

Формирование речевой грамотности в начальной школе

В. Габдулхаков,
доктор
педагогических наук,
профессор ТГГПУ,
Л. Камалиева
учитель
начальных классов
высшей категории
Айшинской средней
школы
Зеленодольского
района

Не секрет, что слабое знание русского языка детьми начальной школы (особенно школы с национальным составом) часто обусловлено неумением учителя организовать работу по осмыслению текста учебника. Для учащихся учебный или художественный текст представляет двойную трудность: во-первых, он изложен или научным (учебно-научным, популярным) языком (встречаются термины), или художественным (встречаются метафоры, эпитеты и т.д.) и не содержит привычных для двуязычных детей разъяснений; во-вторых, он даётся без перевода на родной язык (татарский, чувашский, удмуртский и т.д.). В результате многие дети с самого начала не привыкают воспринимать семантику слов, понятий, логику рассуждений, смысловое значение текста.

Естественно, эти ученики плохо понимают объяснения учителя и почти не умеют решать простые арифметические задачи. Учителя же, к сожалению, не всегда находят время учить детей работать с текстом учебника или хрестоматии, а иногда вообще не понимают, о чём идёт речь, и объясняют русский язык и литературу на родном (татарском или чувашском) языке, не обращая внимания на трудности освоения русского текста.

Русская речь детей, построенная по правилам родного языка, бывает часто неправильной и непонятной для окружающих: в ней отсутствуют категории рода (дети путают мужской и женский род), вида и времени (в родном языке нет видовых различий), нет предлогов, нет правильного (понятного для русскоязычных) порядка слов и т.д. Например, в одной сельской школе дети-татары на перемене весело распевали песенку с таким текстом: *Базар большой, денюшек много... Русский тётяшка идёт... Дай ему дорожку*. В этом примитивном тексте шокирует не столько отсутствие толерантности к человеку другой национальности, сколько использование мужского рода по отношению к женскому полу (*русский*,

ему) и неумение изменять существительные по падежам (дай ... дорога).

Образовательные стандарты второго поколения предусматривают необходимость включать приёмы работы над текстом в содержательную ткань обычных уроков. Эти приёмы не связаны с переводом на родной язык, сопоставлением и преодолением контрастивных различий двух языков.

В своей практике мы использовали самые простые лингвистические приёмы объяснения текста (эти приёмы активно используют учителя русского языка на уроках развития речи в среднем звене школы, но анализируют они, к сожалению, не учебные или художественные тексты, а преимущественно тексты ученических сочинений и изложений).

Использование приёмов работы с текстом на наших уроках превзошло все ожидания: учащиеся стали не только понимать, о чём идёт речь, но и бодро пересказывать понятное содержание и даже использовать художественную, математическую, лингвистическую речь в повседневном общении. Самое интересное, что эта работа помогла существенно повысить успеваемость и качество знаний детей по всем предметам.

Очень удобными для проведения работы с текстом оказались учебники В.Г. Горецкого, В.А. Кирюшкина, А.Ф. Шанько, В.Д. Берестова (Русская азбука. в 2 ч.), М.В. Голованова, В.Г. Горецкого, Л.Ф. Климанова

(Родная речь. в 2 ч.), Т.Г. Рамзаевой (Русский язык. 9-е изд.) и некоторые другие.

Проиллюстрируем несколько приёмов, не связанных с переводом на родной (татарский или чувашский) язык.

Приём выявления межфразовых связей. Ученикам предлагается отрывок текста из учебника для 1 класса¹:

Весна

Когда наступит весна, снег в лесу тает не вдруг, а постепенно. Вода долго стоит в лесу. Потом она сбегает в озеро или в реку, а оттуда — на луга и на поля.

Высокая вырастет трава на лугу!

Предлагаем внимательно прочитать все предложения текста, осмыслить их и назвать слова, которые повторяются в разных предложениях текста. Дети называют слова в *лесу* — в *лесу*, на *луга* — на *лугу* и говорят, что эти слова повторяются по два раза. Кроме того, дети замечают, что во втором и третьем предложениях повторяется и слово *вода*, просто в третьем предложении вместо слова *вода* использовано слово *она*.

Спрашиваем, почему авторы учебника повторили эти слова по два раза. Учащиеся с помощью учителя догадываются, что эти слова «зацепляющие», они связывают все предложения в текст; в результате получается связная речь, смысл которой понятен читателю.

Далее спрашиваем, какой смысл слова в *лесу* раскрывается

В. Габдулхаков, Л. Камалиева
Формирование речевой грамотности в начальной школе

¹ См.: Русская азбука: Учебник для 1 класса. в 2 ч. 41, 10-е издание. М: Просвещение, 2007.С. 125.

в первом предложении, какой смысловой оттенок появляется во втором предложении, какой — в третьем, и почему в конце четвёртого предложения стоит восклицательный знак. Дети догадываются, что в каждом предложении говорится о весне, а весна — это солнце, зелень и радость.

Затем уточняем, можно ли поменять порядок следования предложений, не нарушится ли смысл и почему. Ученики проводят языковой эксперимент и доказывают, что смысл теряется и текст становится непонятным, — менять порядок следования предложений нельзя.

Предлагаем прочитать другой текст (см. тот же учебник с. 126):

Подарки к празднику

Первоклассники приготовили подарки для ребят из детского сада.

Катя и Галя склеили домик.

Света сплела коврик.

Дима и Аня вырезали из бумаги и картона солдатиков.

Вова и Гена вылепили из пластилина Буратино.

Вера и Ваня нарисовали клоуна и раскрасили его.

Ребята из детского сада будут рады подаркам.

Попросили детей найти повторяющиеся слова. Оказалось, что повторяется только одно слово *подарки* — *подаркам* (в первом предложении и в последнем). А как же второе, третье, четвертое, пятое, шестое предложения, спросили мы. Они что, не связаны ни с первым, ни с последним предложениями? Дети дружно ответили,

что связь есть, потому что в каждом из этих предложений речь идёт о подарках. А подарки — это *домик* (во втором предложении), *коврик* (в третьем предложении), *солдатики* (в четвертом предложении), *Буратино* (в пятом предложении), *клоун* (в шестом предложении).

Приём анализа смысловой структуры текста. Смысловая структура текста в методике развития связной речи чаще ассоциируется с такой единицей текста, как абзац. Предлагаем поработать над текстом В.В. Бианки (см. с. 100) и показываем его через проектор на экране:

Первая охота

Ящерка сидела на камне, глаза закрыла, грелась на солнышке.

Тихонько к ней подкрался щенок, прыг — и ухватился за хвост. А ящерка извернулась, хвост в зубах у него оставила, сама под камень.

Фыркнул щенок, бросил хвост — и за ней. Да куда там! Ящерка давно под камнем сидит, новый хвост себе отрачивает.

Обращаем внимание детей на то, что в этом тексте есть отступы — красные строки. Сколько их? Дети отмечают, что здесь три красные строки, три части.

Спрашиваем, о чём (или о ком) говорится в тексте. Дети отмечают, что в тексте сказано о первой охоте щенка на ящерку.

Уточняем, что именно говорится в тексте о первой охоте и какой была эта охота. Дети без труда пришли к выводу, что охота была неудачной.

Подчёркиваем, что в каждой части, выделенной с красной строки, есть свой смысл. Какой, спрашиваем мы у детей. Дети обращают внимание на то, что в первой части — одно предложение и в нём утверждается мысль о беззаботности ящерицы: она закрыла глаза, грелась на солнышке; во второй части — два предложения, в них утверждается мысль, что охота щенка на ящерицу не удалась: ящерица извернулась и оставила хвост; в третьей части — три предложения, в них утверждается мысль о неудачной погоне щенка за ящерицей: ящерица давно под камнем сидит и отращивает себе новый хвост.

Предлагаем детям составить план текста.

В ходе обсуждения того, о чём и что именно говорится в каждой из частей текста, коллективно составили такой план:

- Беззаботный отдых ящерицы.
- Неудачная охота щенка на ящерицу.
- Неудачная погоня щенка за ящерицей.

Спрашиваем у детей, можно ли без нарушения смысла переставить части-предложения, поменять их местами: поставить вместо первой вторую, вместо третьей первую или вторую и т.д. Дети попробовали это сделать и пришли к выводу, что порядок изменить нельзя — нарушается смысл, текст становится непонятным.

А можно ли, спросили мы, определить, какие части по смыслу соответствуют началу рассказа, середине (основной части) и концу. в ходе обсуждения все пришли к выводу, что в тексте есть начало, основная часть и концовка. в результате на экране получили такой план:

1. *Начало*. Беззаботный отдых ящерицы.
2. *Основная часть*. Неудачная охота щенка на ящерицу.
3. *Концовка*. Неудачная погоня щенка за ящерицей.

Далее предложили детям прочитать подряд только первые предложения каждой части. В результате получили такой текст: «Ящерица сидела на камне, глаза закрыла, грелась на солнышке. Тихонько к ней подкрался щенок, прыг — и ухватился за хвост. Фыркнул щенок, бросил хвост — и за ней».

Спрашиваем у детей, есть ли связь между предложениями такого текста. Дети обнаруживают, что связь есть: она прослеживается, если посмотреть на зацепляющие слова: в первом предложении *ящерица*, во втором — *к ней (к ящерице)*, в третьем — *щенок (во втором уже было слово щенок), за ней (за ящерицей)*. в результате, делают вывод дети, и связь, и смысл в тексте есть, просто текст стал коротким, сокращённым, не стало разъяснений о том, как сбежала и спряталась ящерица.

Значит, делаем вывод мы, отступы (красные строки) делаются не просто так, а для того, чтобы выделить основную мысль текста. С помощью них лучше понимается содержание и смысл рассказа.

Для углубления понимания текста и усвоения механизмов осмысленного восприятия логической последовательности фраз в тексте предлагаем **приём обнаружения тематического центра высказывания**. Этот приём связан с анализом другой текстовой единицы речи — сложного синтаксического целого, или сверхфразового единства.

Здесь мы исходим из того, что обычный текст может состоять не только из абзацев, но и микротекстов. Если абзац больше ассоциируется с главной мыслью, то микротекст (сложное синтаксическое целое) — с микротемой. Микротекст обычно состоит из трёх частей: зачин, в котором обозначена микротема, основная часть, в которой микротема раскрыта, концовка, в которой завершается микротема.

Предлагаем найти микротексты в том же тексте учебника (с. 100). После горячих обсуждений ребята пришли к выводу, что весь этот текст и есть микротекст.

К началу (зачину) микротекста отнесли первое предложение (в нём делается обозначение микротемы — *ящерка*):

Ящерка сидела на камне, глаза закрыла, грелась на солнышке.

К основной части отнесли такой отрывок (в нём раскрывается содержание микротемы):

Тихонько к ней подкрался щенок, прыг — и ухватился за хвост. А ящерка извернулась, хвост в зубах у него оставила, сама под камень.

К концовке отнесли последний абзац (в нём показывается развязка действия):

Фыркнул щенок, бросил хвост — и за ней. Да куда там! Ящерка давно под камнем сидит, новый хвост себе отращивает.

Анализируя микротекст, ученики приходят к выводу, что микротема отвечает на вопрос — о ком говорится в тексте (о ящерке и щенке); анализируя смысловую структуру, они вычленяют вопрос основной мысли всего высказывания — как прошла первая охота щенка?

Освоив только три (самые простые) процедуры осмысления текста, ребята существенно повышают эффективность не только вдумчивого чтения, но и слушания (восприятия устных объяснений учителя).

г. Казань,
Республика Татарстан