



О роли учебника «Русский язык» в развитии письменной связной речи младших школьников

Публикуем статью Т.Г. Рамзаевой, которая была напечатана в журнале «Начальная школа» (1995. № 8). Надеемся, что и сегодня она будет интересна читателям.

В настоящее время обучение русскому языку в начальной школе приобретает все более четкую коммуникативно-речевую направленность. Это обусловлено одной из ведущих задач обучения родному языку — подготовкой учащихся к полноценному речевому общению в устной и письменной форме. Основными компонентами «готовности» к речевому общению младших школьников являются, во-первых, достаточные фактические знания об окружающей действительности, во-вторых, владение языковыми знаниями и умениями (фонетическими, грамматическими, лексическими, словообразовательными, орфографическими, пунктуационными), в-третьих, владение речеведческими сведениями и речевыми умениями (способами деятельности), обеспечивающими адекватное восприятие речи, воспроизведение высказываний и создание собственных. Взаимодействие языкового образования и речевого развития школьника выступает, таким образом, в качестве одного из важных методических условий реализации коммуникативно-речевой направленности обучения родному языку. Данный вопрос актуален для школы и в определенной степени решается с помощью учебника «Русский язык». Речевая направленность обучения языку находит отражение как в содержании учебников, так и в методическом аппарате.

Первой темой в учебнике «Русский язык»¹ для II класса является тема «Речь». Эта небольшая по объему тема занимает особое место в структуре учебника, пос-

кольку имеет наряду со специальной общеобразовательную направленность. Школьники, опираясь на материал учебника, рассуждают о роли речевого общения в жизни людей, наблюдают над своеобразием устной и письменной речи, необходимостью разных форм речи, знакомятся с единицами речи — словом, предложением, текстом. Знания о речевом общении носят характер кратких сведений, включенных в содержание упражнений. Такой прием подачи учебного материала для второклассников оказался наиболее целесообразным, поскольку в основе своей имеет чтение текста с анализом по вопросам, выборочное списывание ответов на вопросы, устные рассуждения с привлечением детских наблюдений. Сведения связаны между собой, и это, в частности, находит отражение в вопросах и заданиях. Безусловно, сведения о речи, включенные в учебник, ориентированы, они могут быть дополнены учителем. Важно обозначить стержень углубления знаний, имея в виду, что «под речью принято понимать как сам процесс говорения, так и результат этого процесса, т.е. и речевую деятельность, и речевые произведения, фиксируемые памятью или письмом... Речь есть воплощение реализации языка (системы языка), который обнаруживает себя только в речи и только через нее выполняет свое коммуникативное назначение»².

Своеобразие речи и языка, а также их взаимодействие в процессе общения учащиеся осознают постепенно, от класса к классу, углубляя и расширяя свои знания по каждой из подсистем языка и связи между ними. Сопоставительное ознакомление со словом, предложением и текстом как единицами речи позволяет учащимся при-

¹ Вопрос рассматривается применительно к учебникам «Русский язык» для II, III, IV классов четырехлетней начальной школы (автор Т.Г. Рамзаева).

² Русский язык: Энциклопедия / Гл. ред. Ф.П. Филлин. М., 1979. С. 255.



близиться к осознанию функций каждой из единиц в речевом общении, а также закладывает основы общего (функционально-семантического) подхода к изучению языка в школе. В теме «Предложение и текст» учащиеся конкретизируют свои представления о предложении (о его функции в речи, структуре), о тексте (его некоторых особенностях, видах текстов). О номинативной (назывной) функции слова учащиеся узнают в темах «Слово и предложение», «Имя существительное», «Глагол», «Имя прилагательное». Прием сравнения слова, предложения и текста по их функционированию в речи продуктивен и с точки зрения системы формируемых лингвистических знаний и умений. Так, например, в процессе изучения всех тем курса формируется общий подход к слову с учетом связей всех его сторон; произношения, написания, лексического значения, морфемного состава, грамматического значения (постепенно), употребления в тексте.

Если во II классе учащиеся практически в процессе составления текста на определенную тему знакомятся с его особенностями, то в III и IV классах специально изучают по учебнику тему «Текст», сориентированную на выяснение (на начальном уровне) существенных признаков текста как единицы речи. Объем знаний о тексте элементарный, но достаточный для распознавания текста среди других речевых единиц, для использования в речевой практике разных видов текстов: текста-повествования, текста-описания, текста-рассуждения, для осознанного структурирования текста в зависимости от его вида (типа речи), распознавания в тексте изобразительно-выразительных средств и их осознанного применения в собственных высказываниях. В программе и в учебниках «Русский язык» речеведческие сведения и сведения о способах деятельности постепенно усложняются от класса к классу с опорой на исходные представления о тексте.

II класс: Текст — это два или несколько предложений, связанных по смыслу. Текст можно озаглавить. Умение отличить текст от набора отдельных предложений, умение разделить четкий по структуре текст-повествование в 30–40

слов на три части: начало, основную часть, концовку — и употребить красную строку. Умение озаглавить текст, опираясь на выяснение того, о чем в нем говорится (т.е. на тему).

III класс: тема текста, текст-повествование, текст-описание, текст-рассуждение. Памятки «Как составить текст?».

IV класс: Тема — это то, о чем говорится в тексте. Тема объединяет предложения в текст. Основная мысль текста — это то главное, о чем хотел сказать автор. Тема и основная мысль связаны между собой. Заголовок текста. Что значит «озаглавить текст»? Озаглавить текст — значит кратко назвать его тему или основную мысль. Как составить план текста?

Учебник помогает тому, чтобы формирование языковых знаний и речевых умений осуществлялось во взаимосвязи. Это достигается разными способами. Прежде всего, путем выяснения роли изучаемых языковых категорий (имен существительных, имен прилагательных, глаголов и других частей речи; морфем: приставок, суффиксов, окончаний; предложений по цели высказывания, по интонации и т.п.) в общении людей. Наблюдения над функциями языковых категорий в условиях их применения в письменной речи создают основу для сознательного использования учащимися слов и словосочетаний в своих высказываниях. При этом необходимо подчеркнуть тот факт, что учебники в основном включают в упражнения тексты. Только незначительная часть упражнений содержит набор отдельных предложений. Многие тексты представляют собой текст-образец. Выполнение любого задания, предусмотренного упражнением, начинается с чтения текста и его краткого анализа как единицы речи (даже в том случае, когда учебник речевого задания не содержит). Учитель руководствуется возможностями текста. Важно учесть то обстоятельство, что слово воспринимается в структуре не только отдельного предложения, но и текста в целом. Таким образом, при чтении текста создаются условия для развития умения употреблять слово с учетом его стилистических возможностей сочетания с другими словами. Развивается стилистическая зоркость — внимание к сочетаемости слов, обо-



гащается и уточняется словарный запас учащихся.

Роль текста-образца этим не ограничивается. Текст как модель определенного вида (типа речи) помогает овладеть структурой текстов, помогает осознать связь между частями текста, между предложениями в каждой части, понять текстообразующую роль разных частей речи. Например, такое упражнение (III класс).

Первый снег

Голая земля промерзла, а зима все еще не наступала. Но вот потемнело, и к вечеру пошел снег. Крупные мохнатые снежинки закружились в воздухе. С каждой минутой их становилось все больше, и наконец снег повалил хлопьями (Г. Скребицкий).

Глаголы *пошел, повалил* являются средством связи предложений в данном тексте. Глаголы довольно часто выступают в качестве текстообразующей основы.

Формируя у учащихся понятие «текст», учитель ориентируется на его существенные признаки, описанные в лингвистической и методической литературе. В упрощенной формулировке это следующие признаки:

1. Тематическое единство текста.

В тексте есть своя тема, т.е. в нем говорится о чем-то определенном. В зависимости от объема текста тема может быть широкой и узкой. Тема объединяет предложения в текст. В тексте все предложения связаны между собой по смыслу.

2. Смысловая завершенность текста.

Она создается, прежде всего, наличием в тексте основной мысли (идеи). Автор подчиняет свое высказывание определенной цели. Он что-то хочет доказать своим высказыванием, в чем-то убедить читателя или слушателя. Идея — смысловой стержень текста. В соответствии с основной мыслью автор выбирает действующих лиц, отбирает фактический материал (создает содержание) и использует изобразительно-выразительные средства. Например, в учебник для IV класса включен адаптированный текст сказки К.Д. Ушинского «Ветер и солнце». Тема: спор солнца и ветра о том, кто из них сильнее. Основная мысль в формулировке

самого автора: «Лаской и добротой можно сделать гораздо больше, чем гневом». Свой замысел автор воплощает в художественную форму и выбирает в качестве действующих лиц солнце, ветер и путника. Весь текст построен на сопоставлении действий ветра, солнца и путника. Этим определяется и структура текста, и изобразительные средства. Краткий анализ, направленный на сравнение использованных в тексте глаголов, позволяет понять их функции в речи и развивает внимание к их употреблению в тексте.

3. Структурная целостность текста.

Наличие в тексте взаимосвязанных частей, композиционная завершенность. Текст имеет разную структуру в зависимости от вида (типа речи). Текст-повествование включает в себя вводную часть (школьный термин — «начало»), основную часть и концовку. В тексте важна каждая часть, поскольку она несет свою смысловую нагрузку и связана с остальными. Учебник характером заданий нацеливает учащихся на понимание роли и взаимосвязи каждой части в тексте. Например, в IV классе предлагается краткое изложение сказки А. Пантелеева «Две лягушки» с продолжением. Учебник содержит начало сказки и неполную основную часть. Задание: «Продолжите сказку. Подумайте, почему в начале сказки автор пишет об особенностях каждой лягушки». Опираясь на эти особенности, учащиеся могут обосновать поведение лягушек в трудной ситуации.

В тексте-описании части связаны между собой в соответствии с замыслом автора и целью общения. Каждая часть может представлять собой описание какого-либо признака явления, особенностей человека, животного, растения и т.д. Учебник ориентирует на осознанное восприятие текстов-описаний с учетом их темы, структуры и изобразительных средств.

В структуре текста-рассуждения представлены три компонента: тезис (что будет доказываться), доказательство, вывод. Поскольку данный текст широко применяется в учебной деятельности на уроках русского языка, математики, природоведения, целесообразно специально обратить внимание учащихся на его составные части и при ре-



шении познавательных задач использовать план: что будешь доказывать, доказательство, вывод, пример.

Овладению способами деятельности при создании текстов способствуют, в частности, памятки-предписания, определяющие, какие действия нужно выполнить и в какой последовательности (IV класс). Безусловно, памятки носят условный характер, и учитель (в процессе совместной деятельности с учениками) вносит в них свои коррективы. Графарета быть не должно.

Рассматривая вопрос о структуре текста, нельзя не остановиться (или хотя бы упомянуть) на средствах связи частей текста между собой. Связь между вводной и основной частями текста-повествования часто устанавливается с помощью слов *однажды, вдруг*. В тексте-рассуждении доказательство может начинаться так: «Объясняется это тем, что...», «Происходит это потому, что...». Тезис и доказательство могут составлять одно сложное предложение с союзом *потому что* (III класс).

В заповедниках устраивают солонцы. Так называют корытца, в которые кладут куски каменной соли. Солонцы ставят в заповедниках потому, что звери нуждаются в соли.

Учебник предоставляет возможность для того, чтобы учащихся осознали связи не только между частями текста, но и между отдельными предложениями в тексте. Как известно, связь между предложениями может быть последовательной, параллельной и смешанной, например, в упражнениях для IV класса.

В саду на дорожке прыгали воробушки. А старый воробей уселся высоко на ветке дерева. Он зорко глядит, не покажется ли где хищная птица.

Тихо летит по задворкам ястреб. Но старый воробей заметил злодея.

Зачиркал громко и тревожно воробей. Все воробьята разом скрылись в кустах (по Л. Толстому).

Связь между первым и вторым предложением в приведенном тексте устанавливается с помощью союза *а*, между вторым и третьим — с помощью местоимения *он*,

между четвертым и пятым — с помощью текстовых синонимов: *ястреб, злодея*.

Последовательную связь (термин необязателен) учащиеся устанавливают, к сожалению, не всегда безошибочно. В процессе специальных наблюдений над связью предложений в тексте с помощью союзов, местоимений и текстовых синонимов правильность установления связей значительно возрастает. Осознание способа связи предложений в тексте положительно влияет на установление границ предложений в тексте. Известно, что младшие школьники в своих письменных работах нередко расширяют границы предложения.

Параллельная связь предложений осознается учащимися в текстах-описаниях, например, рассказ «Звуки весны» (IV класс).

Тысячи звуков рождаются весною в ожившем лесу. От пенька к пеньку пробежала, тоненько пискнула мышь. На макушке березы громко кукует кукушка. На самой вершине дуба, важно надывая зоб, воркует дикий голубь. На закате солнца страшно ухнет в лесу филин (по И. Соколову-Микитову).

Первое предложение объединяет предложения в текст. Все последующие предложения независимы друг от друга. Если изменить их порядок, то текст все равно сохранится.

В своей речи говорящие часто пользуются смешанным типом связи предложений в тексте. Анализируя вместе с учащимися текст перед выполнением любого вида заданий (изложений, диктантов с предварительной подготовкой, записи близко к тексту и т.п.), учитель обращает внимание на связь предложений между собой, на текстообразующую роль союзов, местоимений, текстовых синонимов. Важно подчеркнуть, что это не изучение каких-то сведений о тексте, а наблюдения и анализ конкретных текстов в процессе их использования в речевой практике или в учебных целях (в том числе и при ознакомлении с грамматическим материалом).

Среди методических условий, обеспечивающих речевое развитие школьника, необходимо особо выделить целенаправ-



ленную работу над формированием речевых умений.

Речевые умения рассматриваются в литературе (Т.А. Ладыженская, В.И. Капинос, Е.И. Никитина, М.С. Соловейчик, Г.С. Щеголева и др.) как совокупность действий, направленных на адекватное восприятие текста, его воспроизведение и создание собственных высказываний. Речевые умения бывают большей или меньшей сложности и находятся в определенной взаимосвязи между собой.

Исходя из того, что в любом высказывании (тексте) есть содержательная сторона, своя структура и изобразительные средства, речевые умения условно делятся на четыре группы:

1) *информационно-содержательные умения*: умение определить тему текста при его восприятии, умение воспроизводить текст с учетом его темы, отбирать материал на тему, составлять текст на тему, умение определять основную мысль текста, подчинять свое высказывание (в устной или письменной форме) основной мысли, умение озаглавливать текст, отражая в заголовке тему или основную мысль;

2) *структурно-композиционные умения*, обеспечивающие правильное построение текста: связность и последовательность изложения, умение при восприятии текста разделить его на структурные части в зависимости от вида текста и установить между ними связь, умение делить текст на смысловые части (составлять логический план), умение создавать текст с учетом его структуры в зависимости от вида текста (текст-повествование, текст-рассуждение), умение устанавливать в тексте связи между предложениями;

3) *изобразительно-выразительные умения*, обеспечивающие точность выражения мысли в соответствии с целями высказывания и типом речи: умение при восприятии текста соотносить замысел автора (позицию автора) и изобразительные средства, которые он использовал в тексте (сравнения, метафоры, олицетворения и др.), уме-

ние использовать изобразительно-выразительные средства в своих высказываниях, умение правильно употреблять грамматические формы слов, синонимы, антонимы;

4) *умения, направленные на совершенствование текста (редактирование)*: умения в соответствии с замечаниями учителя уточнять содержание текста, учитывая его тему, правильность передачи информации, объем каждой части и связь между ними, правильность построения предложений и связь между предложениями в тексте, точность употребления слов, правильность их написания¹.

Для формирования у учащегося умений совершенствовать свой текст, как известно, проводятся специальные уроки работы над ошибками и фрагменты уроков.

Необходимо исходить из того, что все умения формируются во взаимосвязи, но на определенный урок планируется работа над конкретным умением (умениями). Это и находит отражение в целях урока, в выборе вида упражнений и текстов. Например, целью урока может быть формирование умения устанавливать связь между предложениями в тексте или формирование умения отбирать материал с учетом темы текста и т.п. Необходимо учитывать и этап формирования умения. В программе указаны конкретные умения применительно к каждому классу. В начальных классах еще рано говорить о сформированности многих указанных выше речевых умений; умения находятся в процессе формирования. Важно предусмотреть постоянную целенаправленную работу над ними как на уроках русского языка и чтения, так и на уроках других учебных дисциплин.

С учетом формируемых речевых умений и в целом задач развития речи школьника, становления его как личности в учебниках представлена система речевых упражнений разных типов. Классифицируются они по разным основаниям:

— по характеру деятельности учащихся упражнения можно разделить на репродуктивные, конструктивные, творческие;

¹ Все названные речевые умения в качестве частных входят в состав определенного ФГОС (2012) универсального учебного действия — осознанное и произвольное речевое высказывание в письменной форме. — *Ред.*



— по специфике речевых единиц, на материале которых осуществляется развитие речи учащихся, упражнения делятся на лексические, синтаксические, текстовые (упражнения по связной речи);

— по форме организации познавательной деятельности учащихся упражнения делятся на индивидуальные, коллективные, групповые.

Такое деление условно. В практике обучения указанные группы речевых упражнений вступают в определенную взаимосвязь, поэтому любое упражнение рассматривается по нескольким основаниям и в зависимости от темы или цели урока, а также уровня сформированности речевых умений. Учитель определяет тип упражнения и условия его выполнения на уроке, изменяя в случае необходимости задание, предусмотренное в учебнике.

Основу *репродуктивных речевых упражнений* составляют действия, связанные с восприятием и воспроизведением готового текста или предложения без каких-либо существенных изменений. Важно, чтобы воспроизведение было адекватно авторскому. К репродуктивным относится письмо по памяти, диктант, письмо близко к тексту, изложение, не осложненное творческими заданиями, списывание. Речевыми эти упражнения являются при условии, если записи текста предшествует лексико-стилистический анализ, а сам текст представляет собой образец художественного или научно-делового текста. Учитель специально нацеливает детей не только на орфографические особенности слов (что чаще всего и бывает), но и на точность употребления автором слов и словосочетаний, на использование в тексте метафор и сравнений, на порядок слов в предложениях, т.е. на все то, что делает речь не только правильной, но и выразительной. Большинство текстов в учебниках (особенно для IV класса) обладает такими возможностями, и учителю целесообразно дополнить упражнения заданиями речевого характера. В частности, полезно практиковать такие виды работ, как письмо близко к тексту и свободные диктанты, в процессе выполнения которых развивается умение распознавать вид текста, его части, отдельные предложения, точно

употреблять слова и словосочетания, осознавать связь между предложениями в тексте, порядок слов в предложениях. Текст — это модель определенного типа речи. Письму по памяти стихотворений или письму близко к тексту (прозаическому) предшествует большая подготовительная работа в классе и дома, обеспечивающая осознанное восприятие содержания текста и его изобразительно-выразительных средств.

Письмо по памяти и изложение зрительно воспринятого текста проводятся в соответствии с памятками, данными в учебниках. Однако применение памяток не должно быть трафаретным. Каждый текст своеобразен. И это обуславливает методику проведения урока. Для повествовательных текстов неизменным остается установка на целостное восприятие текста: выяснение его темы и основной мысли, развития действия, структурных частей, позиции автора и изобразительных средств.

Конструктивные упражнения (точнее, *репродуктивно-конструктивные*) включают такие виды работ, как письменные ответы на вопросы на основе выборочного использования текста из учебника, восстановление деформированных текстов, выборочное списывание с определенным заданием по анализу содержания текста и его изобразительных средств и т.п. Широко представлены в учебнике задания, требующие ответа на вопрос. Они бывают разной степени сложности, поскольку направлены на формирование разных речевых умений. Чтобы школьник осознавал, с какой целью он выполняет то или иное задание, учитель обращает внимание на формируемое умение. Например, в одном из упражнений для III класса предлагается ответить на четыре вопроса по тексту Э. Шима «Не смей!». Ответ на вопросы помогает правильно разделить текст на структурные части и понять роль каждой из них. Упражнения для III класса развивают внимание к изобразительным средствам текста (в частности, к использованию приема сравнения в тексте-описании). Поэтому к тексту «Как птицы поют» предлагаются такие задания:

«Найди в тексте сравнения. Какую роль они выполняют? Спиши заголовок и второе



предложение. Кратко напиши, с чем сравнивает автор песню каждой птицы. Начни так: Синица поет так, будто капельки в воду роняет. Зяблик...»

Поскольку задание требует краткой записи текста, дано начало письменного выполнения. Безусловно, при выполнении заданий речевого характера большое внимание уделяется также формированию орфографических и пунктуационных умений, применению грамматических знаний. Каждое упражнение включает такого типа задания.

Творческие речевые упражнения направлены на овладение учащимися умениями создавать высказывания в соответствии с собственным замыслом на определенную тему. Что значит «научить создавать текст»? Какова роль учебника? Учебник нацеливает школьника на то, что, во-первых, создание текста начинается с определения темы (т.е. с выяснения для себя, о чем или о ком пойдет речь в тексте), во-вторых, надо установить то главное, в чем нужно убедить читателя или слушателя (т.е. уяснить для себя основную мысль высказывания), в-третьих, надо подобрать конкретные факты для своего высказывания, в-четвертых, в зависимости от цели высказывания надо определенным образом расположить и изложить их (т.е. создать текст — повествование, описание или рассуждение, использовать изобразительные средства, которые помогут сделать текст не только правильным, но и точным, позволят передать свое отношение к изображаемому). Большое значение в формировании умений создавать собственное высказывание имеет анализ текстов-образцов. Такой текст выступает не как образец для подражания, а как модель, опираясь на которую можно создавать свою. Данный подход реализован в учебниках в разных вариантах. Например, чтобы развить у учащихся умение создавать текст-описание (III класс), целесообразно обратить внимание на то, что автор нередко выделяет одну какую-либо особенность явления (или животного, растения) и раскрывает ее в тексте.

Тетерев

Очень красивый этот лесной петух. Хвост косицами, сам весь черный, а брови красные-красные. Ноги короткие, все в перышках, будто в валенках, чтобы зимой не мерзли (*Е. Чарушин*).

В упражнении предлагается составить описание какого-либо животного. Но сначала определить, что будет самым главным в описании. Надо доказать, что это красивое животное, ловкое, полезное или очень сильное, удивительное и т.п.

Ива

Ива — очень неприхотливое дерево. Можно срубить или срезать ее тонкий ствол и воткнуть в землю. Ива пустит корни, начнет расти и ветвиться.

Какова главная мысль текста?

О чем сообщает автор, чтобы доказать, что ива — неприхотливое дерево?

Чтобы продолжить работу над умением доказывать основную мысль текста, одно из упражнений включает такое задание:

Какое дерево ты любишь? Опиши его. Начни описание с предложения: «Мое любимое дерево — ...»

В учебник IV класса включены тексты, представляющие собой описание картин художников. Основное назначение этих текстов, с одной стороны, — помочь учащимся глубже проникнуть в содержание картины, ее композицию, замысел художника, средства выражения, с другой — помочь научиться описывать ее.

Необходимо подчеркнуть, что вся работа над развитием связной речи школьника проводится в определенной системе. Формируемые речевые умения обуславливают этапы работы, текстовый материал, виды упражнений, характер заданий. Система включает лексические упражнения и тесно взаимодействует с системой изучения грамматического материала и формированием навыков грамотного письма. Большое значение для речевого развития учащихся имеет организация учебно-познавательной деятельности, направленной на развитие речи (см.: *Рамзаева Т.Г.* Учебник «Русский язык» как средство организации познавательной деятельности учащихся // Начальная школа. 1989. № 8).