

## ВТОРИЧНЫЙ ТЕКСТ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЖАНРОВ АННОТАЦИИ И РЕЦЕНЗИИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20259657>

**Абдурахманова Асалхон Бахтиёржон кизи**

*студентка Андижанского государственного института иностранных языков,  
направление «Филология и обучение языкам: русский язык»*

*Научный руководитель: доцент АГИИЯ **Богданович Геннадий  
Александрович***

### **Аннотация**

Статья посвящена проблеме системного формирования речемыслительных навыков учащихся через обращение к жанрам вторичного текста – аннотации и рецензии. Актуальность исследования обусловлена противоречием между объективно высокими требованиями к компетенциям смыслового свёртывания и оценочной переработки информации, предъявляемыми на итоговых испытаниях по языку, и отсутствием целенаправленной методики их развития в школьной практике. Анализируется лингвометодический потенциал аннотации как инструмента обучения свёртыванию текста и рецензии как средства формирования оценочной переработки исходного содержания. Предлагается поэтапная система обучения, интегрирующая когнитивный, речеведческий и текстовый уровни работы. Обосновывается положение о том, что систематическая работа с вторичными текстами восполняет дефицит аналитико-синтетической переработки информации – одну из наиболее острых когнитивных проблем цифровой эпохи.

### **Ключевые слова**

вторичный текст, речемыслительная деятельность, аннотация, рецензия, смысловое свёртывание, оценочная переработка, жанроведение, лингвометодика.

Трансформация информационного пространства, в котором существует современный школьник, породила ситуацию, беспрецедентную по своему влиянию на когнитивные привычки целого поколения. Объём текстовой информации, ежедневно проходящей через восприятие подростка, многократно превышает показатели доцифровой эпохи, однако качество

взаимодействия с этой информацией обнаруживает парадоксальную асимметрию: при колоссальной количественной нагрузке глубина переработки содержания устойчиво снижается.

Цифровая среда устроена таким образом, что смысл поступает к потребителю в уже обработанном, «упакованном» виде. Новостные агрегаторы предлагают заголовки, избавляющие от необходимости читать статью; видеохостинги снабжают контент краткими описаниями, выполняющими функцию смыслового концентрата; социальные сети транслируют готовые интерпретации событий через короткие форматы. Подросток, существующий внутри этого информационного потока, привыкает к тому, что извлечение смысла из текста — операция, выполняемая кем-то другим. Собственная аналитико-синтетическая деятельность оказывается невостребованной, а следовательно, не формируется на необходимом уровне.

Данная ситуация вступает в острое противоречие с образовательными задачами, традиционно решаемыми школьным курсом родного языка. Смысловое чтение, умение понимать, анализировать, интерпретировать и преобразовывать текст заявлено во всех современных образовательных системах как универсальное учебное действие, необходимое для успешного обучения по всем предметам. На практике же формирование этого умения остаётся фрагментарным, растворённым в предметном содержании без чёткой методической системы, обеспечивающей поэтапное овладение соответствующими операциями.

Особенно остро названная проблема проявляется на итоговых испытаниях по языку, где учащимся предлагаются задания, требующие пересказа текста с элементами смысловой переработки, включения цитаты или иного чужеродного элемента в собственное высказывание, формулирования оценочных суждений с опорой на прочитанное. Подобные задания прямо диагностируют способность к свёртыванию исходного содержания с выделением смыслового ядра и последующему развёртыванию в связное монологическое высказывание.

Многолетние наблюдения за результатами таких испытаний в различных образовательных контекстах фиксируют системные затруднения. Учащиеся либо воспроизводят исходный текст механически, близко к оригиналу, демонстрируя неспособность отделить главное от второстепенного, либо неоправданно редуцируют содержание, утрачивая ключевые микротемы и фактические детали. Включение цитаты часто осуществляется формально, без логической привязки к контексту, что

свидетельствует о непонимании смысловых связей внутри текста. Затруднения эти указывают на отсутствие у значительной части выпускников сформированных операций смысловой обработки текстовой информации.

Парадокс усугубляется тем, что школьный курс русского языка располагает теоретическим и жанровым инструментарием, потенциально способным решить названную проблему. Речь идёт о категории вторичных текстов – аннотации, рецензии, реферате, конспекте, тезисах – каждый из которых представляет собой материализованный продукт аналитико-синтетической переработки первичного текста. Однако в реальной школьной практике обращение к этим жанрам либо отсутствует вовсе, либо носит эпизодический и репродуктивный характер: учащимся предлагается выучить определение аннотации и её структуру, но не формируется деятельностное умение свёртывать текст и облекать результат в жанровую форму.

Таким образом, налицо противоречие между объективной потребностью в формировании речемыслительных умений смыслового свёртывания и оценочной переработки текста, с одной стороны, и отсутствием системной методики, использующей для этой цели лингвометодический потенциал жанров вторичного текста, – с другой. Разрешение этого противоречия составляет содержание настоящей работы.

Теоретические основания: вторичный текст как материализованный продукт понимания

Понятие вторичного текста в лингвистической традиции

Категория вторичного текста принадлежит к числу понятий, получивших глубокую разработку в лингвистике текста. Терминологическая традиция восходит к фундаментальному различению текстов первичных и вторичных, где критерием разграничения выступает не формальный признак объёма или структуры, а генетическая и функциональная связь между текстами. Первичный текст создаётся как непосредственная реакция на внеязыковую ситуацию и не зависит в своём содержании от другого текста; вторичный текст порождается на основе уже существующего текста и является результатом его речемыслительной переработки.

В когнитивно ориентированных исследованиях предложена трактовка, имеющая принципиальное значение для методической проекции. Вторичный текст определяется как знаковая форма, объективирующая продукт речемыслительной деятельности индивида по пониманию исходного текста. Существенно, что в этой дефиниции акцентируется не механический, а продуктивный характер связи между исходным и производным текстом. Вторичный текст не выводится из первичного путём

формальных операций сокращения; он строится субъектом как результат системной деятельности понимания, включающей восприятие, анализ, синтез, обобщение и реструктурирование содержания.

Та же концепция подчёркивает, что вторичный текст представляет собой носитель идеальных образов, произведённых из значений знаков, единиц, категорий исходного текста, и характеризуется фундаментальными текстовыми свойствами – связностью и цельностью. Тем самым вторичный текст не является неполноценным, ущербным вариантом первичного; это самостоятельное речевое произведение со своей коммуникативной задачей, структурой и прагматикой. Указанная особенность открывает возможность работы с ним не как с упрощением оригинала, а как с полноценным продуктом речемыслительной деятельности, что меняет методический ракурс.

#### Речемыслительная деятельность как интегративный процесс

Речемыслительная деятельность трактуется в психолингвистической парадигме как сложный интегративный феномен, в котором процессы восприятия, понимания, интерпретации и порождения речи образуют неразрывное единство. Чтение как рецептивный вид речевой деятельности активизирует целый спектр мыслительных операций: анализ текстовой структуры, классификацию фактов, обобщение разрозненных сведений, реструктурирование информации применительно к задаче понимания, сопоставление и сравнение элементов содержания. Именно этот набор операций составляет когнитивную основу порождения вторичных текстов.

Уточним терминологический аспект. Свёртывание текста не тождественно простому сокращению объёма. Последнее может быть достигнуто механическим удалением фрагментов, что вовсе не гарантирует сохранения смысла. Свёртывание в точном значении есть выделение семантического ядра с отсечением избыточной, пояснительной, иллюстративной информации. Это операция качественная, а не количественная. Равным образом и оценочная переработка не сводится к субъективному высказыванию «нравится – не нравится», но предполагает аргументированное суждение, опирающееся на анализ текстовой ткани.

Единство двух названных операций – свёртывания и оценочной переработки – образует полный цикл речемыслительной деятельности применительно к тексту. Свёртывание отвечает за понимание того, что сказано; оценочная переработка – за квалификацию того, как сказано и насколько сказанное убедительно, значимо, ценно. Обе операции

востребованы в реальной коммуникативной практике и обе подлежат целенаправленному формированию в процессе обучения языку.

Жанровая парадигма вторичных текстов и место в ней аннотации и рецензии

Жанровое поле вторичных текстов представлено широким спектром форм: конспект фиксирует логическую структуру исходного текста с разной степенью детализации; тезисы представляют собой сжатые формулировки основных положений; реферат развёртывает содержание первичного текста в более экономной, но всё же достаточно полной форме; аннотация даёт предельно сжатую характеристику содержания без оценочных элементов; рецензия соединяет информационную основу с аргументированной оценкой; пересказ воспроизводит содержание с той или иной степенью близости к оригиналу.

Каждый из названных жанров актуализирует специфический набор речемыслительных операций. Для школьной методики особый интерес представляют аннотация и рецензия как жанры, занимающие полярные позиции в континууме «свёртывание – развёртывание» и потому позволяющие охватить весь спектр операций смысловой обработки текста. Аннотация – это максимальная компрессия, рецензия – аналитическое развёртывание с оценочным вектором. В совокупности они образуют ту методическую пару, работа с которой способна обеспечить формирование полного цикла речемыслительной деятельности применительно к тексту.

Жанровые характеристики и когнитивно-методический потенциал аннотации

Жанровая специфика аннотации

Аннотация – вторичный текст, в котором в обобщённом виде представлены сведения о содержании и назначении первичного текста. В международной издательской практике аннотация трактуется как краткая характеристика документа с точки зрения его назначения, содержания, вида, формы и других особенностей. Функциональное назначение аннотации – дать читателю возможность составить предварительное представление о тексте и принять решение о целесообразности обращения к нему. Тем самым аннотация занимает промежуточное положение между текстом и потенциальным читателем, выполняя роль навигационного инструмента в информационном пространстве.

Ключевые жанровые характеристики аннотации таковы. Во-первых, информативность: аннотация сообщает о содержании текста, но не подменяет его. Во-вторых, объективность: оценочные суждения в аннотации

исключены, в отличие от рецензии, где они жанрообразующи. В-третьих, лаконичность: объём аннотации ограничен несколькими предложениями. В-четвёртых, стандартизированная структура, предполагающая использование устойчивых речевых формул.

Традиционно выделяются следующие разновидности аннотации: справочная (описательная), сообщающая общие сведения о содержании без его раскрытия; рекомендательная, содержащая краткую оценку и указание на адресата; общая, характеризующая текст в целом; аналитическая, описывающая отдельные его части. Для школьной практики наиболее релевантна справочная аннотация, поскольку именно она требует чистого свёртывания без оценочных элементов, что соответствует задачам первого этапа обучения.

Когнитивные операции, актуализируемые при создании аннотации

Работа над аннотацией запускает последовательность когнитивных операций, совокупность которых и составляет механизм смыслового свёртывания.

Первая операция – идентификация жанровой принадлежности и коммуникативной задачи исходного текста. Учащийся должен ответить на вопрос: перед ним текст-рассуждение, повествование или описание? Какова цель автора – информировать, убедить, привлечь внимание к проблеме? От ответа зависит выбор ключевых элементов содержания, подлежащих включению в аннотацию.

Вторая операция – вычленение смыслового ядра текста через выделение ключевых слов и микротем. Ключевое слово несёт основную смысловую нагрузку в рамках текстового фрагмента; микротема представляет собой обобщённое наименование смыслового блока. Ошибка, часто встречающаяся на этой стадии, – отождествление ключевого слова с частотным. Между тем, высокая частота словоупотребления может объясняться тематической необходимостью без смысловой нагруженности, тогда как действительно ключевое слово способно встретиться в тексте единожды, но в сильной позиции (заголовок, первое предложение смыслового блока, позиция вывода).

Третья операция – иерархизация выделенного содержания. Смысловые элементы текста не равноправны: одни составляют смысловый каркас, другие выполняют функцию иллюстрации, пояснения, аргументации. Установление иерархических отношений между ними – наиболее сложная операция, требующая от учащегося аналитического усилия.

Четвёртая операция – языковое оформление результата с использованием жанровых формул аннотации. Здесь вступает в силу

требование лаконизма и точности словоупотребления, что дополнительно стимулирует речевой самоконтроль.

Таким образом, порождение аннотации, кажущееся на первый взгляд элементарной процедурой, на деле активизирует комплекс операций, лежащих в основе смыслового чтения и понимания текста.

Методическая ценность аннотации в школьном курсе

Включение аннотации в систематическую работу по русскому языку решает несколько методических задач одновременно.

Первое: аннотация выступает инструментом внешнего контроля за пониманием прочитанного. В отличие от традиционных вопросов к тексту, которые могут провоцировать угадывание, аннотация требует от учащегося самостоятельного выделения главного и его обобщения. По качеству аннотации преподаватель безошибочно определяет, состоялось ли понимание.

Второе: работа с аннотацией формирует метаязыковое сознание. Необходимость облечь содержание в строгую жанровую форму заставляет учащегося рефлексировать над языковыми средствами, выбирая наиболее точные и экономные. Это, в свою очередь, способствует расширению активного словаря и развитию стилистического чутья.

Третье: аннотирование – эффективное пропедевтическое средство для последующего освоения пересказа в формате устных экзаменационных испытаний. Выделенные ключевые слова и микротемы становятся опорным планом, исключая как механическое заучивание, так и неоправданную редукцию содержания.

Жанровые характеристики и когнитивно-методический потенциал рецензии

Жанровая специфика рецензии

Рецензия – развёрнутый оценочный вторичный текст, в котором на основе анализа первичного текста формируется аргументированное критическое суждение. Жанрообразующим признаком рецензии выступает оценочность: информационная основа, при всей её необходимости, является не самоцелью, а фундаментом для вынесения оценки. Отзыв, близкий к рецензии по функции, отличается от неё отсутствием развёрнутого анализа и аргументации: отзыв фиксирует эмоциональную реакцию, рецензия её обосновывает.

Структура рецензии включает следующие обязательные элементы: выходные данные рецензируемого текста (заголовок, автор, источник, время публикации); общая характеристика содержания; анализ – содержательный

и формальный; аргументированная оценка; итоговое суждение. В зависимости от объёма и адресата соотношение элементов может варьироваться, но наличие каждого из них принципиально для жанровой идентификации.

Важнейшая характеристика рецензии – её полиадресатность. Рецензия обращена одновременно к автору исходного текста (имплицитно), к потенциальному читателю (эксплицитно) и к самому рецензенту (как средство саморефлексии). Эта тройная адресация формирует особую коммуникативную структуру жанра, требующую от пишущего умения удерживать несколько смысловых планов.

Когнитивные операции, актуализируемые при создании рецензии

Порождение рецензии требует более сложного набора когнитивных операций, нежели создание аннотации, поскольку к аналитико-синтетической основе добавляется оценочный компонент.

Первая операция: понимание исходного текста на уровне содержания и смысла. Без этой основы рецензия превращается в субъективное высказывание «по мотивам» текста, что не отвечает жанровой природе.

Вторая операция: критический анализ содержания. Оцениваются полнота и достоверность информации, логическая непротиворечивость авторской аргументации, обоснованность выводов. Данная операция требует от учащегося способности занять позицию «над текстом», что психологически сложно: подростковое сознание склонно либо безоговорочно принимать авторитет печатного слова, либо, напротив, отвергать его без аргументации.

Третья операция: анализ формы. В поле зрения попадают композиция текста, стилистическое оформление, соответствие языковых средств жанровой и коммуникативной задаче, выразительность и уместность речевых приёмов. Анализ формы в школьной практике часто выпадает из поля зрения либо сводится к констатации «текст написан хорошо», тогда как рецензионный жанр требует предметного рассмотрения.

Четвёртая операция: вынесение аргументированной оценки. Оценка может быть положительной, отрицательной или амбивалентной, но в любом случае она должна опираться на предшествующий анализ. Типичная ошибка – вынесение оценки, не связанной с аналитической частью, либо подмена аргументов эмоциональными суждениями.

Пятая операция: языковое оформление с использованием средств субъективной модальности и конструкций, выражающих оценку корректно и доказательно. Здесь востребован арсенал языковых средств, включающий

вводные слова со значением уверенности/неуверенности, оценочную лексику, сравнительные конструкции, риторические вопросы.

#### Методическая ценность рецензии в школьном курсе

Методическая ценность рецензии определяется прежде всего тем, что этот жанр формирует позицию активного, критически мыслящего читателя – позицию, дефицит которой остро ощущается в цифровой информационной среде. Учащийся, освоивший рецензирование, в принципе не может быть пассивным потребителем контента: опыт анализа и аргументированной оценки переносится на любые тексты, с которыми он сталкивается.

Кроме того, рецензия является мощным инструментом развития письменной речи, поскольку требует владения сложными синтаксическими конструкциями, умения выстраивать многочастную композицию, использовать средства связи между смысловыми блоками. В процессе создания рецензии востребован практически весь арсенал речевых умений, формируемых в школьном курсе языка.

Наконец, рецензия открывает возможности для межпредметной интеграции. На занятиях литературой рецензирование художественных произведений – традиционный вид работы; на занятиях историей рецензия на научно-популярную статью становится средством углублённого освоения темы; в курсе обществоведческих дисциплин рецензирование публицистических материалов формирует навыки анализа социальной информации. Таким образом, рецензия выступает универсальным учебным действием, выходящим далеко за рамки одного предмета.

Методическая система обучения: от свёртывания к оценочной переработке

#### Общая логика системы

Предлагаемая методическая система выстроена в логике поступательного усложнения: от освоения отдельных операций к их синтезу в целостное жанровое действие, от аннотации как более простого жанра к рецензии как более сложному, от замедленной пошаговой работы к автоматизированному умению в условиях, приближенных к экзаменационным. Система интегрирует когнитивный уровень (формирование мыслительных операций), речеведческий уровень (освоение жанровых характеристик и языковых средств) и текстовый уровень (обеспечение связности и цельности порождаемого высказывания).

Принципиальная установка, отличающая систему от традиционной практики, заключается в том, что жанры не изучаются как объекты

(определение, признаки, структура), а осваиваются как способы речемыслительной деятельности. Учащийся не запоминает, что такое аннотация, а овладевает операцией свёртывания текста и облечения результата в аннотационную форму. Соответственно, контроль направлен не на воспроизведение теоретических сведений, а на качество выполнения практических действий.

#### Этап 1. Формирование операциональной основы

Задача этапа – создание у учащихся представления о вторичном тексте как о закономерном результате понимания и о спектре операций, необходимых для его порождения.

Содержание работы. Вводятся и операционализируются ключевые понятия: первичный текст, вторичный текст, смысловое свёртывание, микротема, ключевое слово, компрессия, оценочная переработка, аргументация. Теоретический компонент максимально свёрнут: каждое понятие вводится через демонстрацию явления и лишь затем получает терминологическое обозначение.

Центральный методический приём этапа – сопоставительный анализ первичного текста и нескольких вариантов его вторичной переработки. Учащимся предъявляется исходный текст (объёмом 150–180 слов) и четыре-пять вариантов вторичных текстов, среди которых:

- качественная аннотация, адекватно отражающая содержание;
- аннотация с фактической ошибкой;
- аннотация, в которой избыточно развёрнута второстепенная информация в ущерб основной;
- механическое сокращение текста, лишённое связности;
- вариант, содержащий необоснованные оценочные суждения.

Задание для учащихся формулируется так: определить, какой из вариантов корректно передаёт содержание исходного текста; в каких вариантах допущены ошибки и какого рода эти ошибки. Обсуждение результатов позволяет вывести критерии качества вторичного текста: смысловая точность, полнота передачи ключевого содержания, связность и цельность, жанровая уместность языковых средств.

Наглядный пример.

*Исходный текст:*

«В 1872 году французский инженер Луи Адольф Тьер запатентовал устройство, способное записывать и воспроизводить механические колебания. Прибор представлял собой металлический цилиндр, покрытый тонким слоем

олова, по которому скользила игла, соединённая с мембраной. Звуковые волны приводили мембрану в движение, игла процарапывала на олове спиральную дорожку, и при обратном движении мембрана воспроизводила записанный звук. Изобретение, названное фонографом, стало первым в истории прибором звукозаписи и произвело сенсацию на Всемирной выставке 1878 года в Париже. Впоследствии принцип, заложенный в основу фонографа, был использован при создании граммофона и патефона, получивших широкое распространение в начале XX столетия.» (5 предложений, 95 слов)

*Вариант 1 (качественная аннотация):*

«В тексте описывается изобретение фонографа французским инженером Тьером в 1872 году, устройство прибора и принцип его работы, а также значение этого изобретения как первого аппарата звукозаписи и его влияние на последующее развитие звукозаписывающей техники».

*Вариант 2 (с фактической ошибкой):*

«В тексте рассказывается об изобретении фонографа американским инженером Эдисоном, описывается устройство прибора и его применение».

*Вариант 3 (неоправданная детализация второстепенного):*

«В тексте подробно рассказывается о том, что звуковые волны приводили мембрану в движение, а игла процарапывала на олове спиральную дорожку, и ещё о том, что мембрана была соединена с иглой, и о Всемирной выставке 1878 года».

*Вариант 4 (механическое сокращение без связности):*

«Инженер запатентовал устройство. Цилиндр покрыт оловом. Звук приводил мембрану в движение. Фонограф – первый прибор. Принцип использован позже».

*Вариант 5 (с необоснованной оценкой):*

«В абсолютно гениальном тексте восхитительно описывается потрясающее изобретение фонографа, который, без сомнения, является лучшим аппаратом в истории».

Анализ вариантов формирует у учащихся чёткое представление о том, что качественный вторичный текст – не механическое сокращение, а продукт осмысленной переработки, соединяющий точность содержания со связностью и жанровой адекватностью.

Прогнозируемый результат этапа: учащиеся способны отличить качественный вторичный текст от некачественного по содержательным и формальным критериям; владеют понятийным аппаратом на операциональном уровне.

Этап 2. Обучение смысловому свёртыванию на материале аннотации

Задача этапа – формирование умения выделять смысловое ядро текста и облекать его в жанровую форму аннотации.

Этап разбивается на три последовательные стадии.

Стадия 1. Выделение ключевых слов и микротем.

Работа начинается с небольших текстов (80–120 слов) информационного характера. Алгоритм действия учащегося включает следующие шаги: (а) прочитать текст; (б) определить его общую тему и коммуникативную задачу; (в) подчеркнуть слова, несущие основную смысловую нагрузку; (г) сгруппировать ключевые слова по смысловым блокам; (д) сформулировать микротему каждого блока.

На начальной стадии используется приём визуализации: ключевые слова, выделенные учащимся, выписываются на доске, и класс коллективно оценивает обоснованность выбора каждого слова. Критерий оценки – утрата смысла микротемы при удалении данного слова из текста. Если удаление слова не влияет на понимание сути микротемы, слово не является ключевым, сколь бы часто оно ни встречалось.

После нескольких тренировок с коллективным обсуждением работа переводится в режим самостоятельного выполнения с последующей взаимопроверкой в парах.

Пример задания:

*Исходный текст:*

«В 1722 году по указу Петра I в Санкт-Петербурге был основан Монетный двор – предприятие, предназначенное для чеканки золотых, серебряных и медных монет. Разместили его в Трубецком бастионе Петропавловской крепости, что обеспечивало надёжную охрану производства. Первоначально на Монетном дворе работали пленные шведы, обладавшие необходимыми техническими знаниями. К концу XVIII века предприятие стало одним из крупнейших в Европе: здесь чеканили не только российские монеты, но и выполняли заказы для других государств. Сегодня Санкт-Петербургский монетный двор – старейшее из действующих предприятий подобного профиля в России, и на его оборудовании по-прежнему выпускаются монеты, ордена и медали» (5 предложений, 100 слов).

*Ожидаемый результат работы:*

Ключевые слова: Монетный двор, Санкт-Петербург, 1722, Пётр I, Петропавловская крепость, чеканка монет, старейшее предприятие.

Микротемы: (1) основание Монетного двора по указу Петра I; (2) размещение в Петропавловской крепости; (3) развитие производства к концу

XVIII века; (4) современный статус старейшего действующего монетного двора.

Стадия 2. Компрессия на уровне предложения и абзаца.

Освоив выделение смыслового ядра, учащиеся переходят к операции компрессии – сокращению объёма при сохранении смысла. Отрабатываются два основных приёма: исключение избыточной информации (удаление подробностей, детализирующих примеров, повторов) и обобщение частных фактов (замена ряда конкретных сведений обобщающим наименованием).

Материалом служат тексты с очевидно избыточными элементами. Задания градуируются по сложности: сократить текст на треть; сократить вдвое; сократить до двух-трёх предложений, сохранив основное содержание.

Пример градуированного задания:

*Исходный текст (120 слов):*

«Карамзинская реформа русского литературного языка, осуществлённая на рубеже XVIII и XIX столетий, заключалась в сознательном сближении письменной речи с разговорной речью образованного дворянского общества. Николай Михайлович Карамзин, выдающийся писатель и историк, автор монументальной "Истории государства Российского", отказался от тяжеловесных церковнославянских оборотов, характерных для книжного языка предшествующей эпохи классицизма, и ввёл в литературный обиход множество новых слов, часть из которых была заимствована из французского языка, а часть – создана по моделям, уже существовавшим в русском языке. Среди таких слов – "впечатление", "влияние", "трогательный", "утончённый", "промышленность". Одновременно Карамзин стремился к изяществу и лёгкости слога, полагая, что язык литературы должен не поучать, а доставлять читателю эстетическое наслаждение. Эта реформа, поддержанная молодыми литераторами-карамзинистами, вызвала ожесточённую полемику с так называемыми архаистами во главе с адмиралом Шишковым, однако в конечном счёте определила магистральное направление развития русского литературного языка в XIX столетии».

*Шаг 1 – сокращение до ~60 слов (исключение избыточной информации):*

«Карамзинская реформа русского литературного языка на рубеже XVIII–XIX веков заключалась в сближении письменной речи с разговорной речью образованного общества. Карамзин отказался от церковнославянских оборотов, ввёл новые слова ("впечатление", "влияние", "промышленность"), стремился к изяществу и лёгкости слога. Несмотря на полемику с архаистами, реформа определила развитие литературного языка XIX века».

*Шаг 2 – сокращение до ~25 слов (аннотационный вариант):*

«В тексте рассматривается Карамзинская реформа литературного языка, её содержание (отказ от церковнославянизмов, введение новых слов) и значение для последующего развития русской словесности».

Стадия 3. Порождение аннотации как целостного жанрового действия.

На этой стадии к операции свёртывания добавляется требование жанрового оформления. Учащиеся знакомятся с типовыми языковыми конструкциями аннотации, однако подчёркивается, что формула является не шаблоном для механического заполнения, а ориентиром. Содержание должно определять выбор формулы, а не наоборот.

Типовые конструкции для аннотации информационного текста:

- «В тексте рассматривается (освещается, анализируется) проблема...»
- «Текст посвящён вопросу (теме, характеристике)...»
- «Основное внимание уделяется...»
- «Приводятся сведения о...»
- «Текст содержит информацию о...»
- «Автор обращается к истории (причинам, последствиям)...»

Работа строится в следующем алгоритме: (а) выделение микротем и ключевых слов (операция, освоенная на первой стадии); (б) их обобщение в 2–3 предложения (операция, освоенная на второй стадии); (в) выбор и использование уместных жанровых формул; (г) проверка готового текста на соответствие критериям (информативность, объективность, лаконичность, связность).

Прогнозируемый результат этапа: учащиеся способны самостоятельно породить аннотацию информационного текста, адекватно отражающую его содержание и оформленную в соответствии с жанровыми требованиями.

Этап 3. Обучение оценочной переработке на материале рецензии

Задача этапа – формирование умения анализировать текст в единстве содержания и формы и выносить аргументированное оценочное суждение в жанровой форме рецензии.

Этап также разбивается на три стадии.

Стадия 1. Формирование критериальной базы оценки.

Прежде чем учащийся начнёт оценивать тексты, необходимо, чтобы у него сложилась система критериев, на которые эта оценка может опираться. Стихийно складывающаяся оценочная база подростка, как правило, сводится к эмоциональной реакции («интересно – скучно», «понятно – непонятно»), что для жанра рецензии недостаточно.

Учащимся предлагается перечень избыточных критериев, который в процессе обсуждения преобразуется в компактную систему. Примерный итоговый перечень:

*Содержательные критерии:* достоверность информации; полнота раскрытия темы; логичность и непротиворечивость аргументации; обоснованность выводов.

*Формальные критерии:* соответствие языковых средств жанру и коммуникативной задаче; композиционная стройность; стилистическое единство; выразительность и уместность речевых приёмов.

Критериальная база не предъявляется в готовом виде, а выводится индуктивно: учащиеся анализируют несколько рецензионных фрагментов разного качества и формулируют, на что именно обращает внимание рецензент.

Стадия 2. Поэлементное формирование оценочного суждения.

На этой стадии учащиеся тренируются оценивать текст не в целом, а по одному из критериев, с обязательной текстовой аргументацией.

Пример задания:

*Исходный текст:* научно-популярная статья о происхождении крылатых фраз из басен Крылова (объёмом 180 слов).

*Задание:* оцените логичность построения текста. Приведите не менее двух аргументов, опираясь на конкретные фрагменты статьи.

*Образец выполнения:*

«Логика повествования в целом выдержана: текст открывается общим утверждением о значении басен Крылова для русской фразеологии, затем последовательно рассматриваются конкретные выражения с объяснением их происхождения. Однако третий абзац, посвящённый фразе "слона-то я и не приметил", разрывает эту последовательность: начав говорить о басне "Любопытный", автор неожиданно переключается на биографические сведения о Крылове, что нарушает тематическое единство фрагмента».

Особое внимание уделяется языковому оформлению оценки. Вводятся и отрабатываются конструкции, позволяющие выразить критическое суждение корректно и доказательно:

- «Следует отметить, что...»
- «Представляется убедительным утверждение о...»
- «Вызывает сомнение тезис о..., поскольку...»
- «Данный аргумент недостаточно подкреплён фактическим материалом...»

- «Композиционное решение можно признать удачным в той части, где...»

- «Не вполне оправданным видится использование...»

Стадия 3. Порождение рецензии как целостного жанрового действия.

На завершающей стадии учащиеся выходят на целостное рецензирование текста. Работа ведётся по следующему алгоритму:

- Аналитическое чтение исходного текста с пометами (карандашные заметки на полях, фиксирующие содержательные и формальные наблюдения);

- Составление плана рецензии: вступительная часть (выходные данные, общая тема), аналитическая часть (оценка содержания и формы по критериям), заключение (итоговое суждение);

- Написание чернового варианта;

- Редактирование с особым вниманием к переходным конструкциям между смысловыми частями и к корректности оценочных формулировок.

На данном этапе вводится также приём «отсроченной самооценки»: учащийся пишет рецензию, откладывает её на один-два дня, затем перечитывает и редактирует с позиции стороннего читателя. Этот приём способствует развитию рефлексии и речевого самоконтроля.

Прогнозируемый результат этапа: учащиеся способны самостоятельно порождать рецензию, соединяющую информационную основу с аргументированной оценкой.

Типология учебных заданий

Для полноты представления методической системы приводится типология заданий, обеспечивающих формирование операций смысловой обработки текста на каждом из описанных этапов.

Задания аналитического типа (направлены на распознавание и дифференциацию):

- Определить, к какому типу относится данный вторичный текст (аннотация, рецензия, конспект, тезисы);

- Найти и исправить фактическую ошибку в предложенной аннотации;

- Выявить фрагмент аннотации, содержащий необоснованную оценку;

- Обнаружить в рецензии оценочное суждение, не подкреплённое аргументацией.

Задания конструктивного типа (направлены на порождение):

- Сократить текст до заданного объёма с сохранением ключевой информации;
- Составить аннотацию текста, используя выделенные ключевые слова;
- Написать рецензию на текст по одному заданному критерию;
- Создать полноформатную рецензию по совокупности критериев.

Задания трансформационного типа (направлены на преобразование):

- Преобразовать аннотацию в подробный пересказ;
- Трансформировать письменную рецензию в устное оценочное высказывание;
- На основе рецензии составить аннотацию рецензируемого текста (двойное свёртывание).

Задания компаративного типа (направлены на сопоставление):

- Сравнить две аннотации одного текста и определить, какая из них точнее;
- Сопоставить рецензии на один текст, написанные с разных позиций (положительная и критическая), и оценить обоснованность аргументации;
- Сравнить авторскую аннотацию к книге с аннотацией, составленной учащимся.

Диагностика сформированности речемыслительных умений

Неотъемлемой частью методической системы является диагностический инструментарий, позволяющий оценить уровень сформированности операций смысловой обработки текста.

Показатели сформированности умения смыслового свёртывания (на материале аннотации):

- Адекватность отражения темы и основной мысли исходного текста;
- Полнота охвата ключевых микротем (допускается укрупнение, но не утрата существенных смысловых звеньев);
- Отсутствие фактических ошибок;
- Лаконичность и информационная ёмкость;
- Соответствие языкового оформления жанровым требованиям аннотации (объективность, отсутствие оценки, стандартизированные конструкции).

Показатели сформированности умения оценочной переработки (на материале рецензии):

- Наличие корректно переданной информационной основы;
- Наличие аналитической части, охватывающей как содержательные, так и формальные аспекты текста;
- Аргументированность оценочных суждений (наличие не менее двух аргументов, опирающихся на текст);
- Композиционная стройность и связность;
- Корректность и стилистическая уместность языковых средств выражения оценки.

Типовые диагностические задания:

*Задание на свёртывание:* прочитайте текст. Составьте аннотацию из трёх-четырёх предложений, отражающую основное содержание. Время выполнения – 5 минут.

*Задание на оценочную переработку:* прочитайте текст. Напишите рецензию, в которой дайте аргументированную оценку логичности построения текста и убедительности приводимых в нём доводов. Объём – 8-10 предложений.

*Задание на интеграцию:* прочитайте текст. Подготовьте устный пересказ с включением предложенной цитаты. Время на подготовку – 2 минуты.

Проведённый анализ позволяет утверждать, что систематическое обращение к жанрам аннотации и рецензии в школьном курсе русского языка способно восполнить дефицит аналитико-синтетической переработки текстовой информации – одну из наиболее острых когнитивных проблем, порождённых особенностями цифровой информационной среды. Аннотация формирует механизмы смыслового свёртывания, рецензия – механизмы оценочной переработки, и в совокупности они обеспечивают полный цикл речемыслительной деятельности применительно к тексту.

Предлагаемая четырёхэтапная методическая система – от формирования операциональной основы через пошаговое освоение аннотации и рецензии к интеграции в формат устных испытаний – позволяет преодолеть фрагментарность существующей практики и выстроить последовательное формирование речемыслительных умений, востребованных на всех ступенях контроля и в реальной коммуникативной практике.

## ЛИТЕРАТУРА:

1. *Брыгина А. В.* Вторичный учебный текст как контроль сформированности речевых навыков и умений в обучении иностранному языку // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 04. – С. 53–54.
2. *Исенбаева Г. И.* Методология порождения вторичного текста: когнитивный аспект : дис. ... д-ра филол. наук. – Челябинск, 2010. – 417 с.
3. *Исенбаева Г. И.* Методология порождения вторичного текста: когнитивный аспект : монография. – Орск : Издательство ОГТИ, 2009. – 417 с.
4. *Прихода И. В., Живора Е. В.* Значимость чтения аутентичных публицистических текстов для активизации речемышлительной деятельности у будущих переводчиков // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2024. – Т. 34, вып. 4. – С. 430–438.
5. *Солнышкина М. И., Петрова А. А.* Неподготовленный устный пересказ как вторичный текст: референциально-прагматические и пропозициональные характеристики // Филология и лингвистика. – 2021. – № 2. – С. 45–54.