

УДК 373.018.43:004+811.161.1(072)

РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ТЕКСТООБРАЗУЮЩЕЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

А. Д. КОРОЛЬ¹⁾, И. В. ТАЯНОВСКАЯ²⁾

¹⁾Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь

²⁾Независимый исследователь, г. Минск, Беларусь

Аннотация. Проводится сравнение данных о коммуникации участников эксперимента с элементами дистанционного обучения и данных о подготовке ими высказываний в традиционной форме. Отмечается, что различия в количественных значениях экспериментальных показателей, относящихся к применению разговорных речевых приемов (включая фразеологизмы) и метафорической образности, демонстрируют статистическую значимость, эти значения являются более высокими в случае использования элементов дистанционной формы преподавания. Делается вывод о том, что дистанционное обучение, нацеленное на освоение специфики создания учебных текстов, предоставляет учащимся возможности использовать и совершенствовать умение строить аргументированные оценочные высказывания и участвовать в эвристическом полилоге.

Ключевые слова: методика преподавания языка; дистанционное обучение; текстообразование; учебные тексты; эвристический полилог; формирование компетенций.

DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL AND COMMUNICATIVE TEXT-FORMING COMPETENCE OF SCHOOLCHILDREN THROUGH THE USE OF ELEMENTS OF DISTANCE LEARNING

A. D. KAROL^a, I. V. TAYANOVSKAYA^b

^aBelarusian State University, 4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus

^bIndependent researcher, Minsk, Belarus

Corresponding author: I. V. Tayanovskaya (tayanov-i@yandex.by)

Abstract. A comparison is made of data concerning the communication of participants in an experiment with the introduction of elements of distance learning and the preparation of statements in a traditional format. The differences in the quantitative values of the experimental indicators related to the use of conversational speech techniques (including phraseology) and metaphorical imagery demonstrate statistical significance, being higher in the case of using elements of the

Образец цитирования:

Король АД, Таяновская ИВ. Развитие учебно-коммуникативной текстообразующей компетенции школьников посредством использования элементов дистанционного обучения. *Университетский педагогический журнал*. 2025;2:44–53.
EDN: LZPCAY

For citation:

Karol AD, Tayanovskaya IV. Development of educational and communicative text-forming competence of schoolchildren through the use of elements of distance learning. *University Pedagogical Journal*. 2025;2:44–53. Russian.
EDN: LZPCAY

Авторы:

Андрей Дмитриевич Король – доктор педагогических наук, профессор; ректор.
Ирина Владимировна Таяновская – доктор педагогических наук, доцент.

Authors:

Andrei D. Karol, doctor of science (pedagogy), professor; rector.
rector@bsu.by
<https://orcid.org/0000-0001-9971-1774>
Iryna V. Tayanovskaya, doctor of science (pedagogy), do-cent.
tayanov-i@yandex.by
<https://orcid.org/0000-0002-8989-552X>

distance learning form. It is concluded that distance learning aimed at mastering the specifics of creating educational texts provides students with the opportunity to use and improve the skills of constructing reasoned evaluative statements and participating in a heuristic polylogue.

Keywords: language teaching methods; distance learning; text formation; educational texts; heuristic polylogue; development of competencies.

Введение

Расширившиеся возможности технологического прогресса в последние десятилетия актуализируют проблематику перспективности и значимости внедрения дистанционного обучения. Элементы такого обучения находят свое воплощение на среднем и высшем уровне белорусского образования, в дополнительном образовании взрослых; к реализации дистанционного обучения должны быть готовы и педагоги, и обучающиеся. Существует даже особый термин – дистанционная педагогика, по аналогии с которым возможно говорить и о дистанционной методике языкового образования.

Значимость и специфичность дистанционного обучения самоочевидно требуют рассмотрения его места в сложившейся системе и ответа на следующие вопросы: «Что именно понимается под дистанционным обучением?»; «Каких целей обучения возможно достичь посредством использования дистанционной формы работы?»; «Какой именно учебный материал наиболее перспективен в дистанционной подаче?»; «Какие виды учебной деятельности целесообразно реализовывать в дистанционном режиме?»; «Какие методики и технологии ему соответствуют?» и т. д. Особенности применения дистанционного обучения посвящались труды А. А. Андреева¹, М. Ю. Бухаркиной, М. В. Моисеевой, А. В. Петрова, Е. С. Полат², Н. Ю. Воловой [1], Т. П. Зайченко [2], И. М. Ибрагимова³ и других исследователей, в том числе представителей дидактической эвристики – А. В. Хуторского⁴, А. Д. Короля [3; 4] и др.

В качестве исходного нами принимается определение, предложенное в рамках научной школы человекообразного обучения А. В. Хуторского. Под дистанционным обучением понимается обучение с помощью средств телекоммуникации, при котором субъекты образования, имея пространственную или временную удаленность, участвуют в учебном процессе, направленном «на создание образовательных продуктов и соответствующих внутренних приращений субъектов образования»⁵.

Дистанционное обучение становится все более востребованным, оно характеризуется доступностью, удобством, гибкостью и персонализированностью об-

разования. При асинхронной модели дистанционного обучения развиваются самомотивация и самодисциплина, так как в рамках данной модели предусматривается самостоятельное проявление организованности и ответственности в планировании и контроле учебной деятельности. Однако этот требующийся высокий уровень самодисциплины и самомотивации относят также к числу отрицательных сторон дистанционного обучения, равно как и отсутствие личного контакта с педагогом и другими обучающимися, которое может привести к ощущению изоляции и затруднить процесс обучения. Среди рисков дистанта в образовании называют, помимо того, возрастание нагрузки педагога и возможную недостаточную объективность контроля в обучении [4, с. 50]. В перенасыщенной информацией цифровой вселенной стремление учащегося усвоить как можно большие массивы сведений может приводить к информационной перегрузке, снижению валеологичности обучения (здоровьесберегающих качеств), репродуктивности его итогов, стереотипности, шаблонности в поведении и мышлении. Образовательный потенциал дистанционного обучения увеличивается при горизонтальной организации общения (по линии ученик – ученик), что позволяет ментально, ценностно, эмоционально обогатить достигаемый образовательный результат.

Установлено, что активное развитие и самоактуализация личности учащегося возможны на основе синтеза дистанционного обучения и продуктивных образовательных стратегий, в частности эвристического обучения. В рамках эвристического подхода, разрабатываемого представителями научной школы человекообразного обучения (А. В. Хуторской, А. Д. Король, Г. А. Андрианова, Е. А. Бушманова, Е. В. Бэкман, А. В. Валюк, Е. Н. Джух, Ю. В. Скрипкина и др.), обучающийся нацеливается на повышение личной устремленности к независимому исследованию внешней среды, культурных и научных принципов, а также своего внутреннего мира, что находит выражение в обогащающем личность общении.

В контексте обсуждаемой проблемы необходимо отметить, что в отличие от традиционного подхода эвристическая стратегия организации обучения

¹Преподавание в сети Интернет : учеб. пособие / под ред. проф. В. И. Солдаткина. М. : Высш. шк., 2003. 790 с.

²Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. В. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие. М. : Академия, 2009. 272 с.

³Ибрагимов И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения : учеб. пособие. М. : Академия, 2007. 330 с.

⁴Хуторской А. В. Проблемы и перспективы дистанционного образования в средней общеобразовательной школе [Электронный ресурс] // Viperson. URL: <https://viperson.ru/articles/doklad-problemy-i-perspektivy-distantsionnogo-obrazovaniya-v-sredney-obsheobrazovatelnoy-shkole> (дата доступа: 15.09.2025).

⁵Там же.

не предполагает получения учеником готовых знаний, не связанных с его когнитивными интересами и практическими целями. Формирование индивидуального содержательно-речевого продукта базируется на различных стадиях поиска, анализа и самостоятельного расширения сведений с демонстрацией субъективного их открытия, системного, аналитического и критического мышления. Существенно, что при этом происходит и персонально важное раскрытие методологических, логико-гносеологических и этических закономерностей. Педагог не передает информацию в максимально полном размере, а формирует благоприятную среду для организации эвристически ориентированной интеллектуально-коммуникативной работы, стимулирования креативной мыслительно-речевой активности ученика.

В рамках эвристической организации учебного процесса выделяется эвристический полилог как одна из возможных моделей образовательного взаимодействия. Как показывают наши предыдущие исследования (например, работа [5, с. 35]), он предполагает вовлечение спектра смысловых, эмоциональных, оценочных и коммуникативных позиций, а также использование сложной, насыщенной и личностно значимой методики коммуникативного воздействия, стимулирующей креативное самовыражение учащихся. В то же время эвристический полилог рассматривается как форма разработанной профессором А. Д. Королем практики эвристического диалога, которой присущи следующие характеристики:

1) активное включение в общество разных участников образовательного процесса на всех уровнях. Эта активность может проявляться в различных фор-

мах коммуникации: не только в продуцировании речи, но и в наблюдении (восприятии), параллельной фиксации информации и собственных мыслей и т. д.;

2) многовекторная коммуникация субъектов обучения, особенно интенсивная, семантически и эмоционально наполненная, личностно значимая, развивающая их взаимодействие и способствующая творческой самореализации и самопознанию каждого ученика.

При рассмотрении эффективности внедрения элементов дистанционной формы преподавания применительно к овладению спецификой создания обучающих текстов с использованием эвристического полилога на этапе анализа перспектив включения дистанционной формы получения образования в процесс развития учебно-коммуникативной текстообразующей компетенции в качестве приоритетных были выдвинуты следующие задачи:

1) сопоставить и проанализировать результаты обучения текстообразованию, проведенного в дистанционной и традиционной форме, с точки зрения внешних образовательных итогов (своеобразия аргументативно-оценочных текстов) и внутриличностных приращений учащихся (приобретенной степени развития учебно-коммуникативных умений как деятельностного компонента учебно-коммуникативной текстообразующей компетенции);

2) оценить продуктивность освоения особенностей учебного текстообразования с опорой на дистанционную форму размещения материала;

3) раскрыть методический потенциал внедрения элементов дистанционного обучения в процесс развития учебно-коммуникативной текстообразующей компетенции школьников.

Материалы и методы исследования

В обучающем эксперименте приняли участие 158 учащихся старших классов государственных учреждений образования «Гимназия № 1 имени Ф. Скорины г. Минска», «Гимназия № 10 г. Минска», «Средняя школа № 48 г. Минска имени Ф. А. Малышева», «Гимназия № 8 г. Витебска», «Средняя школа № 2 г. Столина». В контексте проведения эксперимента в формате дистанционного обучения в составе его смешанной формы осуществлялось оценивание, обсуждение и рецензирование экспериментальных работ (в режиме эвристического полилога). Основой для построения речевых произведений выступил веб-конкурс, в рамках которого учащимся предлагалось выразить свое мнение о дискуссионных высказываниях на предложенные темы: «В форме интернет-обсуждения выскажите свое мнение о любом (любых) из представленных текстов. Об-

ратите внимание на особенности содержания и формы текста: 1) четко ли определяется основная мысль текста? 2) приводятся ли достаточно веские, убедительные аргументы? 3) последовательно ли излагается содержание высказывания? 4) является ли речь автора грамотной и выразительной?»

Для оценки методических ресурсов использования элементов дистанционного обучения при развитии учебно-коммуникативной текстообразующей компетенции сравнивались между собой результаты, достигнутые в процессе продуцирования подготовленной аргументативно-оценочной речи в описанной форме и по аналогичной инструкции, однако не в форме интернет-обсуждения. В рамках данного этапа исследования высказывания в традиционной форме подготовили 142 учащихся контрольных групп из упомянутых учреждений образования.

Результаты и их обсуждение

Сразу отметим, что дистанционное обучение дает возможность оценить и сопоставить между собой довольно объемное количество аналоговых высказываний. Увеличивается интенсивность обучения – объем того учебного контента, который может включаться

в образовательный процесс. В рамках дистанционного режима обучения организуется многовекторное учебное общение с возникающим «многоголосием реплик», когда, например, третий участник учебного общения отвечает на реплику первого, четвертый

участник – на высказывание второго и третьего и т. д. Отчетливо проявляется концептуально присущая эвристическому полилогу многофункциональность, взаимодействие и взаимовлияние его участников; активно реализуется принцип комплексности и взаимодополнительности компонентов полилога.

В то же время деятельность педагога, который в рамках эвристического полилога выступает во многом как модератор учебного общения, должна быть направлена на обеспечение целостности осваиваемой информации, достижение эффекта ее аккумуляции, в том числе посредством эвристического вопрошания на различных этапах обсуждения темы (в начале, по мере ее постижения и после ее завершения). В дистанционном режиме реально перспективной оказывается многоплановая организация эвристического полилога, когда учащимся предлагаются различные ролевые позиции: проponentов и оппонентов той или иной точки зрения; хорошо и недостаточно владеющих материалом собеседников; людей, отстаивающих определенное мнение и т. д.

Весьма значимыми, с нашей точки зрения, являются открывающиеся благодаря реализации дистанционного обучения возможности индивидуализации освоения речевой темы. Все учащиеся оказываются вовлеченными в образовательный процесс, они должны проявить высокий уровень самодисциплины и самоорганизации, вследствие чего у них развиваются соответствующие индивидуально-психологические качества, в том числе готовность к индивидуальному целеполаганию. Обращаясь к массиву других работ, обучающиеся могут выбрать из них те, которые вызывают у них наиболее активный отклик. Более того, участник такого полилога индивидуально избирает режим собственной речевой деятельности, изучая в оптимальном для себя темпе предшествующие реплики, продумывая собственную позицию (здесь несомненно можно провести аналогию с эвристическим молчанием) и подбирая соответствующую аргументацию. В отличие от традиционного устного обсуждения количество и последовательность высказываний в дистанционном эксперименте не регламентируются. Возможно контролировать и относительно равномерно распределять индивидуальную учебную нагрузку. Стеснительные, скованные и робкие учащиеся обретают большие возможности для самораскрытия и творческой самореализации.

Степень непосредственности (подготовленности) высказываний участников полилога в зависимости от синхронного (асинхронного) характера позволяет гибко варьировать изменения моделей организуемой электронной коммуникации (ср.: чат, с одной стороны, и форум или семинар, с другой стороны). В данной связи представляется весьма спорным обобщенное суждение об односложности высказываний, трудностях в формировании связной монологической

речи, создании текстов-примитивов при использовании дистанционного обучения⁶. Действительно, большая спонтанность обсуждения в чате создает основу для более произвольной ассоциативности, экспрессии и лаконизма реплик. В то же время подготовленное текстообразование в рамках форума либо семинара может характеризоваться более многосторонней и тщательно разработанной аргументацией, продуманностью и выверенностью композиционной и стилистической формы, развернутостью суждений. Проведение веб-конкурсов оценочных высказываний, реплик и поставленных вопросов активизировало горизонтальную асинхронную коммуникацию.

Очевидны перспективы совершенствования оценивания, взаимо- и самооценивания текстопродукции в процессе дистанционного эвристического полилога. В ходе эксперимента вводилась тонко дифференцированная шкала оценивания высказываний, на последующем этапе коррелирующая с десятибалльной шкалой. Таким образом создавались условия для более полного учета комплекса критериев и показателей оценки текстов; объема и степени семантико-структурной сложности текстов, равно как и коммуникативного мастерства авторов речевых произведений. С помощью дистанционного обучения реализовывалось сравнение идей и текстов соседей по парте (парная работа), учащихся, сидящих на одном ряду или находящихся в одной команде (групповая работа), учащихся из одного класса или одной параллели (коллективная работа). Проводилось выделение, комментирование, развитие наиболее интересных идей и текстов.

В силу специфики электронной коммуникации появляются большие возможности повышенного внимания к содержанию представляемых высказываний, например при необходимости возможно замедление темпа прочтения текста либо повторное обращение к нему. Несомненно также то, что вследствие более индивидуализированной с точки зрения пространственно-временных параметров коммуникации упрощается процесс привлечения дополнительных экспертов, например учителей, преподающих другие дисциплины. Анонимность работ, которые представлялись для дистанционного электронного оценивания, позволила повысить уровень объективности предлагаемых оценок, так как исчез так называемый эффект ореола (сложившееся мнение об успешности того или иного ученика). Представить работу как анонимную, абстрагировавшись от индивидуальности почерка, в данном случае оказалось также технически проще.

В рамках дистанционного обучения реализуется накопительный подход к оценке учебных достижений, реализация которого облегчается благодаря более тщательному документированию процесса обучения. Эффект привлечения внимания и интереса адресата

⁶Рывкин А. Дистанционное обучение: плюсы и минусы // Вести образования : электрон. вер. газ. 2020. 17 апр. URL: https://vogazeta.ru/articles/2020/4/17/distant/12609-distantionnoe_obuchenie_plyusy_i_minusy?ysclid=mi4mld5gx967113637 (дата обращения: 15.09.2025).

оценивается также в зависимости от количества откликов, которые вызывает то или иное высказывание. Коллективная экспертиза качества высказываний препятствует нередко бытующему в школьной практике механическому копированию, списыванию текстов.

Применение дистанционного общения засвидетельствовало открывающиеся возможности фиксации в сознании участников всего поля эвристического диалога. С помощью документирования материалов и итогов образовательного процесса обучающийся многократно обратиться к его фрагментам, сохранить для себя примеры учебного текстообразования (свои и других представителей класса), результаты обратной связи с ними и педагогом. Коммуникативное пространство обсуждения в учебной группе делается максимально прозрачным (транспарентным). Более полной становится реализация коммуникативно-деятельностного подхода, более мотивированным – высказывание, обращенное к реальному коллективному адресату.

Весьма значимым для эффективного порождения текстов является и отмечаемое повышение коммуникативной безопасности, эмоционального комфорта участников дистанционного общения, которое обеспечивается, с одной стороны, в известной мере возможностью разместить текст анонимно (хотя существует и обратное влияние данного фактора),

с другой стороны, поддерживающими репликами модератора и иных участников учебного общения. Участники обсуждения дают пояснения, высказывают благодарность за высокую оценку текста («Ребята, спасибо, очень старался!»).

Важно отметить, что посредством реализации дистанционного эвристического диалога формируются благоприятные условия как для более интенсивного освоения удачных речевых приемов, так и для усиления творческого начала в проявлении речевой индивидуальности (представление о типизированных речевых формах дает основание пойти по иному текстотворческому пути). В ходе живого непосредственного обмена мнениями возможно актуализировать речевые средства экспрессивности суждений (например, разговорную, хотя и литературную, лексику и фразеологию; восклицательные по интонации предложения), что усиливает выразительность речи школьников. В электронной форме легче осуществить отсылку к прототипному тексту, буквально процитировать соответствующий фрагмент. Возможно сделать более наглядными шрифтовые выделения, добиться обогащения текста невербальными иллюстративными компонентами, в том числе потенциально – динамической наглядностью, и достичь более активного смыслового взаимодействия с ними.

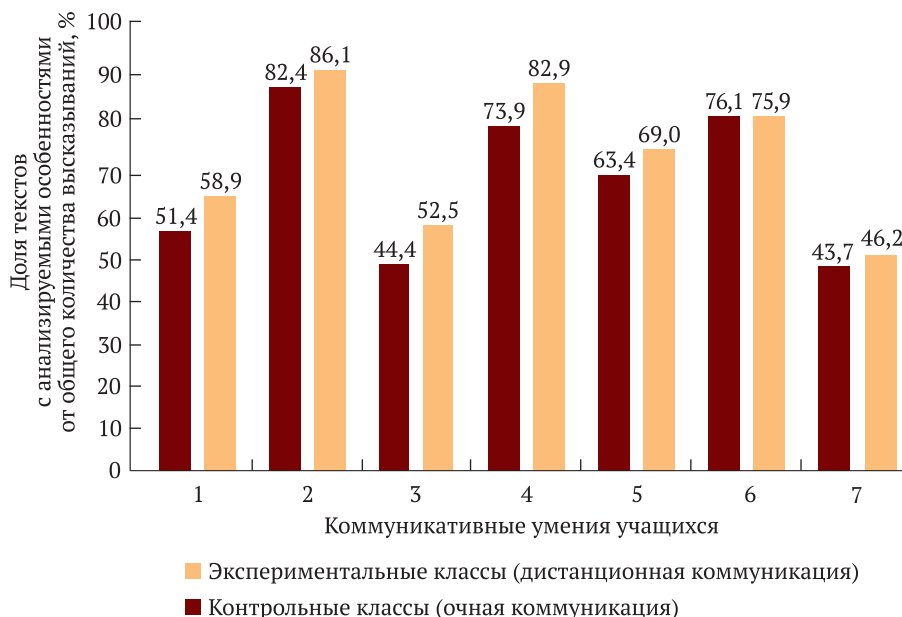


Рис. 1. Результаты оценки коммуникативных умений учащихся, связанных с формированием содержания и построением аргументативно-оценочных высказываний в условиях дистанционно организованной работы:

1 – умение давать разностороннюю оценку прототипному высказыванию (как с точки зрения содержания, так и с точки зрения формы); 2 – умение находить в прототипном тексте то, что заслуживает положительную оценку; 3 – умение сочетать рациональную и эмоциональную оценку; 4 – умение выражать собственную позицию; 5 – умение строить причинно-следственные рассуждения, основываясь на прототипном речевом материале; 6 – умение давать обобщающую оценку; 7 – умение формулировать диалектический вывод, основываясь на объединении положительной и критической оценки

Fig. 1. Results of the assessment of students' communicative skills related to the formation of content and construction of argumentative-evaluative statements in the conditions of distance learning: 1 – the ability to give a comprehensive assessment of a prototype statement (both in terms of content and form); 2 – the ability to find in a prototype text what deserves a positive assessment; 3 – the ability to combine rational and emotional assessment; 4 – the ability to express one's own position; 5 – the ability to construct cause-and-effect reasoning based on prototype speech material; 6 – the ability to give a generalising assessment; 7 – the ability to formulate a dialectical conclusion based on the combination of positive and critical assessments

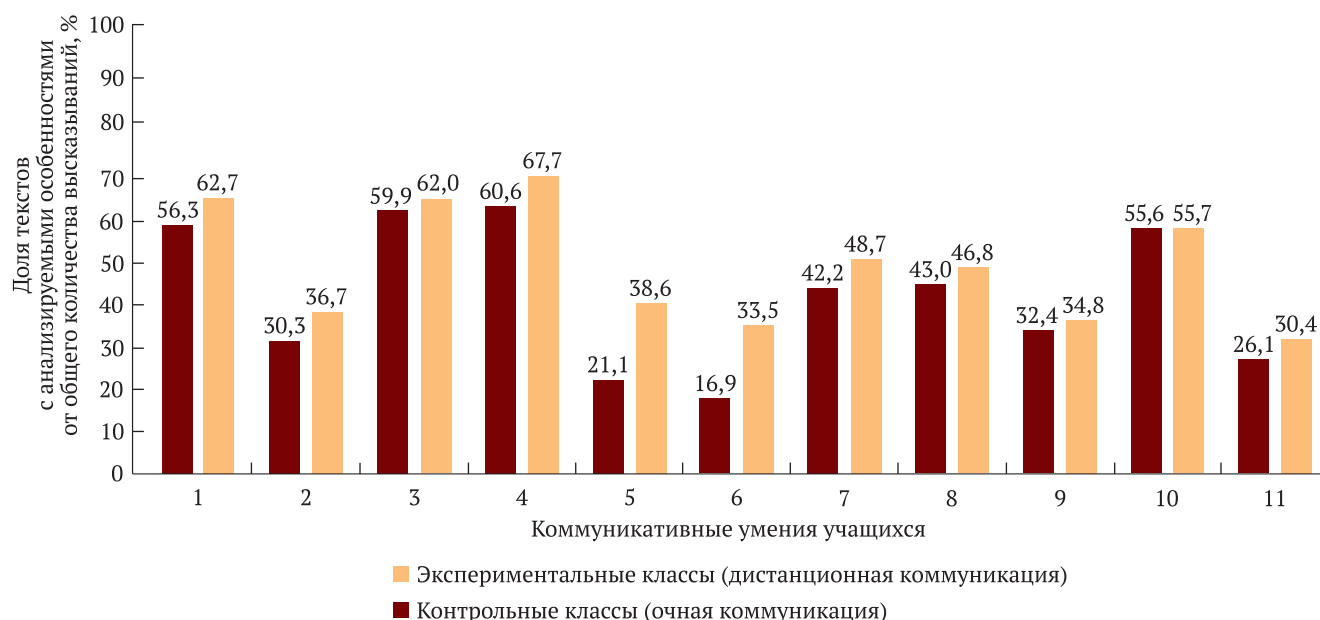


Рис. 2. Результаты оценки коммуникативных умений учащихся, связанных с речевым и графическим оформлением аргументативно-оценочных высказываний в условиях дистанционно организованной работы: 1 – умение применять речевые средства со значением утверждения смысловой позиции; 2 – умение применять речевые средства со значением опровержения смысловой позиции (возражения) и противоположности; 3 – умение применять речевые средства со значением обоснования; 4 – умение цитировать прототипный текст для доказывания своих суждений; 5 – умение употреблять речевые средства с разговорной окраской; 6 – умение применять образные речевые средства; 7 – умение ставить проблемные вопросы; 8 – умение использовать речевые средства авторизации и адресации; 9 – умение употреблять речевые средства некатегорического выражения суждений; 10 – умение применять речевые средства обобщения оценочной позиции; 11 – умение использовать эмоционально окрашенную интонацию и паузацию как невербальные средства акцентирования

Fig. 2. Results of assessment of students' communicative skills related to speech and graphic design of argumentative-evaluative statements in the conditions of distance learning: 1 – the ability to use speech means with the meaning of affirmation of a semantic position; 2 – the ability to use speech means with the meaning of refutation of a semantic position (objection) and opposition; 3 – the ability to use speech means with the meaning of justification; 4 – the ability to quote a prototype text to prove one's judgments; 5 – the ability to use speech means with colloquial coloring; 6 – the ability to use figurative speech means; 7 – the ability to pose problematic questions; 8 – the ability to use speech means of authorisation and addressing; 9 – the ability to use speech means of non-categorical expression of judgments; 10 – the ability to use speech means of generalisation of an evaluative position; 11 – the ability to use emotionally colored intonation and pauses as non-verbal means of emphasis

Участники обучающего эксперимента с элементами дистанционного обучения, конструируя аргументативно-оценочные высказывания, проявили комплекс содержательно-коммуникативных, структурно-коммуникативных, вербально-коммуникативных и технико-коммуникативных умений (см. рис. 1 и 2).

Учащиеся аргументируют важность и актуальность поднятой темы следующим образом: «Я считаю, что эта тема очень важна в сфере современного образования, так как взаимодействие ученика с учителем должно быть и не очень строгим, и не слишком непринужденным»⁷; «Этот вопрос на самом деле очень интересный и достаточно актуальный в наше время»; «Тема, поднятая автором, достаточно актуальна. Ведь поиск истины, раздумья и рассуждения о ней абсолютно естественны для человека». Таким образом, учащиеся начинают высказывания с позитивной оценки, характеризуя выбор темы.

Оценивание прототипного высказывания осуществлялось по следующим критериям:

1) аргументированности рассуждений и выводов («Хочу начать с того, что с самого начала можно увидеть, по моему мнению, небольшую неточность, противоречие. Автор пишет: “Сегодня я буду рассуждать на тему молчания в общении. Я категорически против этого”. Когда человек говорит, что порассуждает над вопросом, изначально он должен привести какие-либо факты, информацию, увидеть все плюсы или минусы того или иного мнения, решения. Автор же сразу настраивает себя против, поэтому и не может рассмотреть данный вопрос с другой стороны»; «Вывод довольно хорошо продуман»);

2) степени раскрытия темы, основной мысли текста (например, «Текст соответствует его названию. Он дает полный ответ на поставленный в названии вопрос и раскрывает идею»);

3) конкретности высказывания («Также нельзя пройти мимо примеров, которые приводит автор при объяснении ситуации. Это способствует лучшему восприятию информации, делает текст интереснее,

⁷Здесь и далее цитаты приводятся с сохранением языковых особенностей оригинала.

выделяя его из общей массы»; «В целом все написано со смыслом и примерами»; «Мне очень понравилась работа тем, что можно было представить себя на месте оратора, возможно даже понять, как он себя чувствует во время выступления, настолько реалистично переданы детали»; «Автор погрузил всех в свой текст, дав представить некоторые события»; «В своем сочинении автор приводит довольно яркие примеры, даже высказывание литературного критика Виссариона Григорьевича Белинского: “Все народы обмениваются словами и занимают их друг у друга”»), источникам приведения примеров (например, «Понравилось, что история в сочинении взята из жизни близких людей»);

4) конструктивности обсуждения (например, «Автор очень грамотно и конструктивно объяснил свою точку зрения, привел весомые аргументы, почему истина не рождается в споре»);

5) оригинальности (например, «Было написано в нестандартной манере, без использования распространенных шаблонов»);

6) композиционной продуманности («Анализируя текст, я заметила, что автор правильно и грамотно распределил вступление, основную часть и вывод, приводя свои размышления к логическому завершению, что, несомненно, является плюсом»; «Концовка краткая, зато емкая. Автор высказал все, что хотел, собрал все свои мысли в одно предложение и как бы подвел черту под всем вышесказанным»);

7) степени стилистической доступности изложения («Автор смог донести информацию до читателя, не обременяя его ненужными “умными” словами, тем самым сделав текст наиболее понятным и простым»; «Понятно описана точка зрения на этот счет»);

8) степени речевой выразительности и использования ее средств («Автор не дает читателю заскучать, часто взаимодействует с публикой через вопросы, как риторические, так и обычные, на которые потом отвечает»; «При первом ознакомлении с текстом я заметил, что автор и употребляет знакомые всем аналогии, и использует более обобщенные сравнения»; «В конце своего рассуждения автор использует еще одну метафору, но на этот раз лично мне она понравилась» и др.).

Дискуссионные высказывания включают как рациональную, так и эмоциональную оценку: «Прочитав работу, я была восхищена умением автора красиво выразить свои мысли. Он использовал цитаты М. Горького, В. Даля и У. Теккерея, что указывает на его мудрость». Обнаруживается способность учащихся строить причинно-следственные рассуждения, основываясь на прототипном речевом материале, в том числе касающиеся личных качеств и достижений автора: «Мне понравилось, что автор привел пример из собственной жизни. Это показало, что он сталкивался с подобной ситуацией и может

нести ответственность за свои слова». Обучающиеся делают собственные дополнения к размышлениям, высказанным в прототипном тексте: «Я полностью согласен, однако хотел бы добавить: если бы урок стал юмористическим выступлением, то ученики перестали бы воспринимать его всерьез»; «И я бы хотела дополнить рассуждения, с которыми я в целом согласна, своим мнением. Заимствования в языке – это не зло, которое необходимо искоренять, а одна из возможностей его развития».

Резюмирование может обобщать позицию по поводу денотативного содержания прототипного текста либо его оценки: «Делая вывод, могу сказать, что текст мне очень понравился и запомнился своей гармоничностью и целостностью»⁸; «Таким образом, без слов люди могут сосредоточиться на более глубоком восприятии и понять друг друга». Учащиеся обнаруживают способность формулировать диалектичный вывод, объединяя положительную и критическую оценку: «Подводя итоги всему сказанному, следует отметить, что работа выполнена с особой аккуратностью, обдуманностью и, несмотря на некоторые замечания и недочеты, мне понравилась»; «Но, конечно, как и в любой другой работе, есть свои плюсы, а также недостатки, или минусы».

При выражении своего мнения учащиеся активно употребляют речевые формулы со значением согласия: «Я согласна, что все слова, которые мы говорим, – они никуда не уходят»; «Я согласна с автором на сто процентов, что истина – уникальна и она своя для каждого человека»; «В следующей фразе автор высказывается по поводу того, что юмор хорош в меру. И я полностью солидарна с ним»; «Полностью согласна и разделяю убеждение, что открытка в 21 веке – веке новаторских технологий – является настоящим произведением искусства»; «Мне понравилась мысль о том, что молчанием мы побеждаем гнев»; «Удивительным образом перекликаются мои собственные мысли с этим мнением»; «У меня нет доводов, чтобы не согласиться». Закономерно применяются и речевые средства со значением возражения: «Я хочу опровергнуть мысль о том, что взрослые не любят читать»; «Вступление в работе достаточно спорное, на мой взгляд». Проявляются уважение к чужому мнению, стремление смягчить высказываемое противоположное суждение за счет использования обстоятельств меры и степени, вводных элементов с семантикой предположительности и др.: «Конечно, автор имеет право на свое мнение, и я не считаю его неправильным. Но лично у меня есть немного другая мысль на этот счет»; «По поводу выражения “Молчанием мы побеждаем гнев”: я не совсем согласна»; «Я с этим не согласна, но, может быть, я просто недопоняла мысль»; «Возможно, я буду не права, не согласившись, но все же не всегда чувство юмора – залог успеха и отличительная черта лидера».

⁸Здесь и далее курсив наш. – А. К., И. Т.

Употребляются речевые средства со значением обоснования, вводные слова со значением утвердительной убежденности и т. д.: «Я полностью согласна с данной мыслью, *так как* впереди каждого ученика ждут экзамены, централизованное тестирование, часто поступление в разные учебные заведения, и обязательным условием успеха в этих делах является умение слушать учителей»; «*Ведь действительно*, когда человек повышает тон и уже готов кричать от злости на другого, то второму просто следует промолчать». Применяются разнообразные показатели введения в суждения авторского начала: «Я *считаю*, что эта тема довольно актуальна в наше время, поэтому я хочу написать свое рассуждение о мыслях на этот счет»; «*Мне кажется*, что в данном тексте раскрывается, помимо молчания, еще и сила слова»; «Я *думаю*, что молчание, так же как и не молчание, – это инструмент...»; «Я *думаю*, что важен человек. Его внутреннее состояние, намерения»; «Я *считаю*, что данные [электронные] книги удобнее и менее затратные. Замена бумажных книг на электронные, *по моему мнению*, является необходимой частью эволюции». Используются коммуникативно-контактные речевые формулы: «Ораторское искусство – это путь к другим или путь к себе? *Давайте порассуждаем вместе с автором*»; «Рано или поздно *вы все равно докажете* свою правоту»; «Молчание может быть поступком, так как, используя молчание, *мы можем* дать ответ, сделать больно, порадовать, поддержать и многое другое»; «Часто *мы чувствуем* намного больше, чем *можем* выразить простыми словами». Встречаются обобщенно-личные конструкции, которые позволяют приблизить суждения к адресату: «Но при ораторстве, попытке донести что-то до других *ты невольно обращаешься* к себе, к тому, какие эмоции вызывают собственные слова и будут ли они вообще полезны»; «Я полностью солидарен с тем, что когда *ты читаешь* книгу, *ты создаешь* свои образы, картины, пейзажи; кино таким похвастаться не может»; «Порой лучшее, что *ты можешь сделать*, – промолчать...»; «Порою, промолчав, *ты объясняешь* многое и *соглашаешься* с потоком мудрых слов»; «Действительно, когда *находишься* рядом с близким человеком, иногда достаточно просто промолчать, чтобы понять чувства друг друга». Для подтверждения своей точки зрения цитируется прототипный текст: «Мы все чаще используем эти “новые словечки и фразы”, но как сказал сам автор: “*Зачем же портить прекрасный язык чужими словами, когда есть множество синонимов в самом языке?*”»

Используются уместные разговорные вкрапления, в том числе фразеологизмы: «Меня очень “*зачепила*” французская поговорка “Молчание отдаляет больше, чем расстояние”»; «Прочитав такого рода произведение, человек поймет, как решить ту или иную “*загвоздку*” в его жизни»; «Лучше промолчать и не ответить, чем “*раскидываться*” словами *напра-*

во и налево»; «Именно это высказывание *запало* мне в душу, и я захотела порассуждать о нем»; «Молчание – это признак замкнутости, но и *болтать без умолку* тоже не стоит»; «Безусловно, юмор – хороший способ *разрядить обстановку*». Однако в некоторых случаях необходима большая критичность в отношении включаемых разговорно-просторечных элементов: «Общение – это путь к успеху любого человека. Ты узнаешь много нового, и у тебя появляется куча новых знакомых»; «*Вдобавок* к тексту хотелось сказать, что сказки подходят абсолютно всем, потому что они бывают напоминанием о том, что ты уже когда-то забыл, и тут встречаешь снова». Целесообразна дальнейшая работа с категорией стилистической уместности, развитие стилистической интуиции школьников, например, посредством выделения подобных элементов в тексте, сопровождения их метакоммуникативными комментариями. Останавливают на себе внимание и элементы образности, которые призваны повысить убедительность изложения: «Молчание – это *бесценный дар*, который дан не всем»; «Слово всегда *оставляет глубокий неизгладимый след*»; «Да, безусловно, есть очень хорошие и интересные книги, но у каждого творчества есть как и *верхушка айсберга*, т. е. положительная сторона, так и *подводная часть*»; «Книга всегда будет *пропагандировать себя сама*»; «Книга сама *скажет за себя* восторженными голосами тысяч и тысяч людей, что возьмут ее в руки и прочтут». Привлекаемый образ может выглядеть как имеющий отрицательную речевую форму (негация): «Спор – это *не* битва разъяренных львов, которые должны в клочья разорвать друг друга».

Рассуждение нередко конструируется с помощью постановки узловых проблемных вопросов. Вопросы могут служить проводниками авторской позиции. Постановка вопроса может затрагивать и суммировать важнейшее содержание прототипного текста, помогает оспорить мысль автора исходного высказывания: «Почему “*нужное русло*” – это только книги?»; «Но уверен ли автор, что истина не рождается в споре?»; «Так не доказывает ли это, что истина в итоге может родиться в споре?!»

Восклицательные предложения также сообщают высказыванию тональность экспрессивно окрашенной доверительности, передают эмоциональные оттенки положительной оценки, призывности: «Как много дивных открытий, необыкновенных миров, трагических и счастливых, смешных и грустных, реальных и выдуманных историй, доступно любому из нас – стоит лишь взять в руки книгу и окунуться в ее волшебство!»; «Поэтому, друзья, стоит лишь взять в руки книгу, раскрыть ее первые страницы, вдохнуть их неповторимый аромат и забыть на время обо все на свете!»; «Не забывайте о сказках, о таких захватывающих и интересных вещах, которые могут сделать Вашу жизнь только красочнее!»

В качестве приема выразительности могут встречаться интеллектуально и эмоционально заостренные парадоксы-оксюмороны: «Иногда оно [молчание] намного громче, чем слова»; «Она [книга] не позволит остаться в одиночестве, даже если ты действительно один»; «Уметь слушать – это лучший способ научиться говорить».

Взросшая степень коммуникативного совершенства высказываний проявляется в использовании речевых средств со значением обобщения оценочной позиции: «Подводя черту, хотелось бы сказать: как бы банально это не звучало, но чтение книг всегда поможет развить вашу речь». Встречаются и отдельные замечания и переходы, которые предваряют обобщение смысловой позиции: «Перед тем как подвести к итогу, конечно же, хочу сказать о пользе молчания». Вывод порою приобретает эмоциональную окраску, усиливается приемами выразительности и афоризации речи: «С удовольствием прочитала рассуждение и пришла к выводу: *чтобы говорить красиво, говорить без страха – надо говорить*». Могут использоваться графические средства акцентирования, например капитализация (выделение заглавными буквами): «Очень **ВАЖНО** порой оставить человека наедине со своими мыслями или просто промолчать, чтобы дать ему возможность прийти в себя, переосмыслить происходящее».

Приемы умолчания, паузы, многоточия могут помочь сформировать открытый финал текста: «Но ведь этих последствий можно было бы избежать, если бы они выбрали разговор вместо молчания...»; «И на самом деле, все взрослые любят сказки. Задумываться над тем, как они, будучи маленькими, любопытными, смешными и милыми ребятами, удивлялись неожиданным поворотам событий... И сейчас им хочется почувствовать себя такими же, как тогда. Детми...» Психологическая пауза может отмечать наличие подтекста, создавать плавный переход между частями высказывания: «И все же... Может ли молчание быть поступком? На этот вопрос должен ответить каждый сам. Я считаю, что может»; оттенять завершение мысли: «Молчание, которое лучше хранить до тех пор, пока не спросят, чем говорить, пока не попросят замолчать...»

Сопоставление двух форм коммуникации (традиционной и цифровой), представленных с помощью цветных рядов показателей на столбчатых диаграммах (см. рис. 1 и 2), демонстрирует, что применение компьютерно-опосредованной коммуникации в ходе развития учебно-коммуникативной текстообразующей компетенции не уступает воз-

можностям традиционного варианта организации общения и открывает перспективы для совершенствования умения оценивать не только содержание прототипного текста (в частности, с точки зрения его конкретности), но и его форму, т. е. умения проявлять метаязыковую рефлексия; умения более отчетливо выражать собственную позицию, интегрировать рациональную и эмоционально-экспрессивную оценку; умения актуализировать речевые средства со значением утверждения и опровержения смысловой позиции, приводить утверждающие интертекстуальные включения, использовать проблемные вопросы, речевые средства с семантикой авторского начала и адресации, а также эмоционально окрашенное интонирование, которое находит отражение в особенностях пунктуационного оформления текстов, и др.

Статистически значимой оказывается дифференциация показателей, связанных с использованием речевых средств разговорной окраски (в том числе фразеологизмов) и образности метафорического характера. Полученные данные могут частично объясняться влиянием на школьников стереотипов знакомой им электронной формы общения, эти данные обладают высокой степенью корреляции с наблюдениями, накопленными в области интернет-лингвистики (см. работы Я. Э. Ахапкиной [6], А. Е. Войсунского⁹, Е. Н. Галичкиной [7], И. В. Красновой [8], Л. С. Патрушевой [9], И. Г. Сидоровой [10], белорусских исследователей А. А. Барковича¹⁰, В. Д. Стариченка¹¹ и др.). В то же время становятся очевидными желательность и актуальность осмысления накопленных данных интернет-лингвистики в лингвометодическом ракурсе. Так, отмечались сходные тенденции интернет-общения к «запечатленной разговорности», большей раскрепощенности речи; к выраженному авторскому началу, речевой индивидуализации и в то же время – к привлечению ответной реакции, к побуждению, использованию доверительной манеры, проявлению непосредственности и приближению к адресату общения; к применению различных типов вопросов и обогащению явлений интертекстуальности в рамках единого формируемого гипертекста, что в целом может способствовать афоризации речи. Таким образом, использование элементов дистанционной формы преподавания в освоении учебного текстообразования может стимулировать творческую самореализацию школьника в таком интеллектуально-речевом продукте, как аргументативно-оценочное высказывание, и способствовать прогрессированию явлений полилогизации учебной речи.

⁹Войсунский А. Е. Развитие речевого общения как результат применения интернета // HR-Portal : сайт. URL: <https://hrportal.ru/article/razvitie-rechevogo-obshcheniya-kak-rezultat-primeneniya-interneta> (дата доступа: 15.09.2025).

¹⁰Баркович А. А. Интернет-курс: компьютерно-опосредованная коммуникация : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2017. 288 с.

¹¹Стариченок В. Д. Язык интернета и его влияние на речевую культуру современного студента [Электронный ресурс]. URL: <https://elib.bspu.by/handle/doc/5018?ysclid=mi5rjxyuta85233634> (дата доступа: 15.09.2025).

Заключение

Сравнение традиционного и цифрового способов взаимодействия показывает, что использование компьютерно-опосредованной коммуникации в процессе развития учебно-коммуникативной текстообразующей компетенции предоставляет возможности для улучшения умения анализировать не только содержание исходного текста (например, с точки зрения его конкретики), но и его структуру, т. е. развития навыков метаязыкового анализа; умения более четкого выражать личную точку зрения, объединять логическую и эмоционально-экспрессивную оценку; умения активизировать языковые средства, выражающие утверждение и опровержение смысловой позиции, использовать подтверждающие интертекстуальные элементы, проблемные вопросы, языковые инструменты с семантической авторства и обращения, а также придавать эмоциональную окраску, отражающуюся в особенностях пунктуационного оформления текстов, и др.

Изложенное свидетельствует о том, что в процессе дистанционно организуемой работы над аргументативно-оценочными высказываниями не отмечается отчужденности достигаемых образовательных результатов и не происходит утраты субъективной, личностной окраски речевых произведений. В тра-

диционных условиях учебного общения школьники, как правило, в немалой степени испытывают то состояние, которое именуется боязнью ошибки (страх нарушения тех или иных норм языка или речи; возможности быть непонятым, не в полной мере проявить свои знания и умения, не соответствовать ситуации и др.). Боязнь ошибки приводит, в свою очередь, к так называемой гиперкоррекции в текстоворждении, т. е. к повышенному, излишнему самоконтролю, что может препятствовать свободному продуцированию высказываний, раскрепощению мысли и речи. Очевидно, что такое раскрепощение будет способствовать оптимизации использования стратегии эвристического диалога в развитии умения создавать учебно-научные тексты.

Таким образом, освоение особенностей учебного текстообразования, организованное с использованием дистанционного обучения, позволяет обучающимся как применять умение продуцировать аргументативно-оценочные высказывания и вести эвристический диалог, так и совершенствовать его. В силу потенциальной разомкнутости коммуникативного пространства усиливается адресность и, соответственно, мотивированность речи.

Библиографические ссылки

1. Волова НЮ. *Педагогические основы дистанционного обучения* [диссертация]. Самара: Самарский государственный педагогический университет; 2000. 156 с.
2. Зайченко ТП. *Инвариантная организационно-дидактическая система дистанционного обучения* [диссертация]. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена; 2005. 347 с.
3. Король АД. *Как спроектировать и провести эвристическое интернет-занятие. Разработки участников оргдеятельностного семинара, анализ, рефлексия*. Гродно: Гродненский государственный университет имени Янки Купалы; 2017. 67 с.
4. Король АД, Воротницкий ЮИ. Цифровая трансформация образования и вызовы XXI века. *Высшее образование в России*. 2022;31(6):48–61. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-48-61.
5. Таяновская ИВ. *Эвристически ориентированная лингвометодическая система развития учебно-коммуникативной текстообразующей компетенции учащихся (5–11 классы)* [диссертация]. Минск: БГУ; 2020. 319 с.
6. Ахапкина ЯЭ, Рахилина ЕВ, редакторы. *Современный русский язык в интернете*. Москва: Языки славянской культуры; 2014. 328 с.
7. Галичкина ЕН. *Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций)* [диссертация]. Астрахань: Астраханский государственный педагогический университет; 2001. 212 с.
8. Краснова ИВ. *Язык компьютерных диалогов: нормативно-этический аспект (на материале русскоязычных чатов)* [диссертация]. Кемерово: Кемеровский государственный университет; 2012. 180 с.
9. Патрушева ЛС. *Форум как речевой жанр интернет-дискурса* [диссертация]. Ижевск: Удмуртский государственный университет; 2015. 183 с.
10. Сидорова ИГ. *Коммуникативно-прагматические характеристики жанров персонального интернет-дискурса (сайт, блог, социальная сеть, комментарий)* [диссертация]. Волгоград: Волгоградский государственный университет; 2014. 249 с.

Статья поступила в редакцию 03.10.2025.
Received by editorial board 03.10.2025.