

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

Одним из самых общих требований к результату образования является прогресс ребенка, понимаемый как приращение его инициативы, самостоятельности и ответственности. Для нас самостоятельность, инициатива и ответственность 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 предметов освоения: в одних возрастах – это смыслы и задачи человеческой деятельности, а в других – это ее способы. Смена предметов освоения выражается и в смене культурных форм действия, смене моделей акта развития. Б.Д. Эльконин выделяет две культурные формы действия: ресурсная форма 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 реализация есть контролируемое движение в соответствии с образцом.

Продуктная форма действия предполагает, что действие не завершается правильным выполнением и решением извне поставленной задачи, а наоборот, выполнение действия «открывает новые горизонты, становится шагом в большем пространстве и превращается в способ его «зондирования», т. е. снова превращается в пробу. Пробность и результативность здесь должны быть поняты как значения действований, а не как его натуральные 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 форме действия. Приведем известный пример Б.Д. Эльконина о пробно-продуктивном действии: «Например, живописец, накладывающий цветное пятно на холст, делает это мерно, осторожно, как бы следуя всем «правилам» пробно-поискового действия. Но эта «проба» здесь же, а не после построения «полной ориентировочной основы», *претворяется в результат* – цветное пятно, которое, в свою очередь, станет или не станет элементом 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, с одной стороны, построение собственного действия, с другой стороны, по мере разворачивания замысла происходит его фокусировка и перефокусировка. Пробный характер действия выражен не только в

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

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

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

Единицей развития в подростковом возрасте, по мнению К.Н. Поливановой, является авторское действие, которое задается отношением между замыслом и реализацией. «Развитие в подростковом возрасте обеспечивается 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 замысел и цель действия принадлежат взрослому – учителю, а ребенок, принимая 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 задач – то, что замыслил, придумал, важно увидеть, как и где это реализовалось. На первый план выходит действие порождения, продуцирования своего смыслового содержания (текста). Самоизменение происходит по линии замысливания действия, где предметом работы подростка становится замысел 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 сожалению, 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 письменной речи, так как письменная речь является той *стихией* смыслового становления, в отношении которой возможно продуцирование.

Эксперимент был направлен с одной стороны на поиск условий возникновения и становления учебно-продуктивного действия, понимаемого нами как продуцирование подростком «осмысленного» текста. Возникновение 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 умения 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* проводился посттест по оценке сформированности 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 формирующий этап эксперимента. Для этого детям нужно было написать сочинение по заданной теме, в которой содержалось противопоставление двух позиций, причем детям нужно было удерживать обе позиции в своем тексте одновременно. 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 описание следующих предметов: ящик, костюмы, стол, обручи, маски, клетка. Начало текста такое: «Я сидел на большом турецком барабане, украшенном пунцовыми треугольниками и золотой проволокой, сплетенной в виде сетки, и осматривал помещение...».

Для оценки учебно-продуктивного действия у подростков на материале русского языка нами было выделено два критерия: наличие авторского замысла и проявление авторского начала в композиции, языке текста и т. п. Т.В. Шмелёва определяет авторское начало как «смысловую часть текста, в которой проявляется речевое поведение автора и его рефлексия по поводу своего текста; она может включать и указание на адресата, представляя собой путеводитель по тексту» [4, с. 43]. Смысловые возможности проявления авторского начала обширны: «экспликация "фигур" автора и адресата, которые обычно оказываются "за кадром", но могут получить для своего проявления особые фрагменты текста», метатекст, «разнообразные авторские оценки упоминаемых реалий, информации о них и языковых средств, отобранных автором для их описания» и др. В поэтике 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 сформированности учебно-продуктивного действия:

Первый уровень: ученик пишет текст (модель 1) строго в рамках заданной темы, не переосмысливая её.

МОДЕЛЬ 1

Текст представляет собой *схематичное описание ситуации*: описывается расположение предметов, названных в задании, в пространстве, перечисляются их признаки, свойства. Если провести аналогию с рисованием, то это собственно не рисование, а срисовывание: воспроизведение какого-то изображения на основе трафарета (по клеточкам). То, что задано учителем, ученик не преобразовывает в соответствии с собственным видением. 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*.

Таблица 1

Основные характеристики текста, созданного по модели 1

Цель ученика	Сообщить, констатировать нечто в рамках заданной темы и заданных условий
Тип текстовой формы	Описание или описание с элементами повествования, которые вводятся, чтобы формально связать между собой описываемые предметы (я зашёл, подошёл, остановился рядом и т. п.)
Авторское начало	В тексте, как правило, имплицитное авторское начало (ученик описывает картинку (балаганчик) отстранённо, как внешний наблюдатель), а если оно проявляется, то в виде модусов ² непосредственного наблюдения типа « <i>И тут я увидел, как</i> » или <i>прямых оценок рассказчика</i> « <i>Мне понравилось, не понравилось...</i> »
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 <i>быть, стоять, лежать, висеть</i>
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 осматривал помещение. На столе горели цветные свечи, в углу стоял расписанный ящик, у стены горела яркая керосиновая лампа, среди инвентаря лежали разноцветные обручи, в шкафу висели смешные костюмы, на туалетном 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 осматривал 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 описываются не сами по себе, а с точки зрения их предназначения. В центре описания те, кто этими предметами пользуется: перечисляются ситуации, в которых цирковые люди (гимнасты, фокусники, клоуны) совершают какие-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 картинку. То, что задано учителем, он ещё не преобразовывает, но необходимость 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), поэтому

- 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.

Таблица 2

Основные характеристики текста, созданного по модели 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-

Авторское начало	Ученик понимает, как не надо писать текст (не надо воспроизводить шаблон), но у него ещё нет собственного замысла, поэтому он строит текст, описывая заданные предметы в контексте их предназначения. Палитра эксплицитного (явно выраженного словами) авторского начала в текстах 2-й модели существенно богаче, чем в текстах 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 («Наверное, он не хотел, чтобы я его подробно разглядывал», «Казалось, мы увидели ...»), отсылающие к предыдущему фрагменту текста («Как я уже говорила...»), подчёркивающие «авторство» опреде-
Языковые средства	В текстах первой модели ученики в основном используют «адекватные языковые знаки»³. Например, свечи «белые, разноцветные, цветные», они «горели», «освещали», «стояли», «находились посередине», «оказались в ящике».

³ О. Г. Ревзина вводит различие 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.

Цель ученика	Создать текст в соответствии с заданными условиями, но сделать его интересным для слушающих
Языковые средства	В текстах второй модели школьники чаще создают «выразительные языковые знаки», которые содержат элементы личностной, субъективной семантики, своего рода дополнительную информацию, и эта информация связана с говорящим, с его эмоциональным миром и интеллектом⁴. Те же свечи описываются уже совсем по-другому: «они были почти догоревшими, нагоняли какую-то грусть и печаль», «дрессировщик рассеяно рассматривал слегка оплавившуюся свечу», «балаганчик 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 таинственным и праздничным, теперь было пустым, печальным и пугающим», «ящик и стол, прижавшись, друг к другу, не подпрыгивали»
Повторные номинации	Повторные номинации, тематически и грамматически связывающие компоненты высказываний, в основном стилистически нейтральны, по объёму информации точно соответствуют именуемому предмету, однако появляются и перифразы, расширяющие, уточняющие содержание предмета речи. Количество неоправданных повторов в тексте существенно ниже, чем в текста 1-й модели
Композиция текста	1. Ученик понимает, что текст должен быть цельным, завершённым, поэтому обозначает начало и концовку, но делает это посредством 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 балаганчик», «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 изменяется)
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 светила керосиновая 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, который реализован в композиции, жанре, языке текста.

МОДЕЛЬ 3

Тексты третьей модели – это собственно авторские тексты, в которых реализован авторский замысел. Ученик преобразовывает (переосмысливает) то, что задано учителем (движение от тематизации к замысливанию). В центре авторского повествования не предметы (как это было в текстах первой модели), не их предназначение (см. тексты 2-й модели), а события, 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 реализации его идеи. Он собственно создаёт свою картину, в которой угадывается его особый стиль, почерк. Созданный ребёнком текст больше замысливаемого, так как в нём появляется особое звучание, особый ритм, передающий, например, движение балаганчика или нарастание звука копыт лошадей, 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 голову 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

Цель	Представить своё видение ситуации
Тип текстовой формы	Повествование или описание как фрагмент другого текста
Авторское начало	Ярко выраженный собственный замысел текста: описание балаганчика становится небольшим фрагментом, деталью истории приключений 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 ладоши, 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 соседничает клетка Машки, или, как ее объявляют на арене, Марии Де Бандосье. Машка – маленькая обезьянка, купленная на американском пароходе. Лежит ничком, лапы раскинуты –мертвую разыгрывает. Небось, жарко ей. Или просто от тряски».
Языковые средства	Язык текстов становится живым, выразительным, «многоголым». 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 головой. Дети стали уговаривать меня показать им трюк, но, получив отказ, надули губы. Успокоить их удалось обещанием о цирковом представлении». • 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».

Цель	Представить своё видение ситуации
Языковые средства	• ритм, своя, неповторимая, авторская интонация: «При этих мыслях 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 конференсье, одежда клоуна, балахон фокусника... костюм привидения... белое платье 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 заметил на столе небольшой, жалкий огарочек черной свечи. Тогда я подумал: «Чего добру пропадать?» 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, авторы некоторых текстов используют «косвенные» описания. Так, движение балаганчика ученик показывает через «поведение предметов внутри балаганчика: «Звенели легкие металлические обручи, в шкафчике шуршали пестрые, с огромными воротниками, клоунские костюмы, расшитые блестками трико канатоходцев и гимнастов, театральные костюмы и прочие шарфы, шапки. Нервно трепетали огоньки на свечах у зеркала в позолоченной раме»
Повторные номинации	Повторные номинации, тематически и грамматически связывающие компоненты высказываний, в основном стилистически нейтральны, по объёму информации точно соответствуют именуемому предмету, однако появляются и перифразы, расширяющие, уточняющие содержание предмета речи. Неоправданные повторы в тексте практически не встречаются
Композиция текста	Композиция текстов 3-й модели реализует авторский замысел. В каждом тексте оригинальные начало и концовка. Во всех текстах повествование ведётся от имени рассказчика. В большинстве текстов части располагаются последовательно: каждая следующая часть дополняет, уточняет содержание предыдущей. В отдельных текстах автор меняет части текста местами, чтобы заинтриговать читателя: сначала рассказывается о событии, в котором участвует герой, а потом даётся его предыстория
Жанр	Тексты характеризуются наличием отчётливых признаков устойчивых жанровых форм: рассказа, репортажа, странички блога, авантюрного 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. Машка – 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 перекачивается. 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 переезжающем цирке совсем нечего делать.

2. Работа с отношением «замысел – реализация»

Задача *второго этапа* эксперимента заключалась в том, чтобы сделать 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 именно такая форма работы, может стать средством оценки ребенком его собственного 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, лишённые кресел. Все величие и праздность исчезли: даже ограждение оркестровой ямы исчезло. Зато в центре бывшей арены стоял самый старый и тухлявый стол, который доводилось видеть. На нем лежали три церковные свечи, разбитая керосиновая лампа и такой же тухлявый 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 зазвонят обручи, не загорится разбитая керосиновая лампа, а старый деревянный волшебный ящик теперь пылится в углу.

Текст 3. Я осматривал помещение. Рядом стояли ящик и стол. Зеркало 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 содержанию 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 просто, «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 отличается 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 схематичное. Автор не смог выразить свою мысль в тексте. Непонятно, праздничный ли это балаганчик или ветшающий, просто описано, что и где находится. Непонятно, кто автор этого текста, такой текст может принадлежать любому («А был ли автор?»)

Таким образом, ситуация урока задавалась так, чтобы ученики поняли 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 учителем, соответствуют идее текста. В качестве материала использовались тексты, написанные детьми на первом этапе. Каждой группе предлагался для работы один предмет.

Инструкция: «Сначала прочитайте текст, потом выпишите на листочки слова, которые характеризуют ваш предмет описания (*ящик, костюмы, стол, обручи, маски, клетка*), из каждого текста. Подчеркните необычные слова, которые наиболее ярко характеризуют этот предмет».

После выполнения задания ученикам для обсуждения были предложены 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 необычным, 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 обнаруживать в тексте «невыразительные» слова и освоение некоторых способов «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 неоправданных 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 отбирались 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 неправильное использование выразительных средств ведет к разрушению целостности текста, искажает замысел автора и затрудняет восприятие текста в целом. 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 жанром текста. Кроме того, многие обнаружили, что их собственные сочинения не являются авторскими текстами (не имеют собственного замысла), содержат большое количество повторов и практически не включают выразительные средства.

4. Констатирующий эксперимент. Диагностика уровня сформированности учебно-продуктивного действия. Посттест.

Целью данного этапа эксперимента было определить: есть ли динамика в развитии учебно-продуктивного действия учащихся и каков ее характер. Для этого мы предложили ученикам написать сочинение «Бала-

ганчик на колесах». Тема 1 и тема 2 имели общий предмет описания (балаганчик), но во втором случае не задавались ограничения. Для анализа полученных 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 демонстрируют второй уровень сформированности учебно-продуктивного действия.

Таблица 5

**Динамика сформированности учебно-продуктивного действия
учеников (сопоставление результатов первого и четвёртого этапов)**

	Количество и доля (%) учащихся, у которых нет динамики			Количество учащихся и доля (%), у которых есть динамика			Общее количество учащихся и доля (%), у которых есть динамика
Тип динамики	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, совершенствовали 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-продуктивного действия учеников качественно изменяет процесс развития письменной речи подростков: значительное число детей (50 % от общего количества) за непродолжительное время эксперимента показали прогресс в создании собственных авторских текстов.

2. В ходе эксперимента удалось предварительно выделить три уровня 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 неоправданных 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.