

Методические аспекты текстовой деятельности на уроках русского языка в профильных классах*

Н.П. Чаптыкова

Статья посвящена проблеме обучения школьников 9–11-го классов пониманию художественного текста. Описываются этапы работы, предлагаются приёмы организации текстовой деятельности, направленные на постижение смысла, темы, позиции автора, умение самостоятельно вести диалог с текстом и создавать связное итоговое высказывание.

Ключевые слова: учащиеся старших классов, текстовая деятельность, смысл художественного текста, диалог с автором, прогнозирование содержания, осмысление темы, создание связного итогового высказывания.

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) общего образования немалое место отводится совершенствованию умений осуществлять текстовую деятельность. Современные программы ориентируют учителя на развитие текстовой компетенции учащихся. Методика же обучения старшекласников подобной деятельности остаётся недостаточно разработанной. В связи с этим мы предприняли попытку представить некоторые приёмы организации текстовой деятельности, которые позволили бы учителю совершенствовать умения школьников воспринимать не только поверхностный, но и глубинный смысл художественного текста. На этапе обучения русскому языку в 9–11-м классах задача формирования языковой личности особенно актуальна, так как этот процесс ориентирован на усвоение старшекласниками не только определённой суммы знаний, умений и навыков, но и на развитие их личности, познавательных и созидательных способностей.

Как показывает практика, самые значительные трудности возникают у школьников при осмыслении темы

и концептуального содержания текста. Старшекласники без труда находят в нём средства образности, но не связывают их с позицией автора. Соответственно многие не могут самостоятельно перейти от анализа текста к пониманию авторской идеи. Это свидетельствует о том, что в арсенале старшекласников нет необходимых приёмов и способов осмысления текста. Именно по этой причине учителю следует подробнее остановиться на организации анализа текста, научить школьников приёмам его осмысления, помочь освоить их, формировать умения создавать самостоятельное связное высказывание. Старшекласники должны уметь вести диалог с текстом, что предполагает воздействие на познавательную деятельность читателя, требует от него ответной реакции. Следовательно, целесообразно использовать комплекс приёмов, опирающихся на живое общение.

Важным элементом обучения при этом является соблюдение принципа преемственности. Оно заключается в учёте знаний и умений, которые были приобретены учениками в среднем звене школы. Для этого в начале обучения проводится диагностика текстовых умений. Зная уровень их сформированности и те пробелы, которые обнаружались в знаниях учащихся, можно спланировать, какие понятия из теории текста необходимо повторить в первую очередь, на какие знания и умения можно опереться при освоении нового материала. Только в этом случае обучение будет системным и результативным.

Принцип преемственности предполагает, что учащиеся 9-го класса должны уметь «анализировать текст с точки зрения его темы, основной мысли; основной и дополнительной, явной и скрытой информации; структуры, принадлежности к функционально-смысловому типу, определённой функциональной разновидности языка» [1].

Между тем выпускники основной школы подчас не владеют даже элементарными теоретическими знани-

* Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент *О.В. Евсюк*.

ями о тексте. Восполнить эти пробелы можно, если рассматривать текст как объект исследования. Это должен быть текст, форма и содержание которого способны заинтересовать школьников, побудить их к диалогу с автором. Такую роль выполняют тексты, близкие учащимся с точки зрения информации, заложенной в них. Проблематика также должна быть близка возрастным интересам учащихся, их жизненному или читательскому опыту. При выборе текстов лучше руководствоваться соблюдением **принципов постепенности и доступности**: на каждом этапе обучения уровень сложности текстов постепенно повышается. Большое внимание следует уделять слову и его осмыслению на ассоциативном уровне, на уровне взаимосвязи лексических структур текста.

Многие учителя при подготовке к урокам анализа текста задаются вопросом: с чего начать? Что и как сделать, чтобы ученику стал доступен авторский замысел, глубинное понимание текста? Как избежать некорректного «обращения» с текстом, которое нередко можно увидеть в работах старшеклассников, сводящих анализ текста к вопросу об изобразительно-выразительных средствах?

Работа с текстом по сути является ассоциативной, поэтому она должна осуществляться с опорой на **теорию текстовых ассоциаций** и строиться на признании ключевой роли ассоциативной связи слов, в которых образно выражается и материализуется весь мир художественного произведения.

На этапе первоначального знакомства с текстом важно учитывать его **эмоциональное восприятие**. Художественное произведение воздействует на читателя не только глубиной мысли, но и силой чувства, и учителю важно зафиксировать это воздействие. С этой целью перед чтением или по ходу чтения учащимся предлагаются **вопросы и задания поискового характера**, направленные на активизацию их познавательной деятельности, например: «Найдите в тексте слова, которые несут на себе эмоциональную нагрузку. Какое эмоциональное воздействие они

оказывают на читателя? Как эти слова помогают автору выразить своё отношение к героям, действительности?» В процессе выполнения подобных заданий старшеклассники учатся не только умению словесно выражать свои эмоции, называть возникающие у них чувства, но и соотносить их с лексической структурой текста.

Однако понимание смысла текста всегда индивидуально. **Ключевая роль должна принадлежать слову**. Согласно теории текстовых ассоциаций, все лингвистические и экстралингвистические особенности слова отражаются в его ассоциативных связях. Ассоциации в психологии – это те ощущения, представления и восприятия, которые образуются при определённых условиях в сознании человека. Следовательно, на этапе чтения текста и его эмоционального восприятия можно опираться на индивидуальные ассоциации, которые возникают у учащихся, а затем сопоставлять их с выраженными в тексте словесно авторскими ассоциациями. Для этого учитель выбирает ключевые слова и образы текста и предлагает записать, а затем и озвучить, какие ассоциации они вызывают. Возникающие в сознании читателя ассоциации служат важными смысловыми вехами его познавательной деятельности. Иногда такой приём наиболее эффективен перед чтением. Таким образом, уже на уровне ассоциаций школьники вступают в диалог с текстом.

На следующих этапах от осмысления текста на уровне ассоциаций можно переходить к **концептуальному его осмыслению**. Необходимо заметить, что уже на этом этапе, как правило, возникает потребность в привлечении к процессу осмысления текста экстралингвистических факторов. Сначала учащимся предлагается на уровне ассоциаций определить предмет речи, а потом им сообщается заглавие. Сравнивая свою первоначальную формулировку темы с тем, как обозначена тема в заглавии, учащиеся убеждаются в том, что автор помещает в заглавие ключевые слова, важные для дальнейшего осмысления текста.

Следует обратить внимание учеников на то, что лексемы, расположенные в заголовке, в середине и в конце текста, являются ключевыми для понимания глубинного смысла текста. На первом этапе работы с ним у старшекласников формируется умение воспринимать эмоциональную тональность текста, опираясь на ключевые слова и связанные с ними ассоциации. На этом умении основывается дальнейшее понимание текста.

Руководствуясь принципом опережения практических умений по сравнению с теоретическими знаниями, целесообразно познакомить учащихся с **подуровнями текста в лингвистическом аспекте**, показать их значимость для понимания идейного содержания текста. Наиболее эффективна при организации такого обучения групповая работа, которую учитель направляет с помощью коммуникативных заданий. Для каждой группы (а их всего 4 с учётом четырёх подуровней: фонетического, морфологического, лексического и синтаксического) педагог формулирует задания.

На основе наблюдения за стилистической функцией языковых единиц того или иного уровня текста учащиеся делают вывод о том, какую роль они играют для передачи авторского замысла.

В результате проделанной работы у старшекласников создаётся **мотивация** на изучение нового для них материала, а значит, теоретические понятия будут усвоены ими без труда. В дальнейшем при анализе любого художественного текста учащиеся осознанно применяют полученные знания. Кроме того, на основе практической деятельности и полученных знаний об уровне организации текста школьники приходят к заключению, что текст может быть объектом анализа с точки зрения любого языкового уровня. Для отработки **навыков анализа текста** и постановки исследовательских вопросов можно выделить систему уроков. Поскольку в самом тексте заложена способность управлять познавательной деятельностью читателя, выбранные подходы, методы и приёмы обучения должны помочь

учащимся провести лингвистический анализ текста таким образом, чтобы увидеть структуру текста, используемые в нём средства, микротемы и микроцели. Затем на основе анализа учащиеся смогут сделать выводы о том, какие этапы проходит читатель в осмыслении текста по мере его вдумчивого прочтения и осмысления авторской позиции.

По мере обучения школьники должны научиться **самостоятельно вести диалог с текстом**, т.е. уметь задавать **вопросы**, которые способствовали бы выявлению авторской позиции, глубинному пониманию смысла текста. Чтобы сформировать исследовательскую позицию, предлагаем ученикам задавать любые вопросы, направленные на понимание текста, и распределяем эти вопросы на две группы:

- 1) выявляющие содержательно-фактуальную информацию;
- 2) выявляющие концептуальную информацию.

В результате фронтальной (либо групповой) работы записываем все вопросы, поставленные учащимися к тексту. Старшекласники, вступая в диалог с текстом, в большинстве своём привыкли задавать вопросы, направленные на выявление содержательно-фактуальной информации, и лишь некоторые из них, обладающие лингвистическим чутьём, формулируют вопросы, выявляющие концептуальный смысл текста.

Анализируя полученный результат, обращаем внимание учащихся на, что первая группа вопросов помогает читателю понять тему текста и его поверхностный смысл. Предлагаем школьникам ответить на эти вопросы. В результате мы получаем **краткий пересказ** текста. После краткого пересказа учащиеся легко определяют тему, которая фиксируется на доске и в тетрадях и в процессе дальнейшей работы над текстом постоянно находится в поле зрения учащихся.

Для формирования навыков ведения диалога с текстом можно соединить приём медленного чтения с постановкой вопросов исследовательского характера. Конечная цель данной работы – увидеть, как разво-

рачивается основной смысл текста от одной микротемы к другой и как постепенно раскрывается концептуальный смысл всего текста.

Работая с текстом на этапе осмысления темы и концептуальной информации, старшекласники будут каждый раз конкретизировать содержание данных вопросов в зависимости от особенностей интерпретируемого текста. Диалог с текстом означает не только диалог с автором и самим собой, но и с системой языка. На этапе осмысления ключевых слов школьники должны увидеть и подтекстовую, скрытую информацию. Помогает им в этом исследовательский вопрос: почему автор несколько раз останавливается на каких-то деталях? Какую скрытую информацию хочет донести до читателя?

Использование подобных приёмов по организации диалога с текстом помогает обучить старшекласников лингвопрагматическому анализу. Выявляя микротемы, формулируя вопросы исследовательского характера, старшекласники следят, как разворачивается смысл текста. В процессе формирования умений определять целевые установки автора, заложенные в выбранной им лексике, учитель помогает проникнуть в глубинный смысл текста. Старшекласники, вооружённые теорией текста, постепенно сами учатся при помощи вопросов исследовательского характера проникать в глубинный смысл произведения.

После самостоятельного чтения текста про себя целесообразно применить приём «Угадай предмет речи», не знакомя учащихся с названием произведения. Этот приём способствует выявлению на ранних стадиях знакомства с текстом тех «смысловых скважин», которые не дают раскрыть его предметный код. Кроме того, такой приём привлекает внимание читателя к заголовку как ключевому высказыванию, важному для понимания смысла всего произведения. Прогнозируя дальнейшее содержание текста, учащиеся делают первоначальный вывод о том, какова его тема.

Чтобы понять задачу автора, учитель организует диалог с текстом,

заранее выделив микроструктуры текста. **Приём медленного чтения с опорой на ключевые слова** помогает соотнести средства текста с микротемами и микроцелями автора. Формулируемые вопросы ориентированы на выявление микротемы и тех средств, которые направляют познавательную деятельность читателя. Предметом исследования могут быть как отдельные образы, изобразительные средства, так и речевые характеристики персонажей, особенности стиля автора. Это путь к освоению глубинного смысла текста.

Рекомендуем знакомить учащихся с **различными видами словарей**, включая ассоциативные. Работа со словарями помогает развивать исследовательские навыки, учит внимательному отношению к каждому слову. К словарям активного типа можно отнести, например, «Стилистический энциклопедический словарь русского языка» под ред. М.Н. Кожинной, 2003 г.; «Словарь ассоциативных норм русского языка», 1977 г.; «Культура русской речи : энциклопедический словарь-справочник», 2003 г. и др. Школьники начинают понимать, что слово выполняет не только информативную функцию, но и является маркером эмоциональной тональности, отражает элемент микротемы, создаёт микрообраз. Следовательно, обращение к таким словарям расширяет понимание коммуникативного потенциала слова, а значит, способствует формированию языковой личности.

Для восприятия содержательной информации можно использовать такой способ работы с текстом, как **лингвистическое комментирование**. У Н.М. Шанского этот этап обозначен термином «чтение под лингвистическим микроскопом». Цель данного этапа – научить школьников видеть в тексте «тёмные места», которые мешают его правильному пониманию. По мнению учёного, лингвистического комментирования требуют следующие языковые факты: устаревшие слова и обороты, незнакомые современному носителю русского литературного языка диалектизмы, индивидуально-авторские новообразования [7].

Предлагаем учителю обучить старшекласников **чтению с пометами**. Суть этого приёма состоит в том, что школьники в ходе самостоятельного чтения помечают определёнными значками те слова, которые требуют разъяснения. Так, при организации лингвистического комментирования XXXV строфы первой главы «Евгения Онегина» старшекласники сделали пометки «н» к следующим языковым фактам: *биржа, охтенка, васисдас, хлебник*. Культурно-исторического комментария потребовали строки: *Петербург пробужден барабаном, в постелю с бала едет он*. Ответы на поставленные в ходе чтения вопросы учащиеся искали в толковых словарях, обращались к комментарию Ю.М. Лотмана.

Работа со словарями, обращение к другим источникам информации как методический приём организуется по-разному. Если в классе есть необходимая литература (разного вида словари), школьники обращаются к ней непосредственно в процессе чтения. Эффективно домашнее задание, предваряющее чтение текста в классе: учащимся заранее даётся список слов, которые необходимо прокомментировать, а также список справочной литературы, которой они могут воспользоваться. Современные старшекласники всё чаще используют для выполнения подобной работы Интернет. Задача учителя – научить их вести записи с выходными данными используемого источника информации.

На первом этапе интерпретационной деятельности учащиеся **выдвигают гипотезы** об идейном содержании текста. На следующем этапе они встают перед необходимостью подтвердить их текстом или опровергнуть. Чтобы научить старшекласников способам решения данной проблемы, можно использовать эвристический метод, при котором учитель организует участие школьников в выполнении отдельных шагов анализа текста, конструирует задание, расчленяет его на вспомогательные.

С опорой на полученные знания в дальнейшем осуществляется **формирование итогового связного высказывания**. Таким образом, об-

ладая необходимыми знаниями по теории текста, а также владея разными способами и приёмами осмысления текста как формы коммуникации, старшекласники учатся понимать коммуникативные намерения автора и глубокий смысл текста. Практика показывает, что предложенные приёмы и формы работы позволяют учителю эффективно построить процесс обучения текстовой деятельности, в результате чего старшекласники не только создают итоговое связное высказывание, но и осуществляют самостоятельные исследования. Умение понимать текст – это универсальный навык, который востребован на протяжении всей профессиональной деятельности человека.

Литература

1. Антонова, Е.С. Где искать ресурсы для обновления школьной методики? / Е.С. Антонова // Русский язык в школе. – 2007. – № 6.
2. Арнольд, И.В. Значение сильной позиции для интерпретации художественного текста / И.В. Арнольд // Иностранные языки в школе. – 1978. – № 4.
3. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста : учеб. пос. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Н.С. Болотнова. – 2-е изд., доп. – Томск, б/г.
4. Основы текстоведения в школе : кн. для учителя / Под ред. Н.С. Болотновой. – Томск, 2000.
5. Розенталь, Д.Э. Секреты стилистики : Правила хорошей речи / Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб. – М. : Рольф, 1996.
6. Русский ассоциативный словарь : в 2-х т. ; т. 1 : От стимула к реакции / Ю.Н. Караулов [и др.]. – М., 2002.
7. Шанский, Н.М. Лингвистический анализ художественного текста / Н.М. Шанский. – Л., 1990.

Наталья Петровна Чаптыкова – учитель русского языка и литературы МБОУ «СОШ № 24», г. Абакан, Республика Хакасия.