Семёнов Александр Николаевич

Роль и место сочинения
в педагогических системах: исторический аспект

Автономное учреждение
дополнительного профессионального
образования «Институт развития образования» ХМАО — Югры,
г. Ханты­Мансийск, Россия.

alin52@ list.ru

In article some historical aspects of a technique of training in the composition at the Russian school, and also modern approaches to this methodical problem reveal. The attention to a problem of an originality of written language and its value in intellectual development of school students is paid. In historical aspect conversation on a plan role in formation of skills of creation of compositions of different types, ability to select and structure material, necessary for written work, logically to build a narration is planned.

*Keywords:* Composition, written language, literaturotsentrichnost, plan.

Научно­методические аспекты проблемы развития
связной письменной речи учащихся

В статье раскрываются некоторые исторические аспекты методики обучения сочинению в российской школе, а также современные подходы к данной методической проблеме. Уделяется внимание проблеме своеобразия письменной речи и её значения в интел­лектуальном развитии школьников. В историческом аспекте намечен разговор о роли плана в формировании навыков создания сочинений разных типов, умении подбирать и структурировать необходимый для письменной работы материал, логически выстраивать повествование.

*Ключевые слова:* сочинение, письменная речь, литературоцент­рич­ность, план.

Устная и письменная речь находятся в тесной взаимозависимости, потому и методика развития устной и письменной речи школьников на занятиях по литературе имеет много общего. Очень часто обучение устному ответу, сообщению, докладу требует предварительного составления плана, тезисов, конспекта, записи отдельных положений будущего высказывания. В то же время подготовка письменного изложения, сочинения, киносценария, работы­ми­ниатюры включает в себя устные ответы на вопросы, пересказы художественного текста различных видов, наконец, устные сочинения, диалоги по отдельным фрагментам будущей работы. Таким образом, устная речь способствует овладению умениями письменной речи, а письменная, в свою очередь, помогает развитию более чёткой, правильной, логически последовательной речи устной.

Современная методика обучения письменной речи не может быть плодотворной без учёта того, что последняя обладает специфическими особенностями, не характерными для речи устной. И первая отличительная особенность связана с тем, что устная речь предназначена для слухового восприятия, а письменная — для зрительного. Поэтому говорящий рассчитывает на конкретного слушателя или слушателей, с одной стороны. А с другой, на слушателя в меньшей степени, нежели при восприятии письменной речи, влияет неграмотность собеседника. Слушающий, владеющий нормами литературного языка, естественно, отмечает речевые недочёты и ошибки говорящего, если таковые имеются, однако нормы пра­вописания, а тем более синтаксиса не влияют на восприятие произносимого текста.

Другое дело речь письменная, которая, как принято считать, не имеет конкретного адресата. С последним трудно согласиться. Писатель, например, не может знать того, кто конкретно в будущем станет читателем его произведения, однако, создание литературного текста во многом обусловливается тем, что этот текст рассчитан на какой­то определенный круг читателей, со своим кругом предпочтений, интересов, вкусов, на определенный возраст, наконец. Если говорить об учебной литературе, то создание любого учебника или пособия основывается на том, кому — учителям или учащимся они предназначены, для какого возраста и т. п. Эта особенность тем боле проявляется, когда речь идет о написании письменных работ в условиях школы. Любой пишущий ученик рассчитывает на то, что его сочинение, эссе или изложение будет читать учитель.

Однако письменная речь, в отличие от устной, лишена диалогичности в полном смысле этого слова, она монологична и не зависит от преимущественной ситуативности устного общения, допускающего и неполноту предложений, и употребление сокращенных форм, и обильное использование сочинительных конструкций, и обращение к просторечию, и т. п. Ситуация письменной речи задана изначально и единожды. Письменную речь можно воспринимать только в том виде, как она зафиксирована. Отсюда — сохраняемые логическая упорядоченность и строгость (или, как минимум, стремление к ним), разнообразие синтаксических конструкций как сочинительного, так и подчинительного характера, уместное употребление союзов и обращение к разнообразным синонимам.

Федеральным государственным образовательным стандартом определено, что развитая письменная речь является одним из результатов литературного образования. И таким образом, новый образовательный стандарт выступает в качестве гаранта сохранения одной из принципиально важных традиций отечественной методики преподавания литературы. О ней писал, к примеру, методист 19 В. П. Острогорский считавший, что среди прочих результатов литературного образования должен быть и такой: «˂…˃ Письмо совершенно правильное, гладкое и лёгкое со стороны слога, на котором видно было бы влияние литературных образцов; уменье и привычка справляться с сочинением на заданную, конечно, на знакомом материале, тему. Такое сочинение, приблизительно в объеме не более листа, написанное юношей в два­три часа, вполне покажет его развитие и владенье языком» [[1]](#footnote-2).

Методист Л. И. Поливанов в 1878 году, отмечая значимость письменных работ для литературного развития учащихся, заботясь о «естественном росте самого нежного из органов человеческого духа — слова», предупреждал от использования всевозможных схем и шаблонов в методике обучения письменной речи: «˂…˃ Дабы придать работам учеников приличный вид стройного сочинения, их обязывают писать рассуждения по раз и навсегда данному шаблону, заимствованному из старой риторики. Здесь не место говорить о степени применимости этой меры в наших школах. Укажу только, насколько она недостаточна для достижения той цели, какую ставит себе современная средняя школа» [[2]](#footnote-3).

Ограничение методики «обучения сочинениям», по Л. И. По­ливанову, обращением лишь к «раз и навсегда данному шаблону, заимствованному из старой риторики» приводит к тому, что, во­первых, «естественный рост самого нежного из органов че­ловеческого духа — слова — задерживается в тех упражнениях, которых образовательная сила именно и состоит в совместном развитии мысли и слова», а во­вторых «вносится вредный разлад между теорией и практикой, так как риторические схемы не совпадают даже с той краткой теорией, которая ныне проходится в 5 классе». В­третьих, по мнению Л. И. Поливанова, «производится упражнение в одной из прозаических форм (рассуждений), так что окончивший курс не умеет изящно изложить повествования или описания, ибо упражняется в них лишь в низших и одном из средних классов», а в итоге, в четвертых, «в этой одной про­заиче­ской форме привыкает к рутине, которая не оказывает надлежащей помощи при сочинении на тему, не приложенную к риторической схеме, что обыкновенно и оказывается, но слишком поздно, при испытании зрело­сти» [[3]](#footnote-4). К позиции Л. И. Поливанова мы еще вернёмся, а данном случае нас более всего интересует то, какие трудности видел методист ХIХ века в методике обучения письменным работам.

Значимость обучения письменной речи, которую в разное время отмечали методисты, стала одной из основ методики преподавания, что, к примеру, отразилось в программе по русскому языку и литературе 1915 года, в которой в качестве одной из задач обучения определялась необходимость «научить детей владеть речью, развивать дар слова, т. е. уметь переводить на слова все свои ощущения, чувства, представления, понятия, идеи и мысли и понимать такие же духовные переживания других людей» [[4]](#footnote-5).

Освоение письменной речи процесс более сложный, нежели освоение речи устной. Видимо, поэтому М. А. Рыбникова считала, что «ни один из приёмов обучения чтению так не актуален, как система творческих сочинений» [[5]](#footnote-6).

«Шаблон» или «риторическая схема», против которых совершенно справедливо выступал Л. И. Поливанов, при грамотном их использовании, о чём свидетельствует современная практика обучения сочинению, не обязательно препятствуют тому, чтобы учащиеся научились творчески пользоваться словом, писать творческие сочинения и при этом «привыкли к рутине». Проблема заключается в другом — в возможностях совмещения «схемы­шаб­лона» с твор­ческим подходом, с возможностью высказать свою точку зрения, продемонстрировать простор, если хотите полёт мысли, фантазии, проявить себя в «совместном развитии мысли и слова» (по Л. И. По­ливанову) Последнее необходимо выделить в качестве главной задачи современной методики обучения сочинению. Кстати сказать, на этом основаны и задания части «С» Единого государственного экзамена по литературе.

Повседневная практика сегодняшнего дня свидетельствует о том, что уровень развития письменной речи школьников как в среднем, так и в старшем звене, мягко говоря, оставляет желать лучшего. Причина в отсутствии со стороны учителя должного внимания к этому виду речевой деятельности, последнее же вызвано, в том числе и тем, что сочинение было в своё время исключено из форм итоговой аттестации по литературе, и, как следствие, утратой некоторых традиций отечественной методики развития письменной речи учащихся. Развитие речи учащихся не может быть плодотворным без овладения ими разнообразными формами речевого высказывания и средствами его построения. Реализации этого требования способствует усвоение моделей различных текстов — типов сочинений и осознанное их использо­вание для создания речевых сообщений. Немаловажным условием развития речи школьников является также освоение ими языковых средств, необходимых для создания конкретного текста, выработка у них умения отбирать и использовать эти средства в зависимости от ситуации общения.

Возвращение к итоговому сочинению в новой, модифицированной форме, происходящее в наше время, будет способствовать усилению внимания педагогов к методике развития речи учащихся, совершенствованию самой этой методики: «Необходимость учить школьников внятно излагать мысли на предложенную тему назрела давно и очевидна всем». Общество осознало пагубность влияния на речь, а, значит, на мышление школьников того, что «в течение нескольких лет, после отмены обязательного выпускного сочинения, их практически не учили писать связные, объёмные и аргументированные тексты разных жанров» [[6]](#footnote-7).

Однако есть и другая, достаточно аргументированная точка зрения: «Я была рада, когда сочинение отменили как официальный экзамен. Это давало мне и моим ученикам возможность медленного, вдумчивого чтения, анализа и интерпретации текста, отменяло необходимость соблюдать неизбежно возникающие требования, тяготеющие к шаблону. Конечно, все эти годы мы продолжали писать сочинения, и отсутствие „дамоклова меча“ скорее стимулировало творчество учеников, чем мешало ему» [[7]](#footnote-8).

Сторонники высказанной выше позиции вообще считают, что введение итогового сочинения для всех выпускников является ошибочным решением: «Прежде всего, не нужно полагать, что филология — наука для всех и каждый должен ею владеть в значительной степени (таким образом принижая её роль и смысл). Экзамен по литературе должен остаться в 11­м классе для тех, кто собирается заниматься в дальнейшем гуманитарными науками. Так же, как физику или химию сдают лишь те, кто собирается в дальнейшем заниматься физикой или химией» [[8]](#footnote-9).

Между тем, в своё время ещё М. А. Рыбникова подчёркивала: «Сочинение — одно из сильнейших средств, способствующих
раз­ви­тию мысли ученика, росту его сознательного отношения к жизни» [[9]](#footnote-10).

Современная методическая наука исходит из того, что владение письменной речью, уровень и глубину сформированности которой призвано определить итоговое сочинение, не может трактоваться как понимание филологии в качестве «науки для всех»: «Обучая родной речи, формируя грамматический строй речи учащихся, вводя в речевой обиход школьников нормы общенационального литературного языка, обогащая словарный запас учащихся и знакомя их с жанрами и формами значимой речевой коммуникации, мы развиваем речемыслительный потенциал каждого обучаемого и готовим его к различным формам деятельности — чтению, слушанию, письму и говорению — применительно к другим школьным предметам.

В подтверждение этого тезиса можно привести всего один пример: исследованиями психологов установлено, что несформированный грамматический строй речи учащихся приводит к тому, что они не усваивают до 20% текстовой информации» [[10]](#footnote-11).

Есть многочисленные подтверждения отме­чен­ной в современном образовании тенденции. К примеру, пи­са­тель, учитель литературы Д. Л. Быков уверен в том, что «сочинение — вовсе не просто проверка школярских знаний. Это именно тест на понимание причинно­следственных связей, на память, на способность внятно отстаивать собственные взгляды. Сейчас, кажется, российские власти впервые столкнулись с поколениями школьников, которые сочинений не писали, — и сами поразились интеллектуальной скудности своего кадрового резерва <…> В планировании собственной жизни они беспомощны. Главное же — сочинение учит вырабатывать личное отношение к реально­сти, а у нынешнего школьника нет даже представления о том, зачем это ношение вообще нужно. Так что возвращение к сочинению — не жест доброй воли со стороны вла­стей, а печальное осознание того, что они в очередной раз подпили собственный сук» [[11]](#footnote-12).

Принципиально важной позицией разработчиков положения об итоговом сочинении является его литературоцентричность аргументируется ими «традициями российской школы, в которой чтению и изучению художественной литературы всегда отводилось важное место». При этом подчёркивается, что опора на художественные произведения, обращение к ним, не только при написании сочинений на литературную тему, «подразумевает не просто ссылку на тот или иной художественный текст, но и обращение к нему на уровне аргументации, использования примеров, связанных с проблематикой и тематикой произведений, системой действующих лиц и т. д.». При этом, однако, новое итоговое сочинение, по мысли разработчиков, — «это не механический возврат к старому выпускному сочинению. При всей литературоцентричности это не экзамен по предмету «литература» или по школьному литературоведению». Задача заключается в том, что дать возможность выпускнику «с привлечением прочитанных произведений рассуждать о проблемах общечеловеческого, общекультурного характера, выявляя и понимание прочитанного, и собственную „зрелость“» [[12]](#footnote-13).

Акцент на литературоцентричности итогового сочинения важен уже сам по себе, как фактор, создающий новые условия для изучения литературы в школе, отношения к ней как предмету. Поэтому в основном своём содержании предлагаемое методическое пособие основывается на принципе литературоцентричности школьного сочинения как такового, а не только итогового.

1. *Острогорский В. П.* Беседы о преподавании словесности // История литературного образования в российской школе: Хрестоматия для студ. филол. фак. пед. вузов / Авт.-сост. В. Ф. Чертов.— М.: Издательский центр «Академия», 1999. С. 204. [↑](#footnote-ref-2)
2. *Поливанов Л. И.* О Хрестоматии как пособии при учении отечественному языку в старших классах средних учебных заведений // История литературного образования в российской школе: Хрестоматия для студ. филол. фак. пед. вузов / Авт.-сост. В. Ф. Чертов.— М.: Издательский центр «Академия», 1999. С. 162. [↑](#footnote-ref-3)
3. *Поливанов Л. И.* Там же. С. 162. [↑](#footnote-ref-4)
4. Материалы по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки.— СПб., 1915. С. 46. [↑](#footnote-ref-5)
5. *Рыбникова М. А.* Система письменных работ / Рыбникова М. А. Избр. труды.— М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. С. 471. [↑](#footnote-ref-6)
6. *Волков С. В.* Сочинение: новое вино или старые мехи? // Литература: журнал для учителей словесности № 9 (757), 2014. С. 58. [↑](#footnote-ref-7)
7. *Демиденко Е. Л.* Сочинение: преимущества и риски // Литература № 11, 2014. С. 24. [↑](#footnote-ref-8)
8. *Демиденко Е. Л.* Сочинение: преимущества и риски. Там же. [↑](#footnote-ref-9)
9. *Рыбникова М. А.* Система письменных работ / Рыбникова М. А. Избр. труды.— М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. С. 403. [↑](#footnote-ref-10)
10. *Мещеряков В. Н.* Жанры школьных сочинений: Теория и практика написания: Учеб.-метод. пос. для студентов и учителей-словесников.— М.: Флинта: Наука, 1999. С. 3. [↑](#footnote-ref-11)
11. *Быков Д. Л.* Ещё раз о сочинении // Литература № 11, 2014. С. 32. [↑](#footnote-ref-12)
12. *Волков* С. В. Сочинение: новое вино или старые мехи? Там же. [↑](#footnote-ref-13)