

Вершинина Евгения Сергеевна

студентка

Научный руководитель

Аксарина Наталья Александровна

канд. филол. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

г. Тюмень, Тюменская область

**РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ ПЕРЕСКАЗА
ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ИТОГОВОМУ СОБЕСЕДОВАНИЮ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 9 КЛАССЕ**

Аннотация: в статье осмысливается роль навыков целеполагания устного монологического высказывания и моделирования образа адресата при выполнении задания 2 «Подробный пересказ текста с привлечением дополнительной информации» в ходе итогового собеседования по русскому языку, предлагаются способы их совершенствования.

Ключевые слова: пересказ, коммуникативная деятельность, целеполагание, образ адресата, адресность речи, микротема.

В конце XX–начале XXI века интенсивное развитие и совершенствование технологий дистанционного – в том числе устного – речевого взаимодействия сформировало новые для человечества условия мультикоммуникации, для которой характерны «избыточность речевых информационных потоков, усложнение ситуации их восприятия и декодировки <...>, необходимость интерпретировать речевую информацию в нескольких дискурсах одновременно при жесткой ограниченности времени [1, с. 7]. В России новая коммуникативная ситуация потребовала глобального переосмыслиения значимости компетенций в сфере устного речевого общения для выпускника основной и средней школы. Так, почти два десятилетия – после замены традиционной формы выпускного экзамена по русскому языку в 9 и в 11 классах итоговой аттестацией в формате Основного и Единого государственных экзаменов – итоговая проверка уровня

владения принципами и приемами устного речевого общения среди выпускников не производилась. Методисты и исследователи усматривают в этом одну из значимых причин недоразвития у обучающихся навыков устной речи [2, с. 83].

Восполнить этот методический недочет призвано внедрение с 7 декабря 2018 года принципиально новой экзаменационной формы – обязательного устного итогового собеседования по русскому языку для выпускников девятых классов. Экзамен проверяет устную составляющую коммуникативной компетенции обучающихся и предусматривает четыре обязательные части: 1) выразительное чтение текста вслух; 2) пересказ текста с привлечением дополнительной информации; 3) создание развернутого монологического высказывания на заданную тему; 4) участие в диалоге. Очевидно, что внедрение такой специфической экзаменационной формы предполагает использование в школьной образовательной практике как традиционных, так и инновационных технологий обучения устной речи.

Опыт первых лет проведения итогового собеседования – в России в целом и в отдельных регионах (в том числе в Тюменской области) – дает основания говорить о том, что наибольшие затруднения у экзаменуемых вызывает выполнение задания 2 – «Подробный пересказ текста с привлечением дополнительной информации». Важно, что именно за это задание начисляется самый высокий первичный балл, – следовательно, от качества пересказа в значительной мере зависит общая оценка за итоговое собеседование. Следует учесть также, что умение пересказывать текст с учетом разных коммуникативных задач непосредственно связано со сложным комплексом компетенций, причем не только предметных, но также метапредметных и личностных, и, следовательно, существенно влияет на общую продуктивность обучения. Таким образом, поиск эффективных технологий развития и совершенствования компетенций в сфере устного пересказа текста в основной школе надлежит признать *актуальной научно-методической проблемой*.

Анализ аудиозаписей итогового собеседования обучающихся 9 классов Тюменской области позволил определить круг компетенций, недостаточным

уровнем развития которых обусловлены наиболее частотные ошибки, допускаемые экзаменуемыми при пересказе. Важно, что все исследованные материалы (аудиозаписи) являются оригинальными (не подвергались редактированию) и полностью отражают объективную методическую ситуацию. Для успешного осуществления любой деятельности – в том числе деятельности речевой – принципиально важны представления о том, зачем осуществляется деятельность (то есть о её мотиве и целеполагании) [3, с. 198–199] и каким образом ее рациональнее всего осуществить с учетом целеустановки: с чего начинать, как выстраивать последовательность действий и какие инструменты при этом использовать. Поэтому важнейшие для выполнения задания 2 «Подробный пересказ текста с привлечением дополнительной информации» компетенции связаны 1) с пониманием назначения пересказа; 2) с владением технологиями пересказа; 3) с качеством восприятия и понимания текста; 4) с навыками устной подготовленной коммуникации в целом; 5) с владением собственно языковыми (и более всего синтаксическими) умениями и навыками; 6) с представлениями о принципах интонационного оформления речи (пересказа).

Одной из важнейших компетенций, определяющих как качество выполнения задания 2 итогового собеседования по русскому языку, так и успешность любого пересказа в принципе, следует признать умение обучающегося ставить перед собой *цель пересказа*. Важно, что *целеполагание* напрямую связано с пониманием назначения пересказа, с осознанием того, что пересказ – это вид осознанной коммуникативной деятельности. Безусловно, в основе пересказа лежит исходный авторский текст – однако этот текст не заучивается и не воспроизводится дословно, а интерпретируется говорящим (пересказывающим) в соответствии с собственным пониманием *цели общения*. Требуемое, согласно критериям оценивания задания 2, сохранение при пересказе микротем исходного текста и коммуникативной логики, возможно только в том случае, если экзаменуемый имеет ясное представление о том, с какой именно целью, ради передачи какой именно информации и какого отношения к сообщаемому он строит речь. При этом необходимо помочь обучающемуся понять, что целеустановка его пере-

сказа может определяться *любой из микротем исходного текста*. Конечно, экзаменуемый, по условиям экзамена, обязан отразить при пересказе *все* микротемы и не привнести при этом в пересказ избыточных (лишних) микротем. Однако любая из микротем исходного текста может быть избрана как основная коммуникативно значимая, как логико-тематическое ядро текста пересказа. Обучающийся волен самостоятельно определить, какая часть содержания исходного текста будет интерпретирована как основная – иначе говоря, ради выражения какой главной мысли, какой идеи он создает устное монологическое высказывание.

Так, например, пересказывая экзаменационный текст о В.И. Вернадском, обучающийся может избрать как основную любую из мыслей текста: сосредоточиться в первую очередь на обширности научных интересов ученого, на его представлениях о задачах и долге ученого перед обществом, на вкладе В.И. Вернадского в развитие науки и экономики нашей страны и др. Иными словами, обучающемуся за 2 минуты, отведенные для подготовки к пересказу, надлежит задать себе вопрос: «О каком именно В.И. Вернадском я хочу / собираюсь сейчас рассказать? Хочу ли я рассказать о нем как об ученом-энциклопедисте, преуспевшем в разных научных отраслях, как о человеке долгого, осознающем ответственность ученого перед обществом, или как об исследователе, труды которого способствовали производственному и экономическому развитию нашей страны?».

Ценность такого целеполагания не только в том, что оно облегчает экзаменуемому задачу выделения и освещения микротем и способствует выстраиванию логико-смысловой структуры текста. Осознание цели собственного высказывания позволяет обучающемуся определиться с выбором коммуникативных тактик и нужных для их реализации языковых средств, а также способов интонирования. Целеполагание, таким образом, оказывается тесно связанным с представлениями говорящего об адресности (адресованности) собственной речи.

Пересказ – это и коммуникативный акт, и сама форма общения, а следовательно, пересказ подразумевает обмен информацией, в котором участвуют адресант (говорящий) и адресат (слушатель). То есть экзаменационная установка «пересказать текст» сама по себе является для экзаменуемого информационно неполной, если он не осознает, что обязан не воспроизвести исходный текст, а *передать информацию* экзаменатору. Это самое важное в коммуникативном процессе – передать информацию кому-то. Поэтому затруднения с пересказом во многом обусловлены тем, что испытуемые не осознают, что должны передать не только *конкретную информацию с конкретной целью*, но и *конкретному лицу*. Невозможно хорошо пересказать текст бесцельно и «ни для кого» – следовательно, важным умением для обучающихся в этой ситуации становится умение определять, выстраивать для себя *образ адресата*.

Сводный энциклопедический словарь по психологии и педагогике предлагает такое определение адресности (адресованности) речи: «Адресованность речи – активная и четкая направленность речевого акта на конкретный адресат, достаточно ясно представляемый адресантом в отношении возможностей понимания предлагаемой ему речи, ее содержания, возможностей речевого воздействия на него» [4]. При этом словарь рассматривает сосредоточенность адресанта на некоем «идеальном или среднестатистическом» слушателе вместо учета особенностей реального адресата как «один из серьезных недостатков речи, ее культуры» [4]. Моделирование образа конкретного адресата, следовательно, представляется необходимой составляющей подготовки любого устного монологического высказывания – в том числе пересказа.

Анализ аудиозаписей итогового собеседования показал, что те обучающиеся, которые понимают, что они передают информацию, участвуют в процессе коммуникации, справляются с пересказом значительно лучше тех, кто пересказывает бесцельно и безадресно. Так, экзаменуемые с несформированным целеполаганием и адресностью речи обычно дословно или почти дословно воспроизводят первые два-три предложения и одно-два последних, а пересказ средней (основной) части исходного текста отличается крайней фрагментарностью, бес-

связностью, случайностью выбора высказываний, обусловленной случайностью запоминания. При этом такие обучающиеся практически не используют средства интонационной выразительности, никак не демонстрируют своего отношения к передаваемой информации, в большинстве случаев некорректно встраивают в текст пересказа предложенную для осмыслиения цитату, допускают неоправданно длинные паузы. Напротив, экзаменуемые, представляющие себе цель общения и ориентированные на реального адресата речи (конкретного экзаменатора – учителя, сидящего напротив), более полно интерпретируют содержание исходного текста, интонируют (а не просто проговаривают слова) в соответствии с собственной коммуникативной задачей, сохраняют логико-смысловую связность, интонационно подчеркивают (выделяют) значимые слова и сочетания слов, корректно встраивают в текст предложенную цитату.

Формирование навыков целеполагания и моделирования образа адресата речи (пересказа) методически удобно осуществлять в ходе коммуникативных игр, предполагающих как работу обучающихся в паре, так и коллективную деятельность. Важнейшим условием для таких игр является, по нашему убеждению, комфортная, доверительная атмосфера, где и слушатель, и говорящий будут равно заинтересованы в коммуникации. Поэтому коммуникативные задачи одинаково ставятся перед адресантом и адресатом речи. Так, перед слушателем ставится задача внимательно выслушать сообщение, понять с какой целью оно передано, то есть идентифицировать и понять тему, определить важные смысловые части сообщения. После пересказа учителю вместе с обоими (или со всеми, если работа производилась в коллективе) участниками коммуникации необходимо проанализировать, правильно ли слушатель понял главную тему сообщения, и обсудить, что из сказанного ему показалось наиболее важным. Говорящий, в свою очередь, выслушав комментарий, должен осмыслить коммуникативную адекватность своей реализации речи замыслу – то есть оценить, правильно ли он передал информацию, верно ли (с точки зрения замысла речи) его поняли. Все расхождения в толковании смысла сообщаемого, возникающие у говорящего и слушателя, обязательно обсуждаются и анализируются.

В этом отношении целесообразно задать сначала вопросы слушателю: «Какую основную мысль, идею, по твоему мнению, пытался передать говорящий? – сформулируй ее в одном предложении. В каких именно предложениях эта мысль, на твой взгляд, ярче всего выражена? Почему ты так считаешь? Какие слова и речевые обороты на это указывают? Как эта мысль подчеркивается интонацией говорящего? Услышал ли ты в речи говорящего какие-то части, не связанные с этой основной мыслью? Можно ли назвать эти части лишними или они выражают какую-то другую мысль? Если выражают, то какую? – сформулируй. Какими языковыми средствами эта мысль передается? Оправданно ли, с твоей точки зрения, объединение этих мыслей в одном тексте?».

Следующим этапом должна стать оценка говорящим своей речи и ее интерпретации слушателем. Для этого говорящему уместно будет также задать ряд вопросов, во многом совпадающих с вопросами для слушателя: «Какую основную мысль, идею, ты пытался передать? – сформулируй в одном предложении. В каких именно предложениях эта мысль, на твой взгляд, ярче всего выражена? Почему ты так считаешь? Какие слова и речевые обороты на это указывают? Как эта мысль подчеркивается твоей интонацией? Верно ли слушатель понял твою мысль? Верно ли, с твоей точки зрения, он истолковал языковые средства, которыми эта мысль передается? Были ли у слушателя объективные основания истолковать мысль не так, как ты бы хотел? – объясни свое мнение». Методической задачей учителя при этом будет помочь обоим коммуникантам в сопоставлении их ответов и обобщении наблюдений. Итогом игры должны стать рекомендации коммуникантам. Эти рекомендации могут быть автонаправленными – говорящий и слушатель делают выводы и составляют рекомендации каждый для себя (например, в формате «в следующий раз я учту... / использую... / изменю...» и т. д.) – или перекрестными – говорящий составляет рекомендации для слушателя и наоборот.

Заметим, что подобные игры способствуют не только лингвистической, но и психологической подготовке обучающегося к устной форме экзамена в целом и к пересказу в частности. Когда говорящий понимает, что его слушают, а его

речевое сообщение подготовлено, снижаются к минимуму неоправданно долгие паузы в речи, ему становится интересно передавать информацию, и главное, он понимает, с какой целью происходит речевой акт. Важно отметить, что при передаче речевого сообщения подростка слушателю, с которым он находится в приятельских отношениях, в коммуникативный процесс активно включаются и интонация, и жесты, и мимика. Требование сформулировать основную мысль *в одном* предложении, адресованное и говорящему, и слушателю, вынуждает обоих сосредоточиться на выделении в тексте самого главного и исключить второстепенное, а систематическое повторение в процессе коммуникативных игр этого требования формирует умение строить речь точно и лаконично.

Считаем оправданным сначала практиковать такую коммуникативную игру в парах обучающихся, а затем расширять круг слушателей (одноклассников). Особую ценность буду иметь теоретические знания о том, что речевое сообщение предполагает передачу информации не только одному лицу, но и кругу лиц. Для подростков, испытывающих затруднения при исполнении публичной речи, такая практика значима не только как речевой, но и как психологический тренинг.

В целях совершенствования навыков моделирования образа адресата наиболее удобными представляются традиционные игры из практики театральных разминок. Типичное задание таких игр: «Представь, что твой собеседник...» – а далее следует минимальный набор коммуникативно ориентирующих характеристик: возрастных, социальных, поведенческих и т. д. Например, «Представь, что твой собеседник – твой пожилой сосед, с которым ты на прошлой неделе поссорился. С какой целью ты бы мог пересказать ему этот текст / рассказать ему эту историю? Перескажи этот текст / расскажи эту историю так, как ты бы пересказал / рассказал своему соседу».

Сформированный в ходе таких тренингов навык быстрого выстраивания образа адресата в новой для себя коммуникативной ситуации позволит обучающемуся чувствовать себя уверенней в условиях экзамена и будет способствовать более успешному выполнению задания, связанного с пересказом текста.

Список литературы

1. Аксарина Н.А. Упрощение семантического потенциала слова как фактор развития грамматической анти-нормы / Н.А. Аксарина; под общ. ред. М.Л. Ремнёвой и О.В. Кукушкиной // Русский язык: исторические судьбы и современность: VI Международный Конгресс исследователей русского языка: труды и материалы. – М.: Изд-во Московского университета, 2019. – С.7–8 [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://rlc2019.philol.msu.ru/docs/Trudy-i-materialy_RLC2019.pdf
2. Залуцкая С.Ю. Практика формирования навыков устной коммуникации в процессе литературного образования школьников / С.Ю. Залуцкая, М.Я. Мишлимович //Вестник северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – Якутск, 2017. – №1 (05). – С. 83–91
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 480 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://pedlib.ru/Books/2/0309/2_0309-198.shtml#book_page_top
4. Сводный энциклопедический словарь по педагогике и психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psychology_pedagogy.academic.ru/