

ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В РАБОТЕ С УЧЕБНО-НАУЧНЫМИ ТЕКСТАМИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Вандышева Ольга Александровна,

педагог-исследователь, учитель русского языка и литературы

МАОУ «Гимназия № 10» г. Перми

✉ vandyolga@yandex.ru

Рябухина Елена Анатольевна,

доктор педагогических наук, декан

ФГБОУ ВО "Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет",
филологический факультет

✉ e_ryabukhina@mail.ru

АННОТАЦИЯ

Статья содержит анализ основ обучения школьников работе с лингвистическим текстом. Выявлены приёмы, используемые в учебниках русского языка для развития речемыслительной деятельности в процессе восприятия, понимания и преобразования лингвистической информации. Представлена авторская система развития речемыслительной деятельности учащихся, включающая систематизированные приёмы работы со «сплошными» и «несплошными» учебно-научными текстами.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учебно-научный текст, речемыслительная деятельность, «сплошной» текст, «несплошной» текст, приёмы развития речемыслительной деятельности.

METHODS OF DEVELOPING STUDENTS ' SPEECH-THINKING ACTIVITY IN WORKING WITH EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC TEXTS IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Vandysheva O. A.,

research teacher, teacher of Russian language and literature

MAOU "Gymnasium No. 10", Perm

Ryabukhina E. A.,

Doctor of Pedagogy, Dean

FSBEI HE "Perm State Humanitarian Pedagogical University" philological faculty

ABSTRACT

The article contains an analysis of the basics of teaching students to work with a linguistic text. The methods used in Russian language textbooks for the development of speech-thinking activity in the process of perception, understanding and transformation of linguistic information are revealed. The author's system of development of students' speech-thinking activity is presented. It includes systematized methods for working with "continuous" and "non-continuous" educational and scientific texts.

KEYWORDS: *educational and scientific text, speech-thinking activity, "continuous" text, "non-continuous" text, methods of developing speech-thinking activity.*

В настоящее время общепризнанным является тот факт, что анализ текста, проводимый регулярно и системно, имеет большое значение для развития речи учащихся, для формирования умений воспринимать речь других и создавать собственное высказывание. В процессе работы над связным текстом происходит знакомство со структурой, идеей текста, техникой его создания, развивается логическое мышление учащихся, идет практическое усвоение языка в различных условиях его применения.

Цель обучения чтению как виду речевой деятельности сформулирована М. Т. Барановым ещё в конце XX века: «...научить школьников рациональным приёмам восприятия и переработки информации, содержащейся в текстах различного характера в зависимости от содержания и коммуникативной задачи (где, когда, для чего будет использована информация текста)». Определены основные компоненты чтения: восприятие текста и активная переработка информации [3, с. 3].

Е. А. Быстрова акцентирует внимание на важности владения умениями и навыками различных видов чтения (ознакомительного, поискового, изучающего, просмотрового), на познавательной функции чтения (умение адекватно понимать основную, дополнительную, явную и скрытую информацию текста, умение читать тексты разных видов, стилей и жанров, извлекать информацию из различных источников) [4, с. 72].

Проблемы восприятия текста в процессе его чтения рассматриваются в работах методистов Г. Г. Граник, Н. А. Борисенко, Н. А. Ипполитовой, Т. А. Остриковой, В. А. Сидоренкова, Т. М. Пахновой и др. [6, 8, 9, 11, 12, 14]. В методической литературе последних лет описаны методы и приёмы работы с текстом в свете современных требований. Так, методика Е. А. Антоновой включает ряд приёмов, необходимых для формирования навыков осмысленного чтения: семантизация, объективация, предметизация, смыслопостижение, смыслопорождение, проговаривание, схематизация [1]. И. И. Бакланова, Е. А. Купирова и Е. П. Суворова [2; 10] предлагают приёмы работы над пониманием учебно-научного текста. Познавательная деятельность учащихся при этом направлена на постижение смысла текста и основана на интеллектуальных операциях, предполагающих формирование аналитических, реконструктивных и продуктивных умений школьников.

Отдельными методистами специально рассматривалась проблема формирования и развития логического мышления школьников в процессе работы с учебно-научными текстами. Т. Е. Ембулаева в своей статье «Работа с учебными лингвистическими текстами» рекомендует применять на уроках русского языка в целях наилучшего

понимания учащимися теоретических текстов учебников следующие оригинальные приёмы:

- выборочное чтение текста по конкретному заданию;
- формулирование учащимися вопросов (репродуктивного характера) по материалу текста;
- письменное переложение текста;
- деление текста на части и озаглавливание каждой из них;
- сопоставление структуры текста с планом, данным учителем [7, с. 5].

По наблюдениям Черных А. В., «формированию логических мыслительных операций способствует прием составления графа-опоры: таблицы, рисунка, схемы, алгоритма, инструкции — на основе данного лингвистического текста». Учащиеся могут работать с таблицей-заготовкой, в которой отсутствует необходимая информация; заполнение таблицы требует коллективного обсуждения — работы в группах, парах, с помощью учителя. По мнению автора, среди приемов направленных на осмысление учебных текстов и требующих вдумчивого «общения с учебником» одним из наиболее эффективных является создание опорного конспекта. Обычно опорные конспекты составляются коллективно, в ходе активной беседы и подробного комментирования, приведения собственных примеров, которые будут иллюстрировать данное языковое явление [15, С. 171-172].

Анализ методической литературы, отражающей проблему обучения учащихся основной школы чтению текстов, позволяет сделать вывод, что в целом система обучения чтению выстроена, однако основное внимание методистов уделяется чтению «сплошных» текстов, чаще художественных и публицистических. Проблема обучения чтению учебно-научных текстов как виду речемыслительной деятельности, предполагающей осознание цели чтения, учёт содержания, структуры текста и способов переработки информации, содержащейся в нём, ещё не решена в полной мере.

Анализируя учебники, мы определили, какими приемами обеспечивается в них развитие речемыслительных умений учащихся.

Выделим из их числа те, которые могут быть использованы в нашем исследовании при работе со «сплошными» и «несплошными» учебно-научными текстами. Так, из учебников Р. Н. Бунеева, Т. А. Ладыженской, С. И. Львовой, М. М. Разумовской, Л. М. Рыбченковой нами отобраны как соответствующие разрабатываемой методике следующие приемы:

- чтение лингвистического текста различными способами;
- анализ лингвистического текста через систему дотекстовых и послетекстовых вопросов, организующих логику восприятия научного текста и помогающих выстроить собственный монологический текст-ответ на научную тему;
- создание опор при чтении лингвистического текста (таблиц, схем, конспектов);
- работа над созданием собственного текста по памятке;
- создание текста с опорой на план, схему, таблицу и т. п.

Чтобы научить учащихся работать с лингвистическими текстами, в УМК под редакцией М. М. Разумовской систематически используются специальные рубрики: «Учимся читать и понимать лингвистический текст», «Учимся говорить на лингвистические темы» [13].

В то же время анализа современных учебников русского языка для 5—6 классов тех же авторов показал, что задания для работы с «несплошным» текстом встречаются редко; не прослеживается (кроме учебников С. И. Львовой и Л. М. Рыбченковой) системная работа по взаимопреобразованию «сплошных» и «несплошных» текстов.

В нашем исследовании приёмам работы над «несплошным» текстом уделено особое внимание. Именно при сжатии «сплошного» учебно-научного текста, его преобразовании в опорный конспект, таблицу, схему развиваются речемыслительные умения, связанные с восприятием, пониманием и переработкой информации; совершенствуются логические операции анализа, группировки, установления связей, обобщения, а также умения графического отображения смысловых единиц исходного текста. Учащиеся овладевают приёмами создания поликодовых текстов, особенно распространённых в совре-

менной системе школьного образования. Развёртывание «несплошного» учебно-научного текста, его преобразование в «сплошной» способствует не только развитию логических операций, но и совершенствованию словарного запаса, грамматического строя речи, отработке умений создания связного содержательного высказывания определённого стиля и жанра. Учащиеся овладевают приёмами чтения поликодовых текстов.

Как показал проведённый нами опрос учителей русского языка (52 человека), педагоги не готовы к реализации современных требований к формированию метапредметных умений учащихся, связанных с восприятием, пониманием и переработкой информации учебно-научных текстов, учителя-словесники не задумывались над спецификой работы со «сплошными» и «несплошными» текстами подобного характера. Отвечая на вопрос: «Каким видам чтения вы обучаете школьников на уроках русского языка?», лишь 15% учителей назвали поисковое и просмотровое чтение, остальные указали характеристики процесса чтения: выразительное, комментированное, продуктивное, «вслед за автором», выборочное, самостоятельное, осмысленное, чтение вслух. В ответ на вопрос, «какие приемы вы используете при работе с учебно-научным текстом на уроках русского языка», всего 17% учителей назвали прием преобразования научной информации в «несплошной» текст, помогающий вычленив основные компоненты содержания и структурировать выявленную информацию.

Охарактеризуем далее методы и приемы, которые входят в нашу методическую систему работы со «сплошными» и «несплошными» учебно-научными текстами и способствуют развитию речемыслительных умений школьников.

1. МЕТОД АНАЛИТИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ УЧЕБНО-НАУЧНОГО ТЕКСТА

Для учащихся он получил название «Читаем под микроскопом». Цель такого чтения — извлечь информацию, содержащуюся в тексте в явном и неявном виде, подобно тому, как и под микроскопом можно

разглядеть даже мельчайшие детали, невидимые невооруженным глазом. Приемы такого чтения: анализ особенностей и возможностей данного вида текста; анализ структуры текста; составление целостного представления о содержании текста; выделение ключевых слов; замена смысловых блоков текста их эквивалентами в других форматах; изложение содержания текста — пересказ. В нашей методической работе мы используем все эти приемы, однако следует акцентировать внимание на их особой упорядоченности и логике.

На первом этапе обучения аналитическому чтению следует начинать с небольших упражнений, постепенно соединяя отдельные задания и добиваясь формирования целостного метода аналитического чтения текста.

Упражнение «Придумай название», или работа с заголовком. Чаще всего учебно-научные тексты раскрывают содержание параграфа учебника, но название параграфа далеко не всегда можно использовать в качестве названия отдельного текста этого параграфа. Правильно озаглавить прочитанный текст — значит понять, о чем в нём говорится, а это одно из важнейших мыслительных умений — понимание информации.

Упражнение «Цепочка ключевых слов». Если текст уже разделен на абзацы (что чаще всего мы видим в школьных учебниках), то из каждого просим учащихся выбрать по 1-2 слова или словосочетания, являющихся значимыми и отражающим «микро-мысль» данного абзаца. Ключевые слова, выделенные по всему тексту, должны образовывать логическую последовательность. От одного ключевого слова к другому нужно задать вопрос так, чтобы второе слово было ответом. Таким образом, путем установления причинно-следственных связей мы можем выстроить логическую цепочку, которая поможет воспроизвести весь текст, сохранив последовательность изложения материала.

Упражнение «От простого к сложному». Составление плана текста — прием, без которого не обходится ни один учитель-словесник. Однако наше задание по сравнению с традиционным содержит работу с обоими видами плана: сначала учащимся предлагается составить

простой план, подбирая название каждой части в виде словосочетания или простого (короткого) предложения. Далее просим разбить каждый пункт на подпункты так, чтобы конкретизировать значимые детали каждой части. Благодаря такому приему мы помогаем учащимся осознать разную степень сжатия текста — воспроизведение главной, существенной информации или пересказ с привлечением второстепенных деталей.

Упражнение «Виноград». Такое условное название интересно пятиклассникам, а под ним подразумевается уже ставший привычным прием смыслового чтения — «Кластер». Если задействовать все предыдущие приёмы по порядку, то мы подойдем к созданию кластера. Выстраивая найденные ключевые слова, существенные и второстепенные детали в определенной последовательности, учитывая взаимосвязь между частями, мы сможем вписать прочитанный учебно-научный текст в данную форму. По сути, это один из вариантов конечного результата, которого бы мы хотели достичь в работе по преобразованию «сплошного» учебно-научного текста в «несплошную».

Упражнение «Вопросы на засыпку». Одно из любимых заданий для учащихся 5-6 классов. Им интересно побывать в роли учителя и задать каверзные вопросы одноклассникам: такая мотивация способствует тому, что школьник начинает внимательнее читать текст, выискивать детали, которые, по его мнению, другие могли не заметить. Чтобы быть достойным роли ментора, надо сформулировать вопрос грамотно и предельно четко, а это заставляет ученика обдумывать форму предъявления своего мини-текста, способствует формированию связной речи.

Упражнение «Верю не верю». Прием заимствован из технологии смыслового чтения. Это задание можно предлагать учащимся в готовом виде, когда учитель предъявляет свои варианты утверждений по прочитанному тексту, среди которых есть ложные. Можно стимулировать учащихся самостоятельно (в мини-группах или индивидуально) составить несколько фраз, среди которых встретятся утверждения, искажающие смысл текста.

2. МЕТОД ИНФОРМАЦИОННОЙ ПЕРЕРАБОТКИ УЧЕБНО-НАУЧНОГО ТЕКСТА

Предполагает вмешательство учащихся в содержание исходного текста с целью освоения различных приёмов переработки тематической информации из одного или нескольких источников.

Упражнение «Перфокарта». Школьникам предлагается второй текст по этой же теме, но с избыточной или недостаточной информацией. Задача заключается в том, чтобы сравнить два текста, выявить те компоненты, детали, которыми эти тексты отличаются. Результат работы с двумя текстами можно предложить оформить в виде таблицы, причем на разных этапах формирования речемыслительных умений учащихся при работе с текстовой информацией можно варьировать степень их самостоятельности при выполнении задания: таблица содержит названия граф и строк — оснований для сопоставления; озаглавлены только графы, а основания для сопоставления (названия строк) не заданы; озвучено задание и дана установка на форму его выполнения, таблица создаётся в соответствии с заданными требованиями; дано только задание, форма выполнения выбирается и создаётся самостоятельно.

Упражнение «Пружина». Учащимся дается задание сжать содержание текста с определенной степенью, например: до 5 предложений, до 3 предложений, до 1 предложения, до 1 слова. Такая работа помогает развитию аналитических способностей школьников и овладению способами переработки информации.

Упражнение «Решето», или текст с пропусками. Задача учащихся — вставить на место пропусков определенные слова и словосочетания, о которых речь шла в исходном учебно-научном тексте, при этом получив полноценный текст. Это задание хорошо стимулирует развитие умений извлечения информации и включения её в новые устные и письменные высказывания, установления смысловых связей.

3. МЕТОД РАБОТЫ С ОПОРНЫМИ МАТЕРИАЛАМИ

Способствует овладению навыками преобразования информации из одного вида в другой: сворачивание «сплошного» текста в «несплошной» и, наоборот, разворачивание «несплошного» текста до «сплошного». Приведем примеры двух приемов, способствующих реализации этого метода: «Шпаргалка для ответа» и «Сочиняем сказку».

Упражнение «Шпаргалка для ответа» — принятое школьниками название приёма отбора и фиксации опорного материала. Опорные материалы: схемы, графики, конспекты и т. п. — эффективный способ краткой, логически выстроенной записи словесной информации. Опорный конспект — это построенная по специальным принципам визуальная модель содержания учебного материала, в которой сжато отображены основные смыслы изучаемой темы, а также используются графические приемы повышения эффекта запоминания и усвоения. Опорная схема также представляет собой построенную по определённым принципам визуальную модель, однако в ней отсутствуют элементы конкретизации материала и примеры.

Опорный конспект или схема могут быть представлены в виде наглядно отображённой информации, где зафиксированы основные смысловые элементы, установлены связи между ними. По мнению психологов, число тезисов и смысловых элементов не должно превышать семи единиц, это объём информации, которым наше сознание эффективно оперирует. Эффективность опорного материала тем выше, чем больше идей можно развернуть на основе представленных символов.

Можно выделить основные принципы составления опор (конспектов и схем): использовать небольшое количество крупных единиц информации, устанавливать взаимосвязь между этими единицами, указывать главные понятия и определения, учитывать возраст обучающихся, степень их владения материалом. При отборе материала для опор педагогу необходимо предусмотреть возможные затруднения обучающихся в усвоении отдельных наиболее

сложных положений, установить рациональную логическую и дидактическую структуру материала, продумать способы использования средств обучения, определить содержание и формы контроля знаний и умений.

В работе с учащимися мы предлагаем не только готовые опорные материалы, но и даем задания составить опорный конспект или схему самостоятельно. Многолетняя работа с опорами показывает, что созданные обучающимися опорные сигналы запоминаются легче и не вызывают затруднений в воспроизведении материала по ним. Обучающиеся могут пользоваться опорными схемами и конспектами как шпаргалками: во время ответа у доски, при подготовке к экзаменам и зачетам [5].

Формируя речемыслительные умения учащихся в процессе работы с опорами по траектории от «сплошного» к «несплошному» тексту, начиная с 5 класса, учитываем ряд требований:

1. Первые опоры создает учитель вместе с учениками, отталкиваясь от «сплошного» учебно-научного текста школьного учебника либо другого источника, предложенного педагогом.
2. Перед созданием опоры проводится предварительная работа с исходным текстом (с применением приемов метода аналитического чтения). На данном этапе работы необходимы определенные мыслительные операции: анализ, классификация, обобщение. В «сплошном» тексте учащиеся под руководством учителя выделяют главную и второстепенную информацию, устанавливают причинно-следственные связи.
3. На следующем этапе преобразования прочитанной информации в другой формат выбирается форма «несплошной» записи — схема, таблица, алгоритм, кластер и др. Ученики 5 класса уже знакомы с разными формами «несплошного» текста, и после выбора формы педагог только напоминает об основных законах записи данного вида.
4. Каждый элемент опоры «встраивается» в общую систему, при этом в группы объединяются «совокупности объектов» по ка-

ким-либо общим и существенным признакам, и без умения группировать, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи невозможно выполнить и эту учебную задачу.

5. Построенная опора несколько раз проговаривается на том же уроке: сначала учителем, затем 1—2 учениками. Это обязательное условие работы с конспектами или схемами, созданными на основе учебно-научного текста — порождение связного монологического высказывания по опоре, а затем уже без неё.

Работа с опорами по траектории от «несплошного» к «сплошному» тексту также требует выполнения определенных условий. Упражнение «Лингвистическая сказка» можно предложить учащимся 5—6 классов на этапе развивающего контроля (этап обобщения и закрепления учебного материала), например, после изучения раздела «Морфология». Результатом выполнения упражнения станет представление лингвистической сказки классу. Очевидно, что успешность выполнения задания зависит от большого количества речемыслительных операций. Сначала необходимо поработать с опорным конспектом, в котором имеется только часть словесной информации и графические знаки (фигуры, стрелки), отражающие смысловые и логические связи. В исходной записи-опоре необходимо искать содержательные подсказки, например, некоторые «зашифрованные» морфологические характеристики, указание на синтаксическую роль в предложении, указание на опознавательные признаки орфограммы и т. п.

Далее обращаем внимание на словосочетание «Лингвистическая сказка»: лингвистическая — значит о явлениях и понятиях языка; сказка — значит соответствие определённому жанру, к тому же сказка должна быть волшебной (понятие «лингвистический» и особенности жанра сказки рассматривались ранее на уроках русского языка и литературы).

Необходимо придумать сюжет сказки, определить логику его развития, т. е. композицию сказки, продумать словесные связи между частями, преобразовать «несплошной» текст опорного конспекта

в текст сказки в соответствии с требованиями композиционного и словесного оформления текстов подобного жанра, отредактировать получившийся вариант.

Таким образом, целенаправленная системная работа, связанная с чтением, пониманием и преобразованием «сплошных» учебно-научных текстов в «несплошные», а также обратные действия по развёртыванию «несплошных» текстов до уровня «сплошных» обеспечивают благоприятные условия для развития речемыслительных умений учащихся в процессе работы с теоретической составляющей школьного курса русского языка. ■

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова Е. С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход: учеб. пособие. — М: КНОРУС, 2007. — 464 с.
2. Бакланова И. И. Учебный и научный тексты с точки зрения постулатов речевого общения // Рус.яз. в шк. — 2010. — № 5. — С. 30–35.
3. Баранов М. Т. Методика преподавания русского языка и её терминология // РЯШ. — 1980. — № 1. — С.3–8.
4. Быстрова Е. А., Львова С. И., Капинос В. И. и др. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов. — М.: Дрофа, — 2004. — 240 с.
5. Вандышева О. А. Опорные схемы по русскому языку. Материалы для учителя и ученика. — Пермь, 2012. — 87 с. [Электронный ресурс]. — URL: https://rusneb.ru/catalog/004034_000032_PEGUB-RU_%D0%9F%D0%B5% D1%80% D0%BC%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F%20%D0%93%D0%9E%D0%A3%D0%91_0000106699
6. Граник Г. Г., Борисенко Н. А. Развитие воссоздающего воображения на уроках русского языка // РЯШ. — 2006. — № 6. — С. 3–11.
7. Ембулаева Т. Е. Работа с учебными лингвистическими текстами // Русский язык в школе. — 1990. — № 3. — С. 3–9.
8. Ипполитова Н. А. Виды чтения на уроках русского языка // РЯШ. — 1987. — № 2. — С. 27–32.

9. *Ипполитова Н. А.* Вторичные тексты в учебной деятельности школьников // РЯШ. — 2010. — № 6. — С. 3–9.
10. *Купирова Е. А., Суворова Е. П.* Формирование интеллектуально–речевой культуры — условие становления ученика как субъекта познавательной деятельности // РЯШ. — 2010. — № 10. — С. 3–7.
11. *Острикова Т. А.* Небуквенные графические знаки и их функции: лингвометодический аспект // РЯШ. — 2008. — № 6. — С. 33–38.
12. *Пахнова Т. М.* Текст как основа создания на уроках русского языка развивающей речевой среды // Русский язык в школе. — 2000. — № 4. — С. 3–11.
13. Русский язык. 6 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. — М.: Дрофа, 2014. — 336 с.
14. *Сидоренков В. А.* Вариативное обучение русскому языку как инновационная образовательная технология // РЯШ. — 2013. — № 6. — с. 8–13.
15. *Черных А. В.* Роль и место текста как продукта речемыслительной деятельности при обучении школьников письменной речи // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — Спб, 2008. — С. 170–173.