Больше того, как только вы постараетесь её сделать, это будет замечено как фальшь. Но есть способ найти интонацию, когда поставлена задача прочитать какой-либо текст, не нами составленный. Эта задача решается в теории сценической речи, наиболее совершенной из которой считается система Станиславского»¹².

¹² Жинкин Н.И. В защиту живого слова, М., 1966, с. 21.

Психологи давно уже чётко определили ненужность, даже вредность обучения интонированию, ибо это закрепляет формальные навыки, не связанные с содержательной стороной речи, вырабатывает некую абстрактную «ученическую интонацию». Означает ли это призыв к отказу от упражнений, вырабатывающих у ученика сознательный навык дифференциации интонаций? Конечно, нет. Просто в ходе работы следует всегда помнить о специфике такого тонкого инструмента, как интонация.

Пример 2

Монолог. 6-й класс

1. Создавать устные монологические высказывания на основе жизненных наблюдений, чтения учебно-научной, художественной и научно-популярной литературы: монолог-сообщение; монолог-описание; монолог-рассуждение; монолог-повествование. Выступать с научным сообщением.
2. Представлять сообщения на заданную тему в виде презентации.
3. Соблюдать в устной речи нормы современного русского литературного языка.
4. Соблюдать в устной речи правила речевого этикета.

Рекомендуемый объём монологического высказывания — не менее 60 слов.

Введение устной части экзамена вызвало необходимость разработки и публикации в открытом доступе банка заданий по разделу «Устная речь». Это позволит систематизировать уже имеющиеся методы, приёмы обучения устной речи, разработать целостную систему.

Система заданий должна быть составлена с учётом специфики речевого развития

Большое методическое значение имеют навыки работы по созданию устного *монологического* высказывания на уроках русского языка. При этом успешность работы учителя во многом зависит от чёткого представления о том, какие умения учащихся должны быть сформированы в том или ином классе основной школы. Приведем пример умений, которые должны быть сформированы в 6-м классе.

учащихся конкретного возраста. В частности, работа над диалогом может быть построена с учётом особенностей этой формы речи в каждом из классов обучения. В примере 3 приведены основные умения, которые могут быть освоены учащимися 7-го класса по ведению диалога.

Пример 3

Диалог. 7-й класс

1. Участвовать в диалоге на лингвистические (в рамках изученного) и бытовые темы.
2. Владеть различными видами диалога: побуждение к действию, обмен мнениями (участие в дискуссии).
3. Участвовать в диалоге-запросе информации (умение ставить и задавать вопрос; умение уместно использовать разнообразные реплики — стимулы; умение запросить дополнительную информацию); диалоге-сообщении информации (умение построить информативно значимый текст; умение логически мыслить и правильно реализовывать свой замысел; умение привлечь и удержать внимание, правильно обратиться к собеседнику).

Рекомендуемый объём диалогического высказывания: не менее 3 реплик (диалог-запрос информации); не менее 4 реплик (диалог-сообщение информации).

Важно заметить, что при организации устной речи на уроках русского языка отбор содержания должен регламентироваться не только возрастными особенностями, видами работ и объёмом заданий. Содержание говорения как вида речевой деятельности должно отвечать определённым требованиям:

- апеллировать к *личному опыту* школьников, к *чувствам и эмоциям*; быть посильным в задаваемой речевой задаче;
- предусматривать наличие *собственной точки зрения* ученика, стимулировать наблюдения, размышления, самостоятельные выводы и обобщения;

- способствовать развитию потребности в *саморефлексии, саморазвитии*;
- приобщать школьников к *культурному наследию страны*, способствовать социологизации;
- характеризоваться *избыточностью*, что даст возможность реализации индивидуального подхода к обучению устной речи на уроках русского языка.

Важно при этом в работе по развитию устной речи руководствоваться как общедидак-

тическими принципами, так и методическими принципами, отражающим специфику изучения русского языка в школе, важнейшим из которых является принцип *взаимосвязанного изучения основных видов речевой деятельности (чтения, письма, слушания, говорения)*. Реализация этого принципа позволит формирование того или иного вида речевой деятельности рассматривать как средство обучения и другим видам речевой деятельности.