

М.Л. Кусова

КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Уже много лет комплексный анализ текста является тем видом упражнений, по уровню выполнения которых определяют степень усвоения учащимися материала учебной дисциплины «Русский язык» в основной школе. В данном виде упражнений находят отражение все составляющие компетентности учащихся в образовательной области «Русский язык», в нем в наибольшей степени реализован компетентностный подход, отличающий современную школу. В комплексном анализе текста находят отражение упражнения, связанные с узнаванием и характеристикой единиц языка и речи, как, например, морфологический разбор, синтаксический разбор, определение стиля текста. С другой стороны, благодаря анализу текста обеспечивается понимание практической значимости этих упражнений, целесообразности их выполнения, восприятие этих упражнений как действий, подчиненных решению единой задачи.

Именно комплексный анализ текста позволяет говорить о решении в курсе «Русский язык» коммуникативно-речевых задач. В комплексном анализе текста реализуются умения, необходимые при создании любого речевого произведения:

- умение раскрывать тему и основную мысль высказывания,
- умение отбирать и систематизировать материал для высказывания,

- умение строить высказывание в определенной композиционной форме,
- умение отбирать оптимальные средства с учетом речевой задачи и условий общения,
- умение совершенствовать текст (Методика развития речи на уроках русского языка, 1981: 199-206).

Данный вид анализа показывает учащимся особый статус предмета «Русский язык» среди других учебных дисциплин, поскольку обеспечивает формирование общеучебных умений, связанных с восприятием, построением и воспроизведением текста. Говоря о комплексном анализе текста как упражнении на этапе завершения систематического изучения курса, мы хотели бы подчеркнуть, что обучение данному виду анализа ведется систематически, в течение всех лет обучения русскому языку.

В дальнейшем мы остановимся на характеристике методического аппарата учебников «Русский язык» в разных учебных комплексах, чтобы увидеть, как ведется это обучение, какие виды заданий являются типичными, как регулярно они представлены.

В стабильных учебниках в пятом классе продолжается работа над текстом. Ведется обучение осознанному восприятию текста и его построению. На восприятие текста направлены следующие задания: разделить текст на части, выделить основную мысль каждой из частей, составить план данного лингвистического текста, выделить основную мысль каждой из частей текста и сжато изложить его. Много упражнений связано с определением темы текста, в том числе упражнений, когда учащиеся наблюдают текстообразующую роль названия и его соотнесенность

Мargarита Львовна Кусова — доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Уральского государственного педагогического университета.

с темой: озаглавить текст, определить, какой из заголовков больше подходит к тексту, объяснить название текста. Ведется работа над раскрытием микротема в тексте.

В пятом классе, таким образом, работа ведется над следующими текстовыми категориями: связность и целостность текста, членимость текста, время текста. Синонимы, антонимы, местоимения рассматриваются как средства связи частей текста. Анализ текста как единицы языка и единицы речи при этом осуществляется одновременно: наблюдается роль синонимов в тексте как средства связи и одновременно как средства выразительности.

Перечисленные категории не только анализируются на уровне восприятия, но и усваиваются в процессе создания собственного текста. Учащиеся начинают использовать синонимы как средство связи в собственном тексте. Категория времени соотносится с умением использовать глагольные формы в собственном тексте и определять особенности функционирования глагольных форм в предложенном тексте. Значимо, что построение учащимися собственного текста всегда соотносится с определенной коммуникативной ситуацией, при этом довольно последовательно определяются адресат коммуникации, коммуникативная задача. Например, в упражнениях ситуация создания текста может быть описана так: *Вы решили навещать больную одноклассницу. Когда вы вошли, то увидели ...* Также предлагаются задания на создание другого варианта текста на основе данного: нужно написать текст так, как если бы сам ученик был на прогулке и чтобы об этом было интересно узнать другим. При этом предполагается, что, опираясь на полученные сведения по стилистике текста, учащиеся создают тексты, различные по функциональному типу и отнесенности к определенному стилю речи.

Следует заметить, что, начиная с пятого класса, учащиеся последовательно разграничивают тему текста и его основную мысль. Для этого предлагаются задания: определить основную мысль текста, найти в тексте слова, которые эту основную мысль выражают, выразить самостоятельно основную мысль текста. Таким образом, в пятом классе уточняются представления учащихся о тексте, они знакомятся прежде всего со структурой текста, средствами, обеспечивающими его тематическое единство.

Говоря о продолжении работы по формированию навыков восприятия и воспроизведения текста, а следовательно, о подготовке к комплексному анализу текста в шестом классе, приведем некоторые данные о заданиях, наиболее часто представленных в методическом аппарате традиционного учебника. Всего в учебнике содержится порядка 500 упражнений, при этом 25 раз встречается задание на называние текста, 23 — на определение основной мысли текста, 20

упражнений предполагают работу с планом текста. Категории текста: связность, целостность и членимость — по-прежнему рассматриваются как наиболее значимые при определении текста. Сопоставляя представления школьников с их умениями, можно проследить такую связь: представления о названии как текстообразующем факторе реализуются в умении озаглавить текст, в том числе и собственный, либо выбрать название из ряда предложенных. Представления о структуре текста как об отражении логики развития темы — в умении поделить текст на абзацы и определить функцию каждого структурного компонента, самостоятельно составить план собственного текста, при этом в качестве тем для текстов предлагается и лингвистическая тематика. Представления о лексических средствах связи — в умении выделить средства связи в тексте, использовать в тексте в качестве средства связи синонимы, антонимы, местоимения.

Но расширение представлений об особенностях функционирования языковых единиц, к сожалению, последовательно не осуществляется, и хотя в шестом классе углубляются представления школьников о лексике, эти представления, связанные с социолингвистической характеристикой лексики, не переходят в область практических действий учащихся.

Определяя далее связь представлений и речевых умений, отметим, что представления о смысловой целостности текста соотносятся с умением определить основную мысль и увидеть ее развитие в тексте, в частности соотнести развитие основной мысли с делением текста на абзацы, составить план текста, отражающий развитие основной мысли. На данном этапе обучения комплексный анализ текста проводится с учетом стиля текста: необходимо указать в тексте признаки стиля (научного, делового, разговорного, художественного). Обращение к текстам, различным по функциональному типу, чаще предполагает задание создать собственный текст, при этом функциональные типы текстов и стиль текста связываются с его жанровой принадлежностью: заявление, письмо, объявление.

Готовность учащихся к анализу текста мы соотносим с их коммуникативно-речевой компетентностью, текст в содержании школьных учебников рассматривается и как единица языка, и как единица речи, поэтому практически во все упражнения, предполагающие самостоятельное создание учащимися собственного текста введена коммуникативная ситуация.

Следует отметить, что анализ методического аппарата учебника обратил внимание и на проблему, не нашедшую в этой учебной книге необходимого решения. Материал учебника содержит курс морфологии, однако, в отличие от учебника для пятого класса, в нем практически нет заданий, связанных с определением особенностей функционирования слов различных частей речи

в текстах различных типов и различной стилистики, хотя в учебнике заложен соответствующий потенциал, например, наблюдается синонимия словосочетаний, содержащих глаголы и отглагольные существительные.

Продолжая статистический анализ на материале стабильного учебника для учащихся седьмого класса, заметим, что чаще представлены такие задания, как озаглавить текст — 26 упражнений, определить основную мысль текста — 11, упражнения, предполагающие обращение к структуре текста с учетом не только темы, но и микротем — 17 упражнений. Причем озаглавливание текста связывается уже и с основной мыслью текста. Но наиболее часто встречаются упражнения на определение стилистической принадлежности текста и его функционального типа. Таким образом, текст представлен в его смысловом, тематическом и функционально-стилистическом единстве. Подчеркивается, что текст создается с определенной целью и в определенной ситуации.

К знаниям и умениям учащихся, связанным с текстом, соответственно предъявляются уже более высокие требования. Учащиеся самостоятельно выделяют в тексте слова определенной тематической группы как средство обеспечения тематического единства, синонимы, функциональные эквиваленты как средства связи в тексте. Языковой и речевой планы характеристики текста последовательно связываются: решается вопрос об уместности использования того или иного синонима в тексте, об уместности использования повторов лексических единиц. Говоря о лексике, следует лишь обратить внимание, что по-прежнему не уделяется внимание внутрисловной парадигме, являющейся основой для многих видов тропов, поэтому, обращаясь к художественному тексту, учащиеся испытывают затруднения и на уроках русского языка, и на уроках литературы: они не видят, что является языковым средством создания выразительности на лексическом уровне.

С изучением новых категориально-грамматических классов слов расширяются и представления школьников о тексте. Изучение наречий обеспечивает первичные представления о текстовом времени и текстовом пространстве. Предлагается в тексте выделить наречия, которые обозначают время, определить их роль. Ранее мы отмечали, что практически не рассматривается выразительный потенциал слова на лексическом уровне, но при этом нужно подчеркнуть, что достаточно последовательно наблюдается выразительность слов различных частей речи именно как представителей определенного категориально-грамматического класса.

Следовательно, можно говорить о том, что изучаемый на данном этапе материал в значительной степени соотносен с формированием представлений о тексте и текстовых умений. В

отличие от обучения в шестом классе текстовые умения востребованы уже не на уровне выполнения отдельных заданий, а в процессе анализа текста с учетом его стиля и типа, когда анализ предполагает обращение к языковым единицам различного уровня, а также на уровне создания учащимися собственного текста, причем определенного жанра и стиля, соотношенного с определенной коммуникативной задачей.

Следует отметить и появление нового адресата в процессе коммуникации — это сами учащиеся: «Напишите себе советы». Работа со структурными элементами текста, различные виды изложения текста: полное, сжатое — готовят учащихся к осознанию механизма создания собственного текста. В седьмом классе осознанное построение собственного текста со стороны обеспечивается сбором фактического материала.

Если продолжать определять частотность заданий, направленных на формирование представлений о тексте и текстовых умений, то следует заметить, что в учебнике для восьмого класса прежде всего представлены упражнения, связанные с определением стилевого единства текста и его функционального типа — 27 упражнений. В равной доле представлены упражнения, включающие задания: озаглавить текст — 8 упражнений, определить основную мысль текста — 8 упражнений, объяснить членение текста на абзацы — 8 упражнений. При определении стилевой принадлежности текста учащиеся учитывают лексические особенности, жанровую принадлежность: определить сказуемые, характерные для разговорной речи, определить, к какому стилю речи относится репортаж, определить стиль описания, указать в тексте элементы повествования, описания, рассуждения. Поскольку в восьмом классе изучается синтаксис простого предложения, функциональные особенности текста и его стилевую принадлежность учащиеся определяют, ориентируясь на функционирование в тексте глагольных форм.

Как средства связи в тексте по-прежнему рассматриваются лексические единицы, хотя и очень ограниченно: речь идет о синонимах как средстве связи; о местоимениях как категориально-грамматическом классе слов, выполняющих функцию эквивалента. Как новое средство связи появляется тип связи между предложениями в тексте. Текстовая категория пространства соотносится с соответствующими наречиями, но подобных заданий очень мало. Разнообразны задания на определение целостности текста и его членности. Членение текста на абзацы предполагает соотношение этого членения с логикой развития мысли, с учетом этой логики предлагается определить роль в тексте первого и последнего абзацев. Для анализа предлагаются названия, отражающие основную мысль текста, план текста, в том числе лингвистического, рассматривается как отражение логики развития основ-

ной мысли. Речевой план анализа текста связан также с определением в нем особенностей функционирования синонимов и антонимов как средства выразительности, что соотносится и с функционально-стилевой принадлежностью текста: синонимы и антонимы рассматриваются как средство наиболее яркой характеристики.

Таким образом, в восьмом классе в изучении текста тесно связаны языковой и речевой аспекты его характеристики, все категории текста рассматриваются, с одной стороны, с учетом правил создания текста, с другой — с учетом цели создания. Четко обозначено единство темы и основной мысли как условие его целостности, взаимоотношение членности и логики развития основной мысли, средства связи и функционально-стилевой принадлежности текста, обусловленность языковых средств выразительности этой функционально-стилевой принадлежностью. Методический аппарат учебника построен таким образом, что обеспечивает осознанность и восприятия текста, и процесса его построения. При этом «задается» более высокий уровень сформированности текстовых умений: коммуникативная ситуация «не прописывается» в учебнике, предполагается, что эта ситуация должна быть воссоздана и воссоздается учащимся как широкий прагматический контекст создания текста. Обозначая проблемы, отмечаем, что тексты, на материале которых формируются текстовые представления и умения, не всегда могут заинтересовать учащихся, они очень отдаленно соотносятся с курсом литературы.

На завершающем этапе обучения внимание учащихся обращено к функционально-стилевому и смысловому единству текста. Предлагаются задания на определение стилистической принадлежности текста и функционального типа речи, на выделение в тексте единиц, свидетельствующих о его стилиевой принадлежности, членение текста на абзацы соотносится с типом речи. Продолжение знакомства с типами речи связано с текстом-рассуждением в первую очередь. Рассматриваются способы аргументации основной мысли: прямое доказательство и доказательство от обратного, — аргументация основной мысли соотносится с планом текста. В процессе сбора материала для написания сочинений обращается внимание учащихся на подбор аргументов. Жанры текста практически не анализируются.

Подчиненность текста раскрытию основной мысли уже задается как исходная посылка, а учащимся предлагается самостоятельно называть собственный текст, что позволяет говорить об усилении прагматической направленности в изучении текста, о соотношении текста с замыслом говорящего, когда замысел прослеживается не на материале готового текста, а постепенно разворачивается в собственном тексте. От вопроса «О чем сказать?» учащиеся приходят к решению вопроса «Как об этом сказать?».

Анализ средств связи в тексте предполагает наличие знаний об этих средствах связи, поэтому задания носят обобщенный характер: определить, как построен текст, определить средства связи в тексте. Конкретные задания связаны лишь со сравнительно новым для учащихся средством связи — типом связи предложений в тексте.

Ранее, говоря о функционировании лексических единиц в тексте, мы обращали внимание, что этот аспект в представлении лексики соотносится с обеспечением связности текста и его целостности. Однако на завершающем этапе обучения обращение к лексике больше связано с повторением некоторых теоретических сведений о лексических единицах русского языка, чем с определением их функции. Практическая значимость изучения данного материала в полной мере не обозначена, связь между лексикологией и синтаксисом текста не развернута. В учебнике предлагаются лексические задания такого типа: подобрать синонимы к словам в тексте, выделить в тексте устаревшие слова, но при этом отсутствует задание на определение роли этих слов в тексте. Без учета текста идет работа над значением слова; работа над единицами, присущими книжной речи, официальному стилю, также ведется без обращения к тексту.

Завершая анализ содержания стабильных учебников, можем сказать, что данные учебники готовят учащихся к анализу текста с учетом функционально-лингвистического подхода прежде всего. Функционально-лингвистический подход «...основан на следующем исходном положении: каждый текст ориентирован на языковую систему и представляет собой выбор языковых средств из имеющихся их набора в языке, осуществленный автором в соответствии с его замыслом и отражающий его знания и представления о мире» (Бабенко, 2000: 42). Следует отметить и некоторые ограничения в представлении этого подхода на уроках русского языка. Автор учитывается лишь в связи с замыслом, основной мыслью, его видение мира чаще остается вне поля зрения; авторское мировосприятие становится объектом анализа на уроках литературы. Таким образом, очевидна органическая связь между двумя дисциплинами, хотя, думается, что некоторые признаки текста в большей степени могли найти отражение в курсе русского языка, в том числе благодаря изменению в подборке текстов для школьных учебников.

Переходя к анализу учебного комплекса под редакцией М.М. Разумовской, необходимо отметить его существенное отличие в плане работы с текстом. В рамках данного учебного комплекса работа с текстом направлена не только на формирование представлений о тексте и текстовых умений, но и на формирование общеучебных умений. Учебная деятельность рассматривается как один из видов коммуникации, и содержание

работы с текстом определяется именно в контексте общеучебных умений, поэтому текстовые задания регулярно выполняются на материале лингвистических текстов, для создания текстов предлагаются лингвистические темы. Поскольку предметом нашего описания является готовность учащихся к комплексному анализу текста, на проблеме формирования общеучебных умений мы останавливаться не будем.

В пятом классе данный учебный комплекс также предполагает работу над целостностью и связностью текста. Связность текста соотносится с подчиненностью текста раскрытию определенной темы. Определяется текстообразующая роль названия, лексические единицы одной тематической группы представлены как средство обеспечения тематического единства. Но в отличие от стабильных учебников, сразу формируется представление о широкой и узкой теме, о микротеме и отражении связи микротем в абзацном членении, что находит отражение в работе над планом текста. При сопоставлении данного методического комплекса со стабильными учебниками можно отметить и еще ряд отличий: уже в пятом классе внимание обращено не столько к теме текста, сколько к определению основной мысли и средствам ее выражения, признаки текста рассматриваются с учетом функционального типа текста и стиля речи, много внимания уделяется особенностям художественного текста.

Говоря об основной мысли как показателе целостности текста, следует отметить, что методический аппарат учебника ориентирует учащихся на определение основной мысли и на понимание средств ее выражения. В учебнике содержатся следующие задания: определить основную мысль текста, в тексте выделить предложение, которое выражает его основную мысль, выделить слова, передающие главную мысль, выделить в тексте лирическое отступление. Строение абзаца соотносится с развитием основной мысли, как и актуальное членение предложения, которое одновременно предстает как средство связи предложений в тексте. Последовательность предложений в тексте рассматривается с учетом смысловых отношений между ними. При определении основной мысли текста учитывается и авторская позиция: какую мысль доказывает автор, как связан эпитаф с основной мыслью текста. Основная мысль соотносится с определенным лицом, создателем текста, что в стабильных учебниках практически не обозначено.

Функционально-стилевая дифференциация текстов в большей степени обращена к типам речи и их языковым особенностям. Представлены текст-повествование, текст-описание, текст-рассуждение, определяются особенности строения данных текстов, отличия их в различных стилях речи, а самое главное — связь типа текста с целью высказывания. Наблюдается функцио-

нирование глаголов, наречий со значением времени как средства связи в повествовательном тексте. Приближенность к реальной коммуникации в рамках данного учебного комплекса проявляется и в том, что определяется связь стиля и задач речи, ситуации использования, рассматривается возможность соединения в одном тексте различных типов речи.

Работа с художественным текстом осуществляется в контексте уже названных представлений и умений, но рассматриваются и отличительные признаки художественного текста, что связано с анализом языковой основы тропов. Однородные члены представлены как средство передачи быстро сменяющихся событий, выразительные единицы в описании как средство выражения эмоционального отношения. Учащиеся наблюдают звукопись, функцию переносного значения слова, прежде всего метафорического, олицетворение как средство выразительности и средство создания олицетворения. Связь текста с процессом коммуникации, таким образом, представлена как подчиненность текста решению определенных коммуникативных задач. Коммуникативные ситуации в данном учебнике предельно не конкретизируются, как в стабильном, поскольку здесь присутствует несколько иной механизм представления коммуникации.

Указанные направления реализуются и при изучении русского языка в шестом классе, где также рассматривается тема и микротема, определяется основная мысль текста, связь названия с темой и основной мыслью текста. Достаточно полно рассматриваются средства связи в тексте: лексические, синтаксические — способы связи предложений в тексте. Как и ранее, текст представлен в качестве единицы коммуникации, поэтому при его характеристике сохранились такие параметры, как ситуация использования, коммуникативная задача. Средства связи рассматриваются не вообще в тексте, а в тексте определенно-го стиля.

Аспекты характеристики текста позволяют выделить алгоритм его анализа, который и предлагается учащимся: сфера использования текста, цель создания текста, основные признаки текста, его языковые особенности. Причем предложенный алгоритм анализа текста соотносится с алгоритмом по созданию собственного текста, когда рекомендуется на этапе подготовки к написанию собственного сочинения обдумать тему текста, с учетом темы определить стиль изложения, определить замысел и соотнести с замыслом тип речи, отобрать материал, продумать план и подобрать языковые средства, обеспечивающие тематическое единство и выражение основной мысли. Следует подчеркнуть еще один показатель готовности учащихся к созданию собственного текста: в учебнике последовательно обращается внимание на авторское видение мира. Например: какие слова создают картину, рисующуюся в ва-

шем воображении? Какие способы и средства связи повышают экспрессивность текста?

Языковые особенности определяются на материале различных текстов, но больше внимания уделяется тексту художественному. Определяется выразительный потенциал глагола, включая причастные и деепричастные формы, в художественном тексте, анализируется использование прилагательных.

Дальнейшее усложнение при работе с текстом проявляется в том, что учебник для седьмого класса предполагает не только определение основной мысли, но и доказательства правильности этого определения. Продолжается анализ средств связи, средств выразительности с учетом типа и стиля речи, прежде всего художественного. Особое внимание уделяется публицистическому стилю речи и тексту типа рассуждение. Ранее предложенный алгоритм анализа реализуется на материале конкретного стиля, конкретизация проявляется и в том, что задаются конкретные ситуации создания текста, например, написать заметку в школьную стенгазету. Видение позиции автора художественного текста соотносится с возможностью выражения авторской позиции в тексте-рассуждении, для построения которого приводятся такие рекомендации, как привести свои доказательства, основываясь на данных сведениях, сформулировать свою точку зрения.

В восьмом классе представления об особенностях функционирования языковых единиц в тексте дополняются сведениями по синтаксису. Речь идет об использовании однородных членов предложения в различных стилях речи, об изобразительной роли других конструкций, осложняющих структуру простого предложения, продолжается работа над различными видами тропов. Расширяются представления о публицистических жанрах и языковых особенностях каждого из них. В отличие от учебника для учащихся пятого класса, в учебниках для шестого и седьмого классов задания по тексту сосредоточены в разделе «Речь», поэтому далеко не всегда реализуется связь языкового материала с речевым, знакомство с единицами языка не всегда соотносится с текстом.

Содержание учебника для девятого класса направлено на осознание учащимися процесса восприятия текста. Поэтому в учебнике представлены задания: выделите ключевые слова, создающие зрительный и слуховой образ, с помощью каких синтаксических средств выражается основная мысль, с учетом основной мысли

объясните выбор автором типа текста. Функциональные особенности языковых единиц, прежде всего синтаксических, определяются в текстах определенных стилей. Наблюдается роль причастных предложений со значением образа действия в текстах делового стиля, роль сравнительных оборотов, причастных и деепричастных оборотов и сложноподчиненных предложений в научном стиле. Основное внимание уделяется типологическим особенностям текста, на фоне определения этих типологических особенностей объединяются все представления о тексте и предлагается обобщенная информация «Как строится текст». Благодаря этой информации обобщены представления школьников о тексте, дан алгоритм анализа готового текста и построения собственного текста. К сожалению, подобного обобщения в стабильных учебниках нет.

Полагаем, что именно в этом заключается главное отличие стабильных учебников от учебного комплекса под редакцией М.М. Разумовской. Отмеченные ранее отличия, связанные с представлением коммуникации, создателя текста, текстовых материалов, безусловно, важны, но не менее значим и методический аппарат учебников, позволяющий ученику объединить ранее полученные сведения, обобщить их и увидеть возможности их использования. Методический аппарат учебного комплекса под редакцией М.М. Разумовской более последовательно реализует этот дидактический принцип, обеспечивая таким образом овладение и механизм построения текста, и механизм комплексного анализа текста.

Различия в методическом аппарате анализируемых учебников связаны с различными принципами их построения в целом, с реализацией различных дидактических подходов при изучении текста в частности. Ранее мы отмечали, что стабильный учебный комплекс ориентирован на функционально-лингвистический, или структурно-языковой подход, учебный комплекс под редакцией М.М. Разумовской ориентирован на иной подход — функционально-коммуникативный, или системно-деятельностный. Поэтому в данном учебном комплексе процесс восприятия текста и его воспроизведение органично связаны между собой, и в каждом из этих процессов участвует активный субъект.

Литература:

Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Екатеринбург, 2000.

Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т.А. Ладыженской. М., 1991.