

ВАШАЕВА Марина Леонидовна

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РУССКОЙ РЕЧИ
УЧАЩИХСЯ ОСЕТИНСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
ПРИ ОБУЧЕНИИ СОЧИНЕНИЮ В ЖАНРЕ ЭССЕ**

Специальность 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания
(русский язык в национальной школе)» педагогические науки

Автореферат

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Диссертация выполнена на кафедре культуры речи и языка массовой коммуникации Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л.Хетагурова

Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент
Цаликова Мадина Ахметовна

Официальные оппоненты: доктор филологических наук, профессор
Гацалова Лариса Борисовна
кандидат педагогических наук, доцент
Бекоева Мадина Таймуразовна

Ведущая организация – **Институт повышения квалификации работников образования РСО-Алания**

Защита диссертации состоится «17» мая 2007 года в 14⁰⁰ часов на заседании диссертационного совета К 212.248.02 при Северо-Осетинском государственном университете имени К.Л.Хетагурова по адресу: 362025, г.Владикавказ, ул.Ватутина,46, корп.1, ауд.107.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л.Хетагурова.

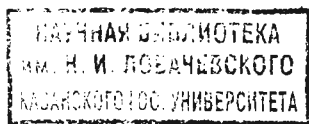
Автореферат разослан «17» мая 2007г.



0000168284

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат педагогических наук,
профессор

З.Х.Тедтоева



ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Ведущая роль русского языка как государственного в общественно-политической, экономической и духовной жизни России предопределяет его значимость в образовательном пространстве страны и первостепенную важность в качестве одного из языков обучения и изучения в национальной осетинской школе. Конечной целью школьного курса русского языка является речевое развитие учащегося, под которым следует понимать совершенствование языковой способности билингва, формирование коммуникативной компетенции как возможности полноценного вербального общения во всех сферах человеческой деятельности с соблюдением социальных норм речевого поведения, что предполагает развитие умений в области четырех основных видов речевой деятельности.

Сложнейшими из умений, формируемых в рамках коммуникативной компетенции, являются умения воспринимать текст как продукт речевой деятельности и создавать собственные высказывания в процессе общения. Реализовываться такие умения должны не только в области филологического образования и формирования общей лингвистической компетенции (на уроках родного и русского языков) учащихся, но и в межпредметном образовательном пространстве национальной школы.

Однако общеизвестно и то, что уровень речевой подготовки выпускников школы, и особенно национальной, в плане владения монологической речью является социально недостаточным, что актуализирует проблему развития письменной монологической речи не только школьников, обучающихся русскому как родному, но и особенно билингвов, изучающих русский как неродной.

В методике преподавания русского языка в национальной осетинской школе (в особенности в обучении одному из видов письменного монологического высказывания – сочинению) имеются существенные недостатки, которые влияют на качество речевой подготовки учащихся. Как показала практика обучения связной речи, старшеклассники испытывают значительные трудности при написании сочинений по русскому языку и литературе, так

как им трудно соотносить такие понятия, как функционально - смысловой тип речи, стиль, композицию, прагматическую авторскую установку с содержательным планом порождаемого письменного монологического высказывания: темой, основной мыслью, проблематикой. Учащимся-билингвам нелегко рассмотреть совокупность компонентов планируемого сочинения, определить, что важнее при продуцировании текста: содержательный план или его языковая реализация. Подобные затруднения зачастую приводят старшеклассника национальной осетинской школы к коммуникативным неудачам.

Оказать помощь билингвам в создавшейся ситуации может введение определения жанра письменного монологического высказывания. Как справедливо утверждают Г.И.Богин, А. Вежбицка, С.И.Гиндин, М.А.Гвенцадзе, Т.В. Шмелева¹ и другие лингвисты, именно уровень речевого жанра, наиболее конкретный в стилевой иерархической системе (стиль – подстиль - жанр), имеет выход в конкретный текст. Действительно, жанр есть такая типизированная форма высказывания, которая является точкой пересечения функционально-смысловых типов речи (ФСТР) и функционально - стилистических характеристик текста, так как жанр, с одной стороны, связан с функциональным стилем, являясь его разновидностью, с другой стороны, – с типами речи.

Особую значимость этим положениям придает идея обучения русской речи как средству коммуникации, заложенная в действующей государственной программе по русскому языку в национальной школе². При этом как цель и как средство овладения письменной и устной речью рассматривается лингвистический текст – высказывание определенного жанра, в котором функционируют все изучаемые фонетические, лексические и грамматические единицы языка. В программе по русскому языку и литературе для 5-11 классов национальной школы также предъявляются жанрово-стилевые требова-

¹ См. работы: Богин Г.И. Речевой жанр как средство индивидуализации// Жанры речи.- Саратов, 1997.- С.12-22; Вежбицка А. Речевые жанры.- Там же, С.99-111; Шмелева Т.В. Модель речевого жанра.- Там же, С.88-98; Гиндин С.И. Связный текст. Формальное определение и элементы типологии.- М., 1971.-398 с.; Гвенцадзе М.А. Коммуникативная лингвистика и типология текста.- Тбилиси, 1986.- 321 с..

²Здесь и далее: Программы основной и полной школы. Русский язык и литература .V – XI классы национальных школ Российской Федерации.- С- Пб., 2002.- С.5.

ния к ученическим сочинениям, однако в системе работы по развитию связной речи мало внимания уделяется обучению жанрово-стилистически дифференцированной монологической речи; не предлагаются теоретические сведения о взаимоотношении жанра, стиля и ФСТР, жанровоопределяющих признаках ученического сочинения. Неоправданным является отсутствие акцента на жанрах публицистического стиля. Так, в учебники для старших классов (9, 10 - 11) по русскому языку для национальной школы не включены вопросы теории о текстовых типах подклассов публицистического стиля, нет заданий для написания подобных жанровых сочинений. В методической литературе, адресованной учителю национальной школы, до сих пор сохраняется путаница в определении типа / жанра письменного ученического высказывания. Обучение же жанровым сочинениям учащихся осетинской школы не имеет должной научно-методической поддержки необходимыми учебно-методическими пособиями.

В результате проведенного анализа специальной литературы по коммуникативной лингвистике в процессе подготовки к эксперименту установлено, что речевой жанр можно считать единственно возможной формой существования высказывания: вне такой формы в процессе общения невозможен ни один текст (М.М.Бахтин, М.А.Гвенцадзе). Сказанное предопределяет понимание речевых жанров как выработанных в процессе коллективного речевого опыта типовых моделей текста, выделяемых на основе анализа группировки текстов одного из функциональных стилей, объединенных общностью тематики и способов подачи, интерпретации содержания, общими сходными чертами языкового оформления и композиционной организации.

Все это дает возможность утверждать, что нельзя учить эффективному общению вне работы над конкретными жанрами, распространенными в реальной речевой практике, вследствие чего принятую в методике развития связной русской речи учащихся осетинской школы работу по обучению сочинению как одному из видов письменного монологического высказывания необходимо переориентировать на работу над конкретными речевыми жанрами. Продуци-

рование текста пишущим учащимся-билингвом предполагает следование критериям определенного им самостоятельно в соответствии с задачами речи или предписанного ему жанра. Для этого, разумеется, старшекласснику национальной школы необходимо освоить жанровые модели построения высказывания, уместно использовать соответствующие жанру языковые средства.

В связи с тем, что сама основа работы над связной русской речью определяет реализацию межпредметной связи русского языка и литературы (сочинение является предметом обучения и на уроке литературы), к письменному монологическому высказыванию учащегося-билингва и по литературе предъявляются жанрово-стилистические требования (биография писателя, рецензия на художественное произведение, литературно-критическая статья и т. д.). Ученые-методисты (А.М.Гринина-Земскова, В.Я.Коровина) считают, что именно неразработанность этого вопроса с речеведческой точки зрения, отсутствие реализации жанрового подхода и обуславливают трудности в обучении сочинению и на уроках литературы.

Итак, насущной задачей методики преподавания русского языка в национальной школе можно считать разработку жанрово-стилистической типологии сочинений, значимых для речевой практики учащихся, и на основе ее организацию системы обучения способам создания констатирующе обусловленных высказываний разного типа на русском языке и оперирования ими в будущей профессиональной деятельности. Имеющиеся у учащегося к окончанию основной (девятилетней) школы знания по речеведению, умения и навыки связной речи являются той базой, на которой возможно обучение билингов жанровым высказываниям.

В системе развития речи среди важнейших с точки зрения соответствия образовательным, воспитательным и развивающим задачам обучения и значимых в опыте современной массовой коммуникации определены жанры публицистического стиля и эссе, в частности. Но задача разработки системы жанровых сочинений публицистического стиля для национальной школы является весьма непростой, требующей многостороннего рассмотрения, поэто-

му диссертантом не ставилась цель разработать теоретические основы системы обучения письменным жанрам этого стиля. Выбор же в качестве предмета обучения публицистического высказывания в форме эссе обусловлен все возрастающей значимостью этого жанра в жизни современного общества, реализацией в различных областях жизни и большим воспитательным потенциалом, так как, по мнению ученых, занимающихся вопросами коммуникативной лингвистики и лингвометодики (Л.Г. Антоновой, Н.Д. Арутюновой, Г.И. Богина, Л.А. Ладыженской, Т.В. Шмелевой и других), эссе свойственны повышенный субъективный статус, особая расположенность к факторам адресата и адресанта, что проявляется в специфике отражения авторского «я» и способах интерпретации фактов. Названные особенности требуют от ученика, создающего текст как продукт коммуникативно-творческой деятельности, самоанализа, самовыражения, собственной позиции и оценки предмета речи.

Таким образом, **актуальность** темы исследования определяется высоким потенциалом обучения эссе для совершенствования связной русской речи, мышления и эмоциональности билингов, а также неразработанностью методики обучения жанрам публицистического стиля в национальной осетинской школе.

Лингвистическое обоснование предмета исследования находится в рамках коммуникативной лингвистики и жанрологии (Н.Д. Арутюнова, Э. Бенвенист, Н.Д. Бурвикова, А. Вежицка, Г.А. Золотова, Т.В. Шмелева и др.).

Объект исследования – процесс обучения жанровой речи художественно-публицистического подстиля учащихся национальной осетинской школы при обучении сочинению-эссе.

Предмет исследования – методическая организация обучения сочинению-эссе в старших классах осетинской школы.

Цель исследования – создание научно обоснованной методической системы обучения старшеклассников национальной осетинской школы сочинению-эссе как жанру художественно - публицистического подстиля.

Гипотеза исследования – эффективность работы по развитию связной речи в осетинской национальной школе повысится, если:

- в программу обучения русскому языку в 10 классе национальной школы включить жанры публицистики (в частности, эссе), а в учебники – минимум теоретических сведений об эссе как высказывании художественно-публицистического подстиля речи и дидактический материал для формирования жанровых умений создания текстов-эссе;

- определить основные приемы, методы и виды деятельности, способствующие достижению поставленной цели, систему упражнений с учетом национальной специфики контингента обучаемых.

Для проверки гипотезы и достижения цели исследования были определены следующие **задачи**:

- разработать лингвотеоретические и психолого-педагогические основы обучения жанрово-стилистически дифференцированной речи, определить специфику эссе как предмета обучения;

- проанализировать учебно-методическую литературу для национальных школ в аспекте темы исследования, обобщить имеющиеся в современных традиционных и инновационных направлениях методики обучения речи (как в русской, так и в национальной школе) подходы к созданию высказываний определенного жанрового типа;

- исследовать состояние обучения сочинению в жанре эссе в старших классах национальной школы: определить наличие и уровень сформированности коммуникативно-речевых умений, необходимых для обучения жанрам вообще и эссе в частности;

- разработать методическую систему опытного обучения сочинению в жанре эссе для учащихся старших классов национальной осетинской школы, проверить эффективность разработанной методики.

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач использованы следующие **методы исследования**: **аналитический** (анализ лингвистической, психолого-педагогической, психолингвистической, учебно-

методической литературы; исследование эссе как речевого жанра; изучение практического опыта учителей-экспериментаторов), **социо-педагогический** (анкетирование, анализ программ, учебников по русскому языку, наблюдение за учебным процессом в школе, беседы с учителями), **экспериментальный** (проведение констатирующего, обучающего и контролирующего экспериментов в школах РСО-А), **метод математической обработки** результатов эксперимента.

Теоретической базой разработки конкретных практических рекомендаций явились: теория речевой деятельности, психолингвистика, современная стилистика, труды ученых по коммуникативной лингвистике, лингвистике текста, культуре речи, методике преподавания русского языка как неродного.

Методической базой стали труды исследователей процесса обучения русскому языку в русской и национальной школе: Л.Г.Антоновой, Р.П.Бибилевой, Р.Б.Гарифьяновой, А.Р.Джиоевой, Э.С.Дзуцева, Л.А.Кучиной, Т.А.Ладыженской, Р.Б.Сабаткоева, С.К.Семиной, Х.Х.Сукунова, Б.А.Тахохова, З.Х.Тедтовой, М.Х.Шхапацевой, Л.З.Шакировой и др.

Теоретическая значимость исследования заключается в лингвистическом, дидактическом и психолого-педагогическом обосновании предложенной методической системы обучения сочинению в жанре эссе для осетинской школы.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

- обоснована значимость обучения жанрам публицистического стиля в методике преподавания русского языка в национальной школе;

- вслед за учеными, занимающимися вопросами лингвопрагматики и жанрологии, обобщены и описаны жанрово-стилистические признаки эссе, необходимые в текстовой деятельности старшеклассникам-билингвам;

- описана система коммуникативно-речевых умений, формируемых в процессе обучения сочинению-эссе, разработана и апробирована методика обучения эссе в старших классах национальной школы.

Практическая значимость исследования определяется тем, что в нем содержится экспериментально проверенная методическая система обучения сочинению в жанре эссе учащихся старших классов осетинской школы. Предложенная методика может найти применение при преподавании русского языка в разных типах национальных школ. Выводы и основные положения работы могут быть использованы при усовершенствовании программ по русскому языку для национальной осетинской школы, на курсах повышения квалификации учителей русского языка в осетинской школе при Республиканском институте повышения квалификации работников образования. Созданы и апробированы дидактические материалы, которые могут быть использованы на уроках развития речи, на факультативных занятиях по русскому языку и литературе, а также на занятиях по элективным курсам (журналистике, риторике, стилистике и т.д.) для учащихся старших классов гуманитарного профиля. Разработанный комплекс упражнений может быть использован при составлении новых и доработке имеющихся учебников для старших классов.

Организация и этапы исследования

На первом этапе исследования (2001-2002гг.) изучались лингвистические, психолого-педагогические, методические, философские источники по теме исследования. Результатом этого этапа исследования стало выяснение жанровоопределяющих признаков эссе, обусловленных стилем и типом речи. Второй этап исследования (2002-2003гг.) связан с выявлением специфики коммуниктивно-речевых умений, необходимых учащимся-билингвам для обучения сочинению-эссе, с уточнением опытно-экспериментальной программы, с подбором дидактических материалов и составлением учебного пособия, результатом чего явились публикации научно-методических статей и составление программы обучения, разработка системы упражнений. На третьем этапе (2003-2006гг.) проводились обучающий и контрольный эксперимент и последующий анализ, обобщение и систематизация полученных данных, оформление работы.

Апробация работы осуществлялась в процессе экспериментального обучения в десятых классах средних школ №1 с.Сунжа и с.Донгарон Пригородного района, с.Красногор и с.Кадгарон Ардонского района РСО-А, национальной гимназии №4 г.Владикавказа; всего экспериментальным обучением было охвачено 435 учащихся.

Материалы и результаты диссертационного исследования нашли отражение в 5 публикациях автора, обсуждались на методобъединениях учителей-словесников сш №1 с. Сунжа и национальной гимназии №4 г.Владикавказа. Автор диссертации выступил с докладами на международной научной конференции, проводимой под эгидой ЮНЕСКО (Владикавказ, 2006), международной научно-методической (Москва,2006) и Всероссийской научно-практической (Краснодар,2005) конференциях.

Достоверность результатов исследования определяется достаточным количеством участников эксперимента, обеспечена методологической обоснованностью исходных позиций, многоаспектным рассмотрением изучаемой проблемы, системностью исследовательских процедур, поэтапностью и многолетней продолжительностью эксперимента.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Обучение эффективному общению вне жанров, распространенных в коммуникативной практике общества, невозможно, поэтому необходимо переориентировать работу по формированию навыков письменной монологической речи при обучении сочинению в национальной осетинской школе со стиливого требования на создание жанровых типов текстов функциональных стилей (в том числе и публицистического).

2. Эссе в исследованиях по коммуникативной лингвистике определяется как один из актуальных жанров речевой общественной практики, которому свойственны особая расположенность к фактору адресата и повышенный субъективный статус, специфика плана содержания и плана выражения, что определяет его соответствие триединой задаче обучения, развития и воспитания.

3. Поэтапное обучение сочинению-эссе с опорой на жанрово-стилистические признаки текстов позволяет совершенствовать имеющиеся у учащегося-билингва к окончанию девятилетней школы коммуникативные навыки и формировать следующие жанровые умения: выбирать оригинальный, нестандартный подход в плане выражения содержания при освещении предмета речи, давать комплексное индивидуально-авторское толкование поднимаемой проблемы, вводить прецедентные структуры для реализации задач высказывания, использовать средства и различные языковые приемы авторской и модальной оценки и др.

4. Эффективности процесса обучения сочинению-эссе в осетинской национальной школе будет способствовать учет особенностей родного (осетинского) языка учащихся и специфики национального менталитета аудитории, что необходимо отразить в подобранном дидактическом материале, учитывать при определении последовательности и характера заданий.

Предмет, цели и задачи исследования определили структуру диссертации. Она состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка использованной литературы и приложения, включающего пособие для обучения сочинению в жанре эссе на уроках русского языка в 10-11 классах осетинской школы.

Основное содержание работы

Во «Введении» обосновывается актуальность рассматриваемой проблемы, определяются объект, предмет, цели и задачи исследования, формулируется рабочая гипотеза, положения, выносимые на защиту, характеризуются методы исследования, теоретическая и методическая базы исследования, раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, описываются организация и этапы исследования.

В первой главе – «Лингвометодические основы обучения высказываниям в жанре эссе учащихся осетинской школы» – изложены лингвостилистические и литературоведческие предпосылки разработки методики обучения

сочинению-эссе в национальной аудитории, проведен анализ научной литературы для получения теоретических сведений об эссе как жанре литературы, рассматриваются жанроопределяющие признаки эссе на материале русско- и осетиноязычной публицистики, проведен сопоставительный анализ лингвостилистических особенностей языка эссе в методических целях.

Для конкретизации специфики эссе как предмета изучения в школе автором рассмотрены принципиальные вопросы трактовки жанра эссе в современных филологических дисциплинах, приводятся теоретические сведения об эссе как жанре литературы, публицистики, журналистики и других областей гуманитарного знания, определяются жанрово-стилистические черты, особенности формы и композиции высказываний этого жанра, сложившиеся в более чем четырехсотлетнем интернациональном опыте функционирования жанра.

Проведенное исследование позволило констатировать, что жанр в лингвистической и литературоведческой традициях знаменует собой определенную меру теоретической абстракции и характеризуется многоаспектностью, вбирая в себя обобщенную информацию о субъектном развертывании текста, о тематической предрасположенности, объеме, композиции, стиле и других признаках текста. Анализ существующих трактовок эссе в лингвометодике позволил выделить как наиболее подходящую для национальной школы классификацию жанров на основании стиля. К числу специфических признаков эссе как речевого жанра можно отнести следующие: выбор и определение предмета речи (основой содержания являются не столько факты, сколько их оценка, интерпретация, поэтому яркой чертой в плане содержания является преобладание над фактическим материалом оценочных субъективных суждений и выводов); функции эссе – информирование и воздействие, ими определяются свойственные жанру характерные языковые средства художественно-публицистического подстиля речи; эссеистская свободная форма построения текста, основанная на сложных ассоциативных связях, предполагающая возможность быть организованной по разным типовым моделям;

привлечение прецедентных текстовых структур; своеобразное «разностилье»; повышенная модальность.

Проведенный анализ особенностей данной модели публицистического стиля на материале осетинской и русской эссеистики позволил уточнить общие и специфические черты в композиционном, лингвостилистическом оформлении этих текстов на обоих языках. Определено, что важнейшие черты эссе как речевого жанра свойственны и современной осетинской публицистике. Названные особенности языкового оформления рассматриваемых текстов позволили установить факты языка, которые могут вызвать затруднения у учащихся-билингвов и в этой связи требуют особенного внимания при обучении написанию сочинений в жанре эссе (например, в оформлении диалогизации и модальности, в использовании эмоционально-экспрессивных, оценочных средств, ввода прецедентных текстов и т.д.).

Выявленные в ходе теоретических изысканий жанровоопределяющие признаки эссе и данные сопоставительного анализа были использованы при разработке экспериментальной программы обучения билингвов эссе.

Во второй главе – **«Состояние обучения сочинению в жанре эссе в старших классах осетинской школы»** – анализируется процесс обучения русскому языку в старших классах осетинской школы в аспекте исследования. Рассматривается представленность эссе в программах и учебниках по русскому языку для национальных школ, используемых в образовательном пространстве республики; раскрываются ход и результаты констатирующего эксперимента.

Проанализировав состояние обучения жанровым высказываниям - эссе в старших классах национальной школы, можно утверждать, что у учащихся-билингвов недостаточно высокая степень сформированности умений и навыков письменной речи, поскольку нет обучения жанрам. Отсутствие обучения жанрово-стилистически дифференцированной речи (публицистического стиля, в частности) противоречит современному методическому положению о том, что нельзя учить эффективному общению вне работы над конкретными

речевыми жанрами, которые широко распространены в жизни (Т.А.Ладыженская). В учебниках для 10-11 классов по русскому языку не приводятся теоретические сведения о жанрах высказываний, учителями не предъявляются жанровые требования к сочинениям старшеклассников, учащиеся-билингвы не знакомы с жанровоопределяющими признаками высказываний публицистического стиля (эссе, в частности) и не обучены порождению высказываний данного жанрового типа.

Представляется необходимым обновить содержание учебников по обучению письменной монологической речи, предложить учащимся больше тем, имеющих культурологическое, мировоззренческое и морально-этическое значение, которые бы отличались новизной, проблемностью, современным звучанием, ввести теоретические сведения о жанрах публицистического стиля, а также дать перечень тем для написания учениками жанровых текстов публицистики.

Констатирующий эксперимент, проведенный в три этапа (тестовое задание, комплексный анализ по предложенному плану эталонной модели жанра, сочинение-эссе с возможной опорой на первичный текст), показал, что учащиеся 10-11 классов обучены приемам составления текста как коммуникативной единицы, знают основные виды связи (цепную и параллельную) между предложениями в ССЦ, умеют выделять средства связи (местоимения, синонимы, повтор слов, союзы и т.д.) в готовом тексте и использовать их при построении собственного высказывания.

Но при этом старшеклассники-билингвы не владеют способами и приемами построения эссе (испытывают трудности в определении логико-смысловой и композиционной стороны сочинения, не могут выразить личностный характер восприятия предмета речи и дать его авторскую оценку, не умеют использовать прецедентные текстовые структуры, средства адресации, диалогизации и модальности, средства выражения эмоциональной оценки).

Результаты констатирующего среза показали, что 10-11-классникам осетинской национальной школы при хорошем уровне владения навыками по-

нимания, анализа и создания текста и сформированности рецептивных и продуктивных умений крайне недостает теоретической осведомленности и продуктивного опыта по созданию высказываний-эссе (закрепленность жанра за сферой использования, соотношенность с прагматической авторской установкой и т.д.).

В третьей главе – **«Методическая система обучения сочинению в жанре эссе учащихся осетинской национальной школы»** – предлагается методическая система по обучению учащихся осетинской национальной школы сочинению в жанре эссе, характеризуются используемые методы, приемы и виды деятельности, принципы обучения, конкретизируется содержание обучения, описывается система коммуникативных жанровых умений и приводится система упражнений, позволяющая формировать и совершенствовать указанные умения при обучении билингов сочинению-эссе.

В соответствии с требованиями общедидактических и инновационных принципов, а также с опорой на психологическую теорию усвоения знаний и формирования практических умений и навыков были определены следующие лингводидактические принципы, положенные в основу обучения учащихся-билингвов жанрово-стилистически дифференцированной монологической речи: коммуникативный принцип, функционально - семантический принцип, принцип научности, принцип учета особенностей родного языка, принцип наглядности (апелляция к средствам текстов - образцов), принцип связи теории с практикой, личностно-ориентированные принципы (принцип психологической комфортности, принцип развития), деятельностно-ориентированные принципы (принцип обучения деятельности, принцип управляемого перехода от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ученика), принцип межпредметных связей.

Психолого-педагогической основой предлагаемой методики стал личностно-деятельностный подход к обучению, сформировавшийся на базе русской психологической школы (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, А.А.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.), в которой личность рассматривается как субъект дея-

тельности, который сам формируется в деятельности и в общении с другими людьми и определяет характеристику деятельности и общения; были учтены и психологические основы изучения второго языка, которые нашли отражение в работах Н.И.Жинкина, И.А.Зимней, Б.В. Беляева и многих других.

Предлагаемая в диссертации система обучения предусматривает реализацию необходимых межпредметных связей, обусловленных природой самого эссе (продуманная координация уроков русского языка и литературы) и билингвальным характером аудитории (связь уроков русского и осетинского языков).

Разработана программа опытного обучения, определены необходимые для формирования жанровых умений теоретические сведения и намечены пути совершенствования коммуникативно-речевых умений старшеклассников при анализе эталонной модели жанра и пути совершенствования продуктивных навыков и умений порождения высказываний-эссе. Определены методы и приемы обучения, способы введения теоретического минимума, обоснована поэтапность в формировании знаний, умений, навыков, разработана система упражнений по анализу предъявляемых эталонных текстов и написанию ученических эссе, отобраны тексты-образцы, отвечающие требованиям к дидактическому материалу подобного вида и способствующие реализации задач обучения.

Экспериментальное обучение проводилось, как это принято в работе по развитию речи в национальной школе, с опорой на текст как на образец языковой нормы. В процессе экспериментального обучения были использованы следующие методы и приемы: репродуктивный, проблемное изложение, перевод, частично-поисковый, исследовательский, коммуникативный, в соответствии с которым обучение строится адекватно процессу речевой коммуникации. Ведущим методом обучения послужило моделирование речевой ситуации, так как решение проблемы коммуникативной компетенции лежит в плоскости изучения и практического освоения тех жанров, владение которыми обеспечит эффективную речевую практику учащихся-билингвов.

В ходе экспериментальных исследований было установлено, что для успешной работы над сочинениями разных жанров необходимо:

а) учитывать лингвистические и речеведческие знания, умения, навыки билингвов, т.е. представление, формировавшееся на протяжении многолетней деятельности учащихся по изучению текста, о стиливых, композиционных, типологических признаках высказывания;

б) осуществлять отбор текстов - образцов с учетом адресата высказывания (возрастных, национальных, социальных, мировоззренческих запросов молодежи) и в соответствии со стоящей перед учителем триединой задачей: обучения, развития и воспитания учащихся;

в) проводить опытное обучение с опорой на достижения существующих методических моделей обучения жанру (Л.Г.Антонова, Т.А.Ладыженская, З.С.Смелкова и др.), а также на сложившиеся в русской и национальной школах традиции формирования коммуникативных умений;

г) включить в соответствующий раздел программы по русскому языку для национальных школ Российской Федерации эссе как речевой жанр, а в учебники – необходимые для овладения эссе теоретические сведения: художественно-публицистический подстиль, жанровоопределяющие признаки эссе, прецедентные тексты, модальность текста и другие, а также вопросы, предполагающие рассмотрение материала, знакомого учащимся в какой - то мере, но в иных связях, в ином аспекте, введенные с целью расширения и углубления, актуализации знаний старшеклассников.

Все вопросы должны иметь практическую направленность, а сам экспериментальный курс обучения сочинению-эссе в конечном счете должен повысить уровень языкового (речевого) развития учащихся, что и предопределяет включение в программу материала, в наибольшей степени способствующего решению этой задачи.

Составление программы опытного обучения сочинениям-эссе проводилось с опорой на имеющиеся у старшеклассников рецептивные и продуктивные коммуникативные умения и навыки, а именно: учитывать речевую си-

туацию, планировать последовательность изложения, обеспечивать развитие темы и основной мысли, пользоваться порядком слов как инструментом развития мысли, соблюдать абзацное членение, создавать высказывание в рамках определенного функционального стиля и ведущего типа речи, соединять разные типы речи, усиливать эмоциональность речи с помощью изученных специальных приемов, соединять предложения, выбирая способ, средства связи и т.д. Привлекались данные анализа основных недостатков ученических эссе, выявленных в ходе констатирующего эксперимента, в том числе и языковых ошибок и недочетов, обусловленных интерферирующим влиянием родного языка на русский.

Отбор необходимых билингвам знаний был проведен с опорой на жанрово-стилистические особенности эссе, на их основе были определены специфические жанровые коммуникативные умения, которые необходимо сформировать при обучении сочинению подобного типа: создать публицистический текст художественно-публицистического подстиля, выбрать оригинальный, нестандартный подход в плане выражения содержания при освещении предмета речи, ввести прецедентные структуры («микровысказывания с чужого голоса») для реализации задач высказывания, использовать средства и различные языковые приемы авторской и модальной оценки, перевести небольшие эссе или фрагменты текста с русского языка на родной и, наоборот, с осетинского языка на русский, что способствует реализации задач взаимосвязанного обучения письменной монологической жанровой речи на родном и русском языках.

Содержание предлагаемой в диссертации программы экспериментального обучения соответствует уровню владения учащимися связной речью, обучение жанровой монологической письменной речи возможно только с опорой на уже имеющиеся у школьников осетинской школы речевые умения и навыки, с опорой на выработку общеречевых умений как на родном, так и на русском языках с опережающим их формированием на родном.

Работа с экспериментальной программой позволила выделить в ней следующие разделы: тема опытного обучения, формируемые умения и навыки, опорные лингвистические понятия. Содержание программы представлено в виде таблицы.

Школьники овладевают способами творческой текстовой деятельности с помощью упражнений, применяемых непосредственно в работе по развитию связной речи, при этом учатся создавать речевое произведение-текст, поэтому необходима система упражнений, формирующая именно те умения, которые нужны билингу для написания сочинения-эссе. В основу разработанной системы упражнений была положена классификация упражнений Т.А.Ладыженской¹: аналитического характера по готовому тексту, аналитико-речевого характера по готовому тексту, на переработку готового текста, а также упражнения, требующие создания вторичного текста на основе данного (готового) и самостоятельного нового текста. Для формирования установленных жанровых умений и навыков использовались все эти типы; они представлены в учебном пособии, разработанном в соответствии с поурочным планированием специально для проведения экспериментального обучения.

Экспериментальное обучение предполагало несколько этапов. На I этап – вводно-теоретическом, цель которого – наблюдение и анализ текстов-эссе, для формирования теоретической базы об этом речевом жанре использовались упражнения, которые позволяют познакомить старшеклассников с эталонной моделью жанра, с композиционно-стилевыми, содержательно-смысловыми и структурными особенностями эссе. В качестве текстов-образцов учащимся предлагались художественно-публицистические эссе Д.Лихачева, К.Паустовского, Д.Гранина, В.Астафьева, В.Пескова, Г.Тедсева и др., причем выяснялись как особенности плана содержания, так и плана выражения – языковые средства и приемы. Контингент учащихся национальных школ, особенно Северной Осетии, владеет русским языком на уровне,

¹ Ладыженская Т.А. Система упражнений по развитию связной речи. / В сб.: Совершенствование методов обучения русскому языку. Пособие для учителя. – М., 1981. – С.44 - 45.

делающем возможным привлечение на занятия оригинальных русскоязычных текстов. На данном этапе использовались аналитические упражнения, при выполнении которых ставились и решались задачи по жанрово-стилистическому, типологическому разбору текстов, по сравнению и сопоставлению текстовых фрагментов, при этом учащиеся получали и закрепляли знания об эталонных жанровых признаках эссе. В ходе практических занятий формировались аналитические умения: определять предмет речи, выделять и оценивать употребленные автором языковые средства эмоционально-модальной оценки, уместность использования и способ введения прецедентных текстовых структур, авторское своеобразие текста и т.д. Полученные знания и умения носят «инструментальный» характер, рассматриваются как своеобразная ступень, которая позволит осуществить переход на новый уровень – к овладению продуктивными жанровыми умениями и навыками.

На II этапе в системе обучения сочинению-эссе проводились специальные тренировочные упражнения, с помощью которых формировались и совершенствовались рецептивные жанровые умения и навыки учащихся, выполнение которых способствовало развитию у учащихся экспериментального класса первичных умений жанрово-стилистического анализа, приобретенных на I этапе обучения. Среди таких заданий можно выделить наиболее эффективные: допиши зачин/ концовку к эссе (4 - 5 предложений), вырази согласие/ несогласие с автором текста, построй систему аргументов к предлагаемому тезису (при этом обращается внимание учащихся на то, что существует два вида аргументов: сильные (достоверные факты, цифры, документы) и слабые (мнение очевидцев, примеры из жизни и литературы, высказывания известных личностей), подбери цитаты (прецедентные тексты) по теме высказывания и введи их в авторский текст, подбери языковые средства выражения эмоциональной оценки, напиши небольшой текст-рассуждение с опорой на эссе-образец и т.д. Система упражнений данного этапа включает также упражнения на переработку готового текста (задания улучшить первичный текст сочинений учащихся, предложенных в учебном пособии).

Послетекстовые задания, использованные в каждом упражнении, акцентировали внимание обучающихся на особенностях эссе, но вместе с тем включенные в каждое задание задачи творческого плана способствовали выработке продуктивных жанровых умений и навыков. На данном этапе предлагались упражнения, требовавшие включения обучающегося в конкретную ситуацию коммуникации, где мог быть востребован создаваемый текст, хотя прием моделирования учебно-речевых ситуаций был использован при составлении всех аналитико-речевых упражнений, что позволило формировать у учащегося умение ориентироваться в типовой речевой ситуации, оценивать и отбирать языковые средства высказывания с точки зрения их соответствия коммуникативной задаче, композиционной форме эссе. Также вводились задания на перевод отдельных предложений, текстовых фрагментов или небольших эссе на родной язык: известно, что при устном или письменном переводе учащиеся глубже проникают в родной и русский языки. Этот прием способствует и мотивации обучения, привитию интереса к русскому языку.

Специальные тренировочные аналитико-речевые упражнения содержали конкретное задание проанализировать по текстам-образцам речевые действия авторов и языковое оформление высказываний, предтекстовые и послетекстовые виды работ акцентировали внимание старшеклассников на жанрово-определяющих особенностях эссе, но уже на этом подготовительном этапе начиналось формирование продуктивных коммуникативных навыков, необходимых для последовательного овладения жанром эссе. Таким образом, основными видами тренировочных заданий на этом этапе становятся упражнения аналитико-речевого характера и упражнения, тренирующие в создании текста (путем трансформации, по данному началу и т.д.). При этом часть эссе, дописанная учениками, должна была органически сочетаться с целым, не нарушать стилистические и лексические особенности текста; учащимся предлагалось использовать те же виды аргументации и литературные приемы, которые выбрал автор.

Цель III этапа – формирование умений и навыков написания сочинения в жанре эссе, т.е. продуктивных коммуникативных навыков. Старшеклассники смогли реализовать приобретенные жанровые умения, написать эссе на заданную тему, с опорой на первичный текст, на прецедентное высказывание (пословицу, афоризм, цитату). Поэтому при обучении сочинению-эссе прежде всего активизировались имеющиеся у учащихся умения и навыки монологического речевого высказывания, а также определенные мыслительные умения (сопоставлять, обобщать, делать выводы и др.). На этом этапе обучения, как и на всех предыдущих, проводились разнообразные виды словарной работы: выписать из текста и дать по словарю толкование незнакомых слов, определить отношения между понятиями и т.д. В этом случае автор исследования придерживался принципа взаимосвязи в формировании устной и письменной речи и межпредметных связей.

Целесообразно было начать работу с составления памятки пишущему, в которой сами учащиеся должны были определить порядок действий при обдумывании, сборе материала и написании сочинения-эссе, то есть эта памятка должна была стать своеобразной инструкцией пишущему, обобщающей все полученные знания об этом речевом жанре и рекомендующей порядок действий на всех этапах подготовки и написания сочинения. Далее можно было перейти к упражнениям, выполнение которых способствовало формированию продуктивных коммуникативных навыков порождения собственных высказываний, позже - к правке и редактированию сочинений.

На заключительном этапе работы по обучению эссе учителю можно порекомендовать такие приемы подготовки к сочинению, как разъяснение или обсуждение темы предстоящего высказывания, составление возможного плана или порядка следования микротем, отдельных фрагментов сочинения, композиции. Выполняя на этом этапе задания продуктивного характера, учащиеся оперируют знаниями и умениями, полученными в ходе всей предыдущей работы, только в том случае, если она проводилась в определенной системе.

Опытное обучение в экспериментальных классах велось по описанной системе. Подготовленные материалы: учебное пособие с приложением-справочником по речеведению, теоретический материал в лекционной форме, методические пояснения, поурочные разработки – были предложены работающим в экспериментальных классах учителям русского языка, которые предварительно были ознакомлены с целью, задачами обучения, основными методическими положениями и содержанием программы. Диссертантом осуществлялся контроль за проведением экспериментального обучения, проверялись совместно с учителями письменные работы десятиклассников и анализировались результаты на промежуточных этапах обучения.

Как показали результаты экспериментального обучения, эффективной оказалась работа по переводу отдельных текстовых фрагментов или небольших эссе на родной язык учащихся. При этом учителя экспериментальных классов добивались от учеников точности и полноты передачи плана содержания эссе языковыми средствами другого языка. Проблемы, возникающие при переводе художественно-выразительных средств, средств эмоциональной оценки, требовали коллективного обсуждения и зачастую помощи учителя. Такая работа привела учащихся к сознательному использованию особенностей художественно-изобразительных средств русского языка, возникающих чаще всего в результате метафорического переосмысления.

В обосновании достоверности и эффективности разработанной методической системы решающая роль отводилась практической проверке результатов экспериментального обучения сочинению в жанре эссе. Для этого на заключительном этапе исследования был проведен контрольный эксперимент, проходивший в естественных условиях национальной осетинской школы (на базе 10 классов средних школ №1 с.Сунжа и с.Донгарон Пригородного района, с.Красногор и с.Кадгарон Ардонского района РСО-А, национальной гимназии №4 г.Владикавказ) в двух больших группах, включающих экспериментальные классы, в которых обучение велось по разработанной нами методике, и контрольные классы, в которых обучение велось традици-

опно. Проанализированы ученические эссе на заданную тему, созданные испытуемыми в ходе контролирующего этапа эксперимента. Результаты итогового среза приводятся в таблице 1.

Таблица 1

Данные итоговых диагностических работ

| Диагностируемые умения и навыки | Количество учащихся 10 классов, справившихся с заданием (в процентах) | |
|---|---|--------------------------|
| | Контрольные классы | Экспериментальные классы |
| Представление предмета речи и его составляющих | 64 | 78 |
| Предметно – смысловая исчерпанность | 75 | 87 |
| Реализация авторской задачи и позиции в тексте | 77 | 89 |
| Реализация жанрово-стилистических и жанрово-композиционных особенностей эссе | 37 | 70 |
| Умение вводить прецедентные структуры для реализации задач высказывания | 49 | 73 |
| Умение использовать средства авторской и модальной оценки, характерные для эссе | 41 | 69 |
| Умение озаглавить текст, выразив в заголовке языковые особенности жанра | 71 | 84 |
| Уровень связности письменной речи | 65 | 76 |
| Верная структура ССЦ | 72 | 83 |
| Отсутствие грамматических, речевых и стилистических ошибок | 25 | 35 |

Таким образом, в ходе эксперимента была проверена и подтверждена выдвинутая в диссертации гипотеза, результаты обучения подтверждают эффективность разработанной диссертантом методической системы.

Заключение диссертации представляет собой обобщение результатов исследования, оформленных в качестве основных выводов.

Разработана и экспериментально проверена методическая система работы по совершенствованию связной русской речи учащихся национальной осетинской школы при обучении сочинению в жанре эссе: определены содержание, методы и приемы обучения, обоснованы поэтапность в формировании знаний, умений, навыков и способы введения теоретического минимума сведений о тексте-эссе, разработана система упражнений для формирования рецептивных и продуктивных жанровых умений. Отобран дидактический материал для обучения эссе в соответствии со всеми требованиями, предъявляе-

мыми к материалам подобного рода, подготовлено учебное пособие со справочником по речеведению, использованное в ходе обучающего эксперимента.

Научно обоснована и экспериментально проверена эффективность разработанной методической системы. Целесообразный отбор и классификация учебного материала, методов его усвоения способствовали совершенствованию связной русской речи учащихся национальной осетинской школы.

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях (общим объемом 1,5 п.л.):

1.Вашасва М.Л. Обучение эссе при изучении жанров на уроках русского языка в национальной школе // Новые исследования в педагогико-психологических науках. Вып.2. Ч.2.-М., МПА-Пресс, 2006. - С.112-117.

2.Вашасва М.Л. К проблеме обучения учащихся-билингвов жанрово-стилистически дифференцированной монологической речи // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества: Материалы международной научной конференции. – Владикавказ, СОГПИ, 2006. – С. 165-168.

3.Вашасва М.Л. Формирование культуры межнационального общения учащихся в объединении начинающих журналистов // Инновации и традиции в воспитании толерантного этнокультурного сознания школьников и молодежи: Материалы Всероссийской научно-практической конференции.– Краснодар, Копи-Принт, 2005. – С.191-193.

4.Вашаева М.Л. Речевое воздействие лида как компонента журналистского текста// Речевая коммуникация на современном этапе: социальные, научно-теоретические и дидактические проблемы: Материалы международной научно-методической конференции. В 2 ч. Ч. 2.- М., МГУС, 2006. – С.239-241.

5. Вашаева М.Л. Особенности лида как вводного компонента современного журналистского текста // Журналистика XXI века: исторический опыт и современное развитие. Вып. VIII. Сб. научных трудов / Под ред. член-корр. РАО, докт. ист. наук, проф. А.А.Магометова. – Владикавказ, СОГУ, 2006. – С.256-261.

Сдано в набор 28.03.2007 г., подписано в печать 14.04.2007 г.
Гарнитура Таймс. Печать трафаретная. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Усл. печ. л. 18,5. Тираж 100 экз. Заказ № 47.

Типография ООО НПКП «МАВР», Лицензия Серия ПД № 01107,
362040, г. Владикавказ, ул. Августовских событий, 8, тел. 44-19-31

102