

## Организация обучающего изложения на школьных уроках

**Вячеслав Александрович Рязанов,**

*учитель русского языка и литературы Берёзовской средней школы Кемеровского района*

• коммуникативные умения школьников • изложение • языковые особенности текста • динамические пары •

В системе работы, призванной формировать и совершенствовать коммуникативные умения школьников, большую роль продолжает играть такой вид учебной работы по развитию связной речи, как изложение. На государственной (итоговой) аттестации за курс основной школы изложение остаётся одной из важнейших форм проверки речевых умений учащихся.

Суть деятельности учащихся при написании изложений — уяснить содержание и смысл исходного текста, чтобы затем воспроизвести, передать его логически стройно и последовательно. По тому, как ученик излагает учебный материал, учитель судит о том, что и как он усвоил, и в соответствии с этим оценивает его знания и умения.

В школьной практике по цели работы выделяют изложения *контрольные* и *обучающие*. Основное различие между ними в том, что перед обучающими изложениями проводится подготовительная работа с целью поупражнять учащихся в умениях и навыках, необходимых для передачи содержания исходного текста. Аналогичной подготовительной работы перед проведением контрольных изложений не предусматривается.

Именно в этом, на наш взгляд, и кроется причина тех затруднений, с которыми сталкивается большинство школьников при написании контрольных изложений. Без какой-либо предварительной работы с текстом от учащихся требуется понять содержание, основную мысль, определить тему,

соотнести её с заголовком (если заголовка нет, подумать, каким бы он мог быть); запомнить последовательность микротем, составить план. Слушая текст во второй раз и уже зная задание к нему, ученики уточняют свой план, большее внимание уделяют фактам, датам, фамилиям, отмечают выразительные приёмы, использованные автором текста. Также важно уловить своеобразие авторского стиля.

И всё это учащиеся должны выполнить после двукратного прослушивания. Очевидно, что контрольные изложения ориентированы на так называемых аудиалов — тех, кто легко воспринимает информацию на слух. В то время как, по данным современной психологии, большая часть людей (около 80%) имеет зрительный тип памяти. Им для запоминания необходимо самим увидеть предмет, его изображение или прочитать о нём. При воспроизведении письменных текстов такие люди как бы видят прочитанный текст, место на странице, где об этом написано, иллюстрации, схемы и т. д. Таким образом, на уроках, где проводятся контрольные изложения и где расчёт делается именно на слуховое восприятие, большинство учащихся попадают в заведомо проигрышную ситуацию, в которой без подсказок и списываний они просто обречены на неудачу.

Вследствие того, что произношение слов в русском языке часто не совпадает с их правописанием, менее всего приходится учитывать слуховую память, значение же

зрительной и моторной памяти нельзя недооценивать.

В 1927 году русский учитель-эмигрант Модест Гофман в журнале «Русская школа за рубежом», делаясь раздумьями о проблемах образования и своим опытом преподавания различных предметов, сетовал на один серьёзный недостаток в преподавании русского языка в части развития письменной речи: *«Ни в одной дисциплине не обнаружился в такой мере и так ясно недостаток русского преподавания, как в письменных работах по русскому языку. Нередким было явление, когда оканчивающий студент-филолог после восьмилетнего гимназического труда, после восьмилетнего писания диктовок, изложений и сочинений затруднялся в композиции зачётного сочинения и подавал его с таким ужасающим количеством ошибок, что приводил в понятный трепет профессора.»*

*Я не знаю, будет ли большим преувеличением с моей стороны, если я скажу, что преподаватели русского языка не столько учили и учат писать, сколько требовали, чтобы учащийся научился писать; шла постоянная проверка знаний (диктовки, изложения, сочинения) и никогда — за редкими исключениями — обучение (выделено автором. — В.Р.)»<sup>1</sup>.*

Высказывание Гофмана следует признать справедливым. Ведь в самом деле, мы гораздо больше требуем от ученика, чем ему даём, ставим ему такие учебные задачи, которые без нашей помощи не может выполнить средний ученик; в результате вполне успевают только блестящие по своим способностям ученики, средние же и слабые, несмотря на большие затраты времени и труда, остаются малограмотными.

Следует также иметь в виду, что воспроизведение (подробное, сжатое) исходного текста, хотя и является основной задачей при написании изложений, однако не может быть единственным. Помимо проверки умения запоминать и воспроизводить, при работе над изложением необходимо пополнять словарный запас ученика, вводить в его речь новые грамматические и синтаксические конструкции, над значением и употреблением которых на учебных занятиях должна проводиться определённая работа.

Изучение языковых особенностей исходного текста должно формировать у школьников опыт создания собственных текстов (устных и письменных), разнообразных по своей структуре и стилистике. Кроме того, в ходе анализа содержания текста необходимо учить школьников выделять главное и второстепенное, строить доказательства и делать выводы, делить текст на смысловые отрезки и устанавливать между ними связь, составлять план и др. Согласно новым образовательным стандартам, овладение этими важными коммуникативными и познавательными универсальными учебными действиями является обязательным результатом освоения образовательных программ.

Однако для того чтобы какие-либо действия у школьников формировались, необходимо, чтобы эти действия ими производились. Ведь совершенно очевидно: если действия не производятся, не осуществляются, то их и невозможно сформировать.

Если мы хотим научить школьника без искажений воспроизводить воспринимаемый на слух текст, нужна система специальных упражнений по тренировке слуховой памяти и воспроизведению услышанного. Если никаких доводящих упражнений (действий) по воспроизведению исходного текста ученик не выполняет, то ему будет сложно справиться с контрольным изложением, основанным лишь на двукратном прослушивании исходного текста.

Этими соображениями мы и руководствовались, когда вели поиск новых форм работы с изложением. При выборе обучающих упражнений, предваряющих контрольное изложение, нам было важно учесть следующие моменты.

**Во-первых**, для прослушивания и последующего воспроизведения должен браться не сразу весь текст целиком, а его части. Естественно, сокращение объёма воспринимаемого на слух текста значительно упрощает задачу ученика и делает её более реальной. По мере развития умения воспроизводить услышанный текст, объём последнего можно постепенно увеличивать.

**Во-вторых**, письменному воспроизведению исходного

<sup>1</sup> Гофман М.Л. О письменных работах по русскому языку // Русская школа за рубежом. Прага, 1927–1928. № 25. С. 43–48.

текста должно предшествовать воспроизведение устное. Мы предполагаем, что если ученик может прослушанный текст воспроизвести устно, то ему значительно легче будет сделать это в письменной форме. Если же ученик испытывает затруднения при устном воспроизведении текста, то ему тем более будет сложно с этой задачей справиться письменно.

В-третьих, слуховое восприятие необходимо поддерживать восприятием зрительным (особенно на первых порах). То есть ученик должен иметь возможность увидеть прослушанный однажды текст.

И наконец, последнее обстоятельство касается самого важного. В работу необходимо включить каждого ученика. Любое формируемое действие ученик должен производить непосредственно сам, персонально.

В результате поиска новых форм работы с изложением, отвечающих всем выше названным условиям, мы остановились на методике поабзацной проработки текстов в парах сменного состава, которая в литературе больше известна как методика Ривина<sup>2</sup>. Особенности изложения как вида работ, конкретные задачи, стоящие перед нами, требовали некоторых изменений данной методики. В результате получилась некая модификация.

Для упорядочения работы с текстом изложения в парах был разработан следующий алгоритм:

1. Ученик А вполголоса читает текст 1-го абзаца, ученик Б внимательно слушает.
2. Ученик Б пересказывает прослушанный текст, ученик А внимательно слушает (можно с опорой на текст) и при необходимости уточняет, дополняет.
3. Ученики задают друг другу вопросы к тексту 1-го абзаца и отвечают на них, используя при этом, если нужно, текст.

4. Ученики совместно озаглавливают 1-й абзац и записывают в свои тетради заголовок как пункт «Плана».

5. Ученики самостоятельно выписывают в «Словарь» трудные слова из абзаца (при этом «трудное место» в слове выделяют другой пастой).

6. Работа со 2-м абзацем ведётся так же, начиная с пункта 1, но ученики на этот раз меняются ролями (ученик Б читает, ученик А слушает, а затем пересказывает). И далее по алгоритму.

7. После проработки двух первых абзацев образуются новые пары, в которых ведётся аналогичная работа со следующими двумя абзацами текста.

На что обращалось внимание учеников при знакомстве с этим алгоритмом работы?

Во-первых, очень важно читать точно и внятно, так, чтобы у слушающего не возникало трудностей при восприятии услышанного текста, иначе он не сможет хорошо его пересказать. Поэтому чтению вслух может предшествовать чтение текста про себя. В то же время подчёркивается, что ученики должны общаться друг с другом вполголоса, так, чтобы было слышно только напарнику, иначе в классе будет излишний шум.

Во-вторых, отмечается важность постановки вопросов к тексту. Учащимся говорится, что чем больше вопросов они друг другу зададут, тем лучше они запомнят текст. Вопросы могут быть различные: выясняющие конкретное значение тех или иных слов, понятий, уточняющие смысловую связь частей абзаца и т.д.

В-третьих, в отличие от базового варианта методики Ривина, в нашем случае партнёры все записи делали в своих тетрадях. В конце работы тетради сдавались на проверку учителю, который уже оценивал работу каждого в отдельности. И здесь важным оказывалась и каллиграфия, и орфография. Кроме того, если при озаглавливании абзаца партнёры не приходили к единому мнению, то хозяин тетради записывал тот вариант заголовка, который удовлетворяет его, поскольку именно ему придётся в дальнейшем пользоваться эти планом.

В-четвёртых, при записывании в «Словарь» трудных слов из абзаца ученикам нужно

<sup>2</sup> Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. О коллективном способе учеб. работы: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. 192 с.

было обязательно «трудное место» в слове выделить другой пастой (зелёной, красной, карандашом). Основной расчёт здесь делается на то, что глаз более запоминает букву в слове, выделяющуюся среди других букв; кроме того, сам процесс написания исключает возможность невнимательного, небрежного отношения. Целесообразность такой записи, прежде всего, обусловлена самой механикой занятий: внимание постоянно напряжено для того, чтобы не пропустить красную (зелёную) букву. Да и процесс написания происходит очень медленно: после нескольких «чёрных» букв, написанных одной пастой, нужно взять ручку с другой (красной) пастой, написать ею букву, положить её и снова взять первую ручку.

Структура учебного занятия в целом выглядит следующим образом:

1. Информационный ввод учителя.
2. Поабзацная проработка текста в парах сменного состава (по «Алгоритму»).
3. Однократное чтение вслух текста учителем.
4. Самостоятельное письменное воспроизведение текста с использованием составленного «Плана» и «Словаря».

На доске предварительно записывается: дата, «Классная работа», «Изложение». Ниже *через строчку* доска делится пополам и следует такая запись:

План	Словарь
1.	
2.	
3.	
4.	
...	

Учащиеся должны эти записи сделать в своих тетрадях. После поабзацной проработки всего текста ученикам необходимо озаглавить текст в целом.

Если методика Ривина основана на работе с разными текстами, то перед нами стояла задача организовать работу в парах сменного состава с одним текстом. Как это сделать? Для этого мы разбили текст на смысловые отрезки, приблизительно одинаковые по объёму.

Для проведения такого учебного занятия необходимо как минимум два урока. Если эта работа происходит систематически, то этого времени вполне достаточно. Если же учащиеся на таком учебном занятии оказываются впервые, к тому же берётся большой по объёму текст, то двух академических часов может не хватить. Для первых занятий по данной методике нужно либо увеличивать количество уроков в расписании, либо сокращать объём исходного текста.

В заключение хочется обратить внимание читателя на одно свойство взаимодействия учащихся в динамических парах. Эту особенность мы обнаруживаем и в той учебной работе, которую описали выше. Речь идёт о формировании важнейшей, на наш взгляд, способности человека учитывать позицию другого.

Образуя новые пары, ученики каждый раз вынуждены перестраиваться сообразно индивидуальным особенностям своих новых собеседников, общаться так, как того требует новая ситуация, новый партнёр. Уже на первом шаге совместной работы можно увидеть, как читающий старается подстроиться под своего партнёра: он ищет ту скорость чтения, которая наиболее оптимальна для соседа. Если, предположим, партнёр не расслышал какое-то слово, он может тут же остановить читающего и попросить повторить. При этом он вправе рассчитывать на адекватную реакцию партнёра.

Не в этих ли учебных ситуациях, основанных на общении в парах сменного состава, заложены главные резервы формирования человека мобильного, быстро ориентирующегося в изменяющемся мире и вместе с тем терпимого, коммуникабельного и готового к широкому сотрудничеству? □