**Доклад**

**Текстоориентированный подход в обучении**

**русскому языку.**

**Сидорова Александра Георгиевна**

**Учитель русского языка и литературы**

**МОУ СОШ № 34 г.о. Подольск**

Научение школьников целенаправленной, адекватной условиям коммуникации текстовой деятельности имеет огромное социальное значение, так как способствует развитию коммуникативно-познавательных возможностей обучаемых. В теории и практике обучения языку в школе к настоящему времени уже накоплен достаточно большой опыт использования текста на уроках русского языка в процессе решения различных задач, стоящих перед учителем.

Текстоориентированный подход - это **совокупность приемов, способов организации учебного процесса, способов подачи учебного материала, в основе которых находится текст как главная единица языка**.

Текст должен восприниматься в первую очередь как лингводидактический и лингвокультурологический объект познавательной деятельности с собственной информационной, воспитательной и эстетической ценностью.

В текстоориентированном обучении основная цель — формирование целостного восприятия текста. Одна из задач лингвокультурологического анализа — формирование основ логического лингвистического мышления. Это способствует осмыслению культурных ценностей через языковое пространство и развивает интеллект учеников. Лингвокультурологический анализ как целостный взгляд на текст предполагает научный подход, содержательность, логичность, доказательность, внимание к деталям. Из этого следует, что школьники должны рассуждать, работая с материалом. Важно избегать поверхностных, общих определений. Для этого необходимо использовать определенные методики, направляющие учеников на диалог с текстом и о тексте.

Учитель должен продемонстрировать разные интерпретации материала, а также варьировать методы и приемы обучения, исходя при этом из особенностей текста и возрастных особенностей учеников. Художественное произведение как дидактический материал сохраняет живую ткань языка, знакомит с определенной культурой. Это особенно важно для первичного восприятия. Текст можно образно представить как культурологическую палитру, которая знакомит в том числе с особенностями языковой системы. При этом авторы иногда самобытно используют даже формальные структуры языка.

Материалы для лингвокультурологического анализа следует отбирать с учетом перечисленных ниже принципов.

1. Текст должен быть автономным и относительно завершенным.

2. В плане структуры представляют интерес синтаксически, композиционно и логически цельные объекты интерпретации.

3. Для обсуждения подходят материалы с потенциалом контекстного, культурологического и лингвокульторологического анализа.

4. Языковые единицы и культуремы должны раскрывать закономерности их функционирования.

5. Необходимо объединить дидактические материалы в последовательно изучаемую систему.

Для лингвокультурологического анализа на уроке одинаково важны следующие стороны текста: лингвистическая, информационная, культурологическая, эстетическая, эмоциональная, структурная, семантическая.

Текстоориентированный подход к изучению русского языка предполагает рассмотрение свойств и функциональных возможностей языковых единиц в структуре текста. Это позволяет органически соединять два направления – освоение структурно-семантических признаков изучаемых явлений и формирование речевых умений учащихся. Следовательно, основным дидактическим средством на уроках русского языка должен стать текст, так как именно в тексте единицы языка становятся коммуникативно значимыми, проявляют свои признаки, «обнаруживают новые, текстообразующие, функции.

**Основные принципы работы с текстом на уроках русского языка**

Текст в качестве дидактического материала используется и на этапе формирования коммуникативных умений, т. е. для реализации практических целей обучения школьников. Основной прием работы с текстом в процессе развития у учащихся соответствующих умений — анализ текста. Чаще всего анализируются элементы текста с учетом характера формируемого умения и конкретных задач, стоящих перед учителем на данном этапе обучения. Анализ элементов текста широко используется в работе по развитию связной речи учащихся. Примеры такого анализа можно найти в любом учебнике для средней школы, в любом пособии по развитию речи учащихся. Содержанием подобной работы является озаглавливание текста (подбор заголовка, выбор заголовка из ряда возможных, сравнение заголовков и т. п.);определение темы и основной мысли высказывания; анализ композиционного оформления текста; составление плана, составление вопросов к тексту; определение способов со-единения предложений и частей текста; определение стиля, жанра, типа текста; определение роли языковых средств в передаче содержания текста и т. п.

Коммуникативные умения формируются также в ходе выполнения специальных заданий, с помощью которых отрабатывются конкретные операции, способствующие осознанию речевой задачи в целом. Для обучения учащихся умению использовать необходимые языковые средства в процессе создания текста используются следующие виды упражнений: восстановление в тексте опущенных элементов — слов, словосочетаний, описательных оборотов; подбор синонимов к определенным элементам текста — сцепляющим словам, изобразтельно -выразительным средствам и т. п. — с целью избежания повторов, для соблюдения стилистической окраски, для более

Задания к упражнениям подобного рода дают учащимся возможность применить на практике полученные знания о правилах построения текстов, потренироваться в использовании тех или иных средств, обеспечивающих грамотное высказывание. Чтобы научить учащихся строить высказывание в определенной композиционной форме, используются упражнения на со-

ставление текста из данных предложений и готовых частей текста

(предложения и части текста даются не последовательно, а в «рассыпанном» состоянии). Полезны также задания на дополнение текста недостающими частями, а также на исключение из текста частей, не соответствующих его теме и жанру. С этой целью, а также для развития умения прогнозировать

Высказывание, предвосхищать его содержание выполняются и другие виды упражнений, основанные на трансформации текста: продолжение текста в заданном направлении; прогнозирование содержания и композиции текста по названию (заголовку), по началу, по аннотации и т. п. И, наконец, для облегчения учащимся решения задачи самостоятельно составить заданный текст на первых этапах формирования коммуникативных умений можно предложить им упражнения, в которых содержится «подсказка» к выполнению задания: восстановление диалогов на основе данных реплик,

развертывание предложений в текст (и наоборот); составление текста на основе плана, по вопросам, написание небольших текстов по образцу (словарная статья, образец применения правила и т. п.); развертывание абзацных фраз (фраз, начинающих

абзацы).

В содержании этой аналитической работы по тексту большое внимание должно быть уделено определению (уточнению) коммуникативного намерения автора текста. Для этого недостаточно констатировать, к какому стилю относится тот или иной текст, какова его основная мысль и т. п. Более важно, на наш взгляд, заставить школьников задуматься над тем, для чего создан текст, какова была задача автора, для кого предназначен текст, каково было намерение автора, когда он создавал текст, и т. п. Это необходимо, чтобы убедить учащихся в том, что любой текст создается для реализации каких-либо идей, замыслов, намерений, не связанных с собственно речевой деятельностью человека. Речевая деятельность — это часть любой

замыслов и идей, которые лежат в ее основе.

**Приёмы текстоориентированного обучения**

**Анализ языковых единиц в текстообразующей роли**

Как отмечает Л.З.Шакирова, «текстовой аспект расценивается как один из ведущих, преследующих задачи не только собственно текстового характера, но и освещения функционирования изучаемых языковых единиц и категорий в связной речи» В этой связи следует обратить внимание на отработку навыков употребления языковых единиц в текстообразующей роли. Особенно это важно при изучении таких частей речи, как имена существительные, прилагательные, числительные, местоимения, глаголы, союзы, которые, как утверждают исследователи, могут активно выступать в качестве средства межфразовой связи (Л.И.Величко, Л.М.Лосева, Г.Я.Солганик, А.Ю.Купалова, Е.В.Падучева, Н.А.Ипполитова и др).

Важным средством осуществления в тексте лексических и грамматических связей являются имена существительные. Учащиеся должны уметь употреблять существительные как средство межфразовой связи в тексте для осуществления лексического повтора и синонимической замены. Как отмечает Г.Я. Солганик, «использование лексических повторов придает речи точность, ясность, строгость. Повтор какого-либо слова – это наиболее прочная и надежная связь между предложениями» [Солганик 1991: 53-54] Лексический повтор особенно распространен в научном, деловом и публицистическом стилях. Это связано с устойчивостью терминологии, нежелательностью синонимических замен, вызванной стремлением к однозначности, точности смысла. Например:

Удивительное свойство *памяти!* *В памяти* отдельного человека и *в памяти* общества сохраняется преимущественно то, что доброе – активнее, чем злое. С помощью *памяти*накапливается человеческий опыт, образуются облегчающие жизнь традиции, трудовые и бытовые навыки, семейный уклад…

*Память* – преодоление времени, преодоление смерти. (Д.С.Лихачев)

По мнению Л.М.Лосевой, «повторение слов как средство межфразовой связи в стилистическом отношении может быть нейтральным, а может подчеркивать значимость сведений, то есть позволит более рельефно представить собственно новое – то, о чем будет идти речь далее и акцентировать на нем внимание читателей». Таким образом, повторение слов посредством существительных выполняет две функции: оно является средством межфразовой связи и стилистическим приемом, акцентирующим внимание на семантике повторяющихся слов и содержании предложений, в которых они находятся.

Довольно часто лексический повтор встречается в сочетании с местоименной заменой. Благодаря стилистической нейтральности, экономности средств выражения цепные связи с лексическим повтором и местоимениями распространены во всех стилях речи. Например:

Набрел я *на поляну* в тайге. От лесного пожара *она* выгорела, но на черной земле уже росли блестящие листики брусники, кивал головками иван-чай. На краю были заросли *малины*. Я собирал *ее,* а впереди какой-то *зверь* шел, шуршал в листьях. Я решил узнать, что это за*зверь*. (Г.Снегирев)

В данном отрывке лексический повтор и местоименная замена связывают предложения в единое смысловое и структурное целое.

Учащиеся также должны хорошо знать и уметь использовать синонимическую замену, которая не только имеет непосредственно синтаксическое значение, но и позволяет выражать разнообразные смысловые отношения между предложениями, их экспрессивно-модальные оттенки. При этом немаловажное значение приобретают, кроме языковых, контекстуальные синонимы. Например:

В середине зимы *у медведицы* в берлоге рождаются *медвежата*. Лежа на боку, *мать*осторожно держит темно-бурых *детенышей*около своей груди, кутая их от холода лапами и головой; согревая своим дыханием. Медвежата питаются молоком матери. (С.Покровский)

Анализ данного текста позволяет учащимся сделать вывод, что синонимы помогают избежать повторов одних и тех же слов, а также передают отношение автора к высказыванию.

При изучении имен числительных также важно знакомить учащихся с их текстообразующими функциями. В этой роли чаще всего выступают порядковые, собирательные числительные, а также количественные числительные в сочетании с существительными. Одни из них могут связывать только контактные предложения, другие могут связывать ряд предложений общим смыслом.

Рассмотрим некоторые особенности употребления числительных в тексте, с которыми учащиеся могут быть ознакомлены на уроках русского языка.

…Всех мальчиков было *пять*: Федя, Павлуша, Ильюша, Костя и Ваня.

*Первому*, старшему изо всех. Феде, вы бы дали лет четырнадцать. Это был стройный мальчик, с красивыми и тонкими, немного мелкими чертами лица… *У второго* мальчика, Павлуши, волосы были всклоченные, черные, глаза серые, скулы широки. ... Лицо *третьего*, Ильюши, было довольно незначительно: горбоносое, вытянутое, подслеповатое. …*Четвертый*, Костя, мальчик лет десяти, возбуждал мое любопытство своим задумчивым и печальным взором. …Последнего, Ваню, я сперва было и не заметил: он лежал на земле… (И.С.Тургенев. Бежин луг)

Анализируя приведенный отрывок, учащиеся определяют, что числительные осуществляют смысловое и структурное единство текста. В первом предложении обобщающим элементом выступает количественное числительное *пять*в сочетании с существительным мальчиков. Последующие предложения с порядковыми числительными по смыслу прикреплены к первому предложению, раскрывают сочетание *пять мальчиков*.

Как средство межфразовой связи могут выступать также собирательные числительные *от двое до семеро*. При этом они употребляются как самостоятельно, так и в сочетании с определительным местоимением – *все трое, все шестеро* и т.д. Как отмечает Л.М.Лосева, «любое числительное, употребленное в предложении без существительного, которое оно определяет в количественном отношении, «притягивается» по смыслу к этому существительному, вследствие чего оказывается одним из средств межфразовой связи»

Таким образом, текстовое окружение позволяет более полно изучить не только лексико-грамматические особенности имен существительных и числительных, но и те их свойства и возможности, которые проявляются в структуре текст.

**Упражнение «Текст с пропусками»**

В качестве ещё одного приёма текстоориентированного обучения предлагаем «Текст с пропусками». Школьникам даётся полный текст, который необходимо прочитать, максимально запомнить, обращая особое внимание, например, на наречия, характеризующие образ действия. Далее текст забирается учителем, выдаётся этот же текст, но с пропусками. Такой приём работы с текстом побуждает детей запоминать информацию более детально, обращая внимание на все компоненты текста.

Пример полного текста – отрывок из повести Н.М. Карамзина «Бедная Лиза».

Теперь читатель должен знать, что сей молодой человек, сей Эраст был довольно богатый дворянин, с изрядным разумом и добрым сердцем, добрым от природы, но слабым и ветреным. Он вел рассеянную жизнь, думал только о своем удовольствии, искал его в светских забавах, но часто не находил: скучал и жаловался на судьбу свою. Красота Лизы при первой встрече сделала впечатление в его сердце. Он читывал романы, идиллии, имел довольно живое воображение и часто переселялся мысленно в те времена (бывшие или не бывшие), в которые, если верить стихотворцам, все люди беспечно гуляли по лугам, купались в чистых источниках, целовались, как горлицы, отдыхали под розами и миртами и в счастливой праздности все дни свои провождали. Ему казалось, что он нашел в Лизе то, чего сердце его давно искало. «Натура призывает меня в свои объятия, к чистым своим радостям», — думал он и решился — по крайней мере на время — оставить большой свет.

Пример этого же текста с пропусками.

Теперь читатель должен знать, что сей молодой человек, сей Эраст был \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, с изрядным разумом и добрым сердцем, добрым от природы, но слабым и ветреным. Он вел \_\_\_\_\_\_\_\_\_ жизнь, думал только о \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, искал его в светских забавах, но часто не находил: скучал и \_\_\_\_\_\_\_\_ судьбу свою. Красота Лизы при \_\_\_\_\_\_\_\_ сделала впечатление в его сердце. Он читывал \_\_\_\_\_\_,\_\_\_\_\_ имел довольно живое воображение и часто переселялся мысленно в те времена (\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_), в которые, если верить стихотворцам, все люди \_\_\_\_\_\_\_\_ гуляли по лугам, купались в \_\_\_\_\_\_ источниках, целовались, как горлицы, отдыхали под розами и миртами и в счастливой праздности все \_\_\_\_\_\_\_ провождали. Ему казалось, что он нашел в Лизе то, чего \_\_\_\_\_\_\_\_\_ искало. «Натура призывает меня в свои объятия, к чистым своим радостям», — думал он и решился — по крайней \_\_\_\_\_\_\_на время — оставить большой свет [4].

**Упражнение «Мостик»** - ещё один из приёмов текстоориентированного обучения. Обучающимся предлагается текст, абзацы которого имеют неверную последовательность. Задача учащихся: расположить абзацы в нужной последовательности, при этом придумав свои предложения-«мостики», которые будут способствовать связи абзацев между собой. Здесь лучше всего использовать тексты, относящиеся к типу речи – рассуждение.

В качестве примера возьмём эпи лог романа «Война и мир». Полный текст выглядит так.

Души и свободы нет, потому что жизнь человека выражается мускульными движениями, а мускульные движения обусловливаются нервной деятельностью; души и свободы нет, потому что мы в неизвестный период времени произошли от обезьян, — говорят, пишут и печатают они, вовсе и не подозревая того, что тысячелетия тому назад всеми религиями, всеми мыслителями не только признан, но никогда и не был отрицаем тот самый закон необходимости, который с таким старанием они стремятся доказать теперь физиологией и сравнительной зоологией. Они не видят того, что роль естественных наук в этом вопросе состоит только в том, чтобы служить орудием для освещения одной стороны его. Ибо то, что, с точки зрения наблюдения, разум и воля суть только отделения (sécrétion) мозга, и то, что человек, следуя общему закону, мог развиться из низших животных в неизвестный период времени, уясняет только с новой стороны тысячелетия тому назад признанную всеми религиями и философскими теориями истину о том, что, с точки зрения разума, человек подлежит законам необходимости, но ни на волос не подвигает разрешение вопроса, имеющего другую, противоположную сторону, основанную на сознании свободы.

Если люди произошли от обезьян в неизвестный период времени, то это столь же понятно, как и то, что люди произошли от горсти земли в известный период времени (в первом случае Х есть время, во втором — происхождение), и вопрос о том, каким образом соединяется сознание свободы человека с законом необходимости, которому подлежит человек, не может быть разрешен сравнительною физиологией и зоологией, ибо в лягушке, кролике и обезьяне мы можем наблюдать только мускульно-нервную деятельность, а в человеке — и мускульно-нервную деятельность и сознание.

Естествоиспытатели и их поклонники, думающие разрешать вопрос этот, подобны штукатурам, которых бы приставили заштукатурить одну сторону стены церкви и которые, пользуясь отсутствием главного распорядителя работ, в порыве усердия замазывали бы своею штукатуркой и окна, и образа, и леса, и неутвержденные еще стены и радовались бы на то, как, с их штукатурной точки зрения, все выходит ровно и гладко[3].

Учитель должен поменять абзацы местами в произвольном порядке, исключив часть первого предложения, и дать учащимся для конструирования исходного текста.

Предложенные примеры текстов-отрывков демонстрируют их широкий дидактический потенциал. Подготовка таких заданий не занимает большого количества времени, но имеет огромное положительное значение.

Таким образом, вышеописанные приёмы при текстоориентированном подходе на уроках русского языка будут способствовать созданию атмосферы совместной творческой деятельности учителя и учащихся, стимулированию речевой деятельности школьников, побуждать к поиску собственных языковых форм.

Резюмируя всё вышесказанное, следует отметить, что текстоориентированный подход позволит нейтрализовать вопрос «натаскивания» учеников при подготовке к основному государственному экзамену по русскому языку. Но нужно понимать, что такая работа должна быть системной и начинаться не позднее 5 класса.