

Министерство образования и науки Российской Федерации

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ имени Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО»

Кафедра начального языкового и литературного образования

**МОДАЛЬНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА:
МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**АВТОРЕФЕРАТ
МАГИСТЕРСКОЙ РАБОТЫ**

студентки 3 курса 354 группы
направления 44.04.01 Педагогическое образование
профиля «Начальное образование»
факультета психолого-педагогического и специального образования

СТОЛЯРОВОЙ ЮЛИИ ЮРЬЕВНЫ

Научный руководитель
доктор филол. наук, профессор _____ И.А. Тарасова

Зав. кафедрой
доктор филол. наук, профессор _____ Л. И. Черемисинова

Саратов
2017

Введение. Преподавание русского языка и литературного чтения в начальной школе является важнейшей ступенью в обучении детей младшего школьного возраста и обладает несомненной воспитательной ценностью. На уроках русского языка в начальных классах учащиеся не только знакомятся с важнейшими категориями языка, учатся правильно говорить и писать, но и учатся любить Родину, видя отражение её черт в богатстве и обилии родного языка.

Ребёнок с первого класса должен учиться воспринимать живой язык как взаимосвязанную систему, приобретать навыки простейшего языкового анализа, что, в том числе, развивает и способность к аналитическому мышлению в младших школьниках.

Теоретические представления о предложении и тексте вводятся с самых первых уроков первого класса, поэтому существующие учебники русского языка не могут не учитывать теорию текстовых категорий, разработанную выдающимся отечественным лингвистом, филологом И. Р. Гальпериным. Свои взгляды на текст, свои представления о текстовых грамматических категориях он изложил в таких работах, как «Грамматические категории текста (опыт обобщения)», «Текст как объект лингвистического исследования» и др. И. Р. Гальперин видел практическое применение своих разработок по грамматике текста прежде всего в преподавании родного языка в высшей и средней школе.

Великий русский педагог К. Д. Ушинский одну из важнейших задач школы видел в том, чтобы «приучить дитя к разумной беседе с книгой». Чтобы решить данную задачу, учителю необходимо создать благоприятные условия для усвоения прочитанного на основе разнообразных видов работы с текстом.

«Технике восприятия нужно учить», считает А. А. Леонтьев, основатель отечественной теории речевой деятельности. Достаточно часто дети, читая художественное произведение, воспринимают изображённое неточно и даже

неверно, потому что на уроках чтения учитель не работает над развитием способностей, связанных с художественной рецепцией, целенаправленно.

Известный методист М. С. Соловейчик утверждает, что способность к образному анализу художественного произведения сама собой не формируется. А если она отсутствует, то читатель воспринимает лишь основные поступки героев, следит за ходом сюжета и пропускает в произведении всё, что его затрудняет. Такой способ чтения закрепляется у детей и сохраняется даже в зрелом возрасте. Адекватное восприятие формируется в процессе анализа произведения, который должен быть совместным с учениками раздумьем вслух, что со временем позволит развиваться желанию разобраться в прочитанном.

Над проблемой полноценного восприятия художественного произведения работали и работают многие известные отечественные ученые, психологи, методисты. Среди них М. П. Воюшина, Н. Д. Молдавская, Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская, М. С. Соловейчик, М. Р. Львов, О. В. Сосновская и др. Однако в настоящее время проблема полноценного восприятия художественного произведения является недостаточно изученной, так как не создано единой классификации уровней восприятия, разнятся мнения учёных относительно умений, которыми должен обладать ученик на каждом из уровней. Кроме того, исследователи и методисты не пришли к согласию относительно того, когда начинать обучать детей пониманию модальности художественного текста, то есть умению видеть авторскую позицию, что во многом предопределяет полноценное восприятие художественного произведения. Отсюда и вытекает *актуальность* избранной темы выпускной квалификационной работы.

Цель нашего исследования – предложить методические рекомендации, ставящие в центр анализа художественного текста категорию модальности. В понимании этой категории мы опирались на работы И.Р. Гальперина, З.Я.

Тураевой, Г.А. Золотовой, С.Г. Ильенко, Г.Я. Солганика, Н.С. Болотновой, Т.А. Бочкаревой и др.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи:

- проанализировать работы И. Р. Гальперина о грамматических категориях текста;
- определить, опираясь на работы современных исследователей, место модальности среди других текстовых категорий;
- проанализировать учебники русского языка и литературного чтения для начальной школы в сопоставлении с основными положениями теории текста;
- провести сравнительный анализ двух УМК по изучению художественного текста в аспекте категории модальности;
- предложить систему методических рекомендаций, позволяющих рассмотреть художественный текст на уроках русского языка и литературного чтения с позиции категории модальности.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

- *теоретические методы*: теоретический анализ лингвистической, психолого-педагогической литературы, материалов и публикаций в педагогической и периодической печати, изучение педагогического опыта; анализ нормативных документов; анализ учебно-методических комплектов по русскому языку и литературному чтению для начальной школы;
- *эмпирические методы*: педагогическое наблюдение, беседа, опрос, эксперимент.

Объектом исследования является текстовая категория модальности, *предметом исследования* – специфика её рассмотрения в начальной школе на уроках русского языка и литературного чтения.

Материал исследования составили учебники по русскому языку и литературному чтению за 2-4 класс, разработанные в рамках УМК «Школа России» (авторы: В. П. Канакина, В. Г. Горецкий; Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий) и УМК «Школа 2100» (авторы: Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева). В качестве сопоставления привлекались учебники по литературному чтению под редакцией М.П. Воюшиной (УМК «Диалог»).

Экспериментальная база исследования: школа № 1 г. Саратова, 4 «а» класс.

Структура работы. Работа состоит из введения, трех разделов, заключения, списка использованных источников и приложения.

Основное содержание работы. В первом разделе работы «Категории текста в концепции И. Р. Гальперина» нами рассмотрены основные работы ученого работа «Грамматические категории текста» «Текст как объект лингвистического исследования».

В статье «Грамматические категории текста» И.Р. Гальпериним изложены методологические основы зарождающейся теории текста, описаны функции грамматических категорий в аспектуальном и прагматическом планах.

Большое внимание Гальперин уделяет категории модальности. Модальность, по его мнению, является самой сущностью коммуникативного процесса. Гальперин разделяет категорию модальности на два вида: объективно-модальное значение и субъективно-модальное значение. Также модальность разделяется на фразовую и текстовую.

Естественно, что в текстах разных типов элемент модальности, т. е. оценочности, будет различным. Больше всего оценочности, особенно субъективной, в лирических произведениях, а в научных текстах она сведена к

минимуму. Разбирая примеры модальности в различных текстах, Гальперин высказывает мысль, что модальность – одна из главных составляющих художественного текста, поскольку автор явно или скрыто проявляет своё отношение к героям, ситуациям, событиям и старается донести его до читателя.

Проанализировав работы И. Р. Гальперина о тексте и его важнейших категориях, мы пришли к следующим *выводам* в первой главе: данное исследователем определение текста как обладающего завершённостью «произведения речетворческого процесса», существующего в материальной форме письменного документа и стилистически оформленного в соответствие с типом данного документа, а также выделенные им важнейшие категории и признаки текста легли в основу современной лингвистики текста, определив важнейшие направления её развития.

Широта определения текста и чёткие формулировки основных его признаков и категорий, сделанные И. Р. Гальпериным, дают возможность использовать это лингвистическое учение как базу для разработки школьных программ по русскому языку, цель которых – формирование в младшем школьнике строгих представлений о системе родного языка и языка вообще, развитие грамотной устной и письменной речи.

Во втором разделе «Модальность художественного текста как проявление авторского «я» мы рассмотрели модальность в русской лингвистической традиции, модальность в художественных текстах и более подробно остановились на непосредственно связанной с модальностью категории образа автора.

На основе работ В. В. Виноградова, Г. В. Колшанского, Г. А. Золотовой мы пришли к выводу, что адекватный семантический анализ модальности возможен только при учёте её функционирования в речи, коммуникации, высшей единицей которой является текст. Именно в тексте актуализируется значения всех модальных единиц, в результате синтеза и взаимодействия

которых возникает модальный смысл текста, представляющий собой сложное явление. Именно модальность является текстообразующей категорией.

Авторская модальность скрепляет все единицы художественного текста в единое смысловое и структурное целое. Во втором разделе мы рассмотрели модальность как категорию, выражающую отношение говорящего к содержанию высказывания (субъективная модальность) и отношение последнего к действительности (объективная модальность). В первом случае модальность создается специфическими модальными словами, частицами, междометиями (к счастью, к сожалению, увы, ведь и др.); во втором случае модальность создается прежде всего формами наклонения глаголов и словами, выражающими значение утверждения, возможности, пожелания, приказания и др. Объективная модальность, по сути, отражает, как говорящий (автор) квалифицирует действительность – как реальную или ирреальную, возможную, желаемую и др. Таким образом, модальность реализуется на лексическом, грамматическом и интонационном уровне.

Достаточное внимание мы уделили авторской позиции в художественных текстах, рассматрив её как коммуникативно-семантическую категорию, выражающую субъективное, но базирующееся на объективных факторах, отношение автора к своему сообщению, проявляющееся как результат выбора предметов и явлений объективной действительности, качественной оценки текстовых объектов и способе отражения между явлениями в тексте. Другими словами, в текстах художественной коммуникации модальная направленность определяется художественным мировоззрением автора, его эстетическим кредо, отношением к окружающей действительности.

В третьем разделе «Художественный текст в начальной школе в аспекте категории модальности» были затронуты вопросы изучения художественного текста на примере двух УМК – курсов русского языка и литературного чтения по программам «Школа 2100» и «Школа России». Выяснено, насколько используется

методический потенциал категории модальности при анализе текстов в рамках данных программ.

Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

- изучить методическую литературу по проблеме исследования;
- сравнить требования к анализу текста в программах «Школа 2100» и «Школа России»;
- проверить, насколько отражена в методическом аппарате учебников категория модальности.

По результатам сопоставительного анализа учебников по русскому языку рассмотренных программ можно сказать, что работа с художественным текстом представлена лучше в учебниках программы «Школа России», где авторы больше внимания уделили работе с текстом, включая достаточно много заданий и упражнений, помогающих выявить концептуальную информацию, определять отличительные признаки художественного текста, определять его тему и главную мысль, подбирать заголовок, определять тип текста, составлять план текста и т. п. В то же время, изучив учебники по русскому языку и литературному чтению УМК «Школы 2100», мы пришли к выводу, что систематического привлечения внимания к авторской позиции не наблюдается.

Примеры того, как поиск авторской позиции в тексте становится стержневым направлением анализа текста, содержатся в работах М. П. Воюшиной и учебниках под её редакцией (УМК «Диалог»). Вопросы формируются так, чтобы они затрагивали разные стороны читательского восприятия (эмоции, воображение, мышление), способствовали проникновению в эмоциональную тональность произведения, воссозданию образов, установлению причинно-следственных связей, осмыслению авторской позиции и давали возможность для обобщения прочитанного.

На основании изученных программ мы сделали следующие выводы: только в учебниках под редакцией М. П. Воюшиной наиболее полно представлена

система работы над категорией авторской модальности. В других УМК обращения к этой категории носят эпизодический характер и не берутся за основу при организации целостного анализа художественного произведения.

В третьем разделе представлена экспериментальная работа по теме исследования, которая проводилась в 4 «а» классе в школе № 1 г. Саратова по общеобразовательной программе «Школа России».

Целью исследования стала организации работы по формированию умений определять авторскую позицию, а также находить способы выражения категории модальности (авторского отношения) в художественных текстах, включенных в программы по литературному чтению и русскому языку.

Объект исследования: система формирования текстовых умений у младших школьников.

Предмет исследования: методика формирования умений определять средства и способы выражения авторской модальности (авторского отношения) в художественном тексте.

Задачи экспериментального исследования:

1. дать характеристику системе упражнений по формированию текстовых умений;
2. проанализировать учебники по русскому языку и литературному чтению для начальной школы на предмет наличия и разнообразия упражнений, направленных на формирование текстовых умений, включая умение определять средства и способы выражения авторской модальности (авторского отношения) в художественном тексте;
3. разработать систему уроков, направленных на определение авторской позиции в тексте.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

- *теоретические методы*: теоретический анализ лингвистической, психолого-педагогической литературы, материалов и публикаций в педагогической и периодической печати, изучение педагогического опыта; анализ нормативных документов; анализ учебно-методических комплектов по русскому языку и литературному чтению для начальной школы;

- *эмпирические методы*: педагогическое наблюдение, беседа, опрос.

Этапы проведения исследования.

Исследование проводилось в несколько этапов:

Первый этап – организационно-подготовительный. На данном этапе была осмыслена и сформулирована общая тема, проведен анализ лингвистической и психолого-педагогической литературы.

Второй этап – содержательно-технологический. На данном этапе был определен уровень сформированности умений в работе с текстом и его категориями. Проведена работа по подготовке комплекса упражнений и системы уроков, ориентированных на развитие умений младшего школьника работать с текстами с ярко выраженной авторской модальностью.

На *формирующем этапе* проводились уроки русского языка и литературного чтения. Исходя из сформулированной гипотезы о модальности как категории, в которой сходятся лингвистика и литературоведение, а также школьные курсы русского языка и литературного чтения, мы подготовили и провели уроки русского языка и литературного чтения, целью которых было выявление способности и умения учащихся работать с художественным текстом, акцентируя внимание на понятии «авторская позиция».

Четвертый этап – итоговый. Проанализирована способность четвероклассников определять средства выражения авторской модальности в художественном тексте.

Наблюдения над детьми в процессе формирующего эксперимента привели нас к выводу о том, что, представляя себе героя художественного

произведения, юный читатель прежде всего обращает внимание на его поступки, соответственно первое место в образе героя занимают черты характера, выявленные читателем посредством анализа действий героя. Гораздо труднее с восприятием авторской точки зрения, с пониманием авторского отношения к герою. Некоторые из учащихся оказались неподготовленными к подобным заданиям, тем более в учебниках по литературному чтению, по которым занимался класс, такого рода вопросы встречаются нечасто.

В результате проведенной работы дети стали более уверенно и правильно определять основные черты характера героя, замечать индивидуальные характерные особенности героя, связанные с его чувствами, мечтами, обращая внимание и на художественные детали, и на средства выражения авторской оценки. Было заметно, что для детей эта работа представляет интерес.

Заключение. Целью нашего исследования была организация работы по формированию умения определять авторскую позицию, а также находить способы выражения категории модальности (авторского отношения) в художественных текстах, включенных в программы по литературному чтению и русскому языку.

В результате анализа основополагающих работ В.В. Виноградова, И.Р. Гальперина, З.Я. Тураевой, С.Г. Ильенко и других мы пришли к выводу, что категория модальности текста оказывается той точкой, в которой сходятся лингвистика и литературоведение, а также школьные курсы русского языка и литературного чтения. Вот почему проведенный нами эксперимент носил общефилологический характер и охватывал как уроки русского языка, так и литературного чтения.

В ходе подготовки к педагогическому эксперименту нами были проанализированы учебники по русскому языку и литературному чтению для начальной школы на предмет наличия и разнообразия упражнений, направленных на формирование текстовых умений, включая умение определять

средства и способы выражения авторской модальности в художественном тексте. Анализ учебников УМК "Школа России" и "Школа 2100" привел нас к выводу о том, что эвристический потенциал этой категории используется в данных учебниках недостаточно. Образцом систематического обращения к категории авторской модальности являются методические разработки М.П. Воюшиной, однако, к сожалению, по программе "Диалог" работают немногие школы Саратовской области.

Экспериментальный класс, служивший базой нашего педагогического исследования, занимается по программе «Школа России». В рамках этой программы нами была разработана система уроков, направленных на определение авторской позиции в тексте.

Анализ результатов эксперимента позволил нам сформулировать следующие методические рекомендации.

Учителю начальных классов следует более углублённо подходить к изучению понятия «авторская позиция», организуя проблемную ситуацию, в ходе которой решается учебная задача, связанная с трактовкой авторской модальности.

Кроме того, на уроках русского языка и литературного чтения может использоваться различный дополнительный материал: карточки с текстами и вопросами к ним, заранее отобранные художественные тексты с ярко выраженной авторской модальностью, не входящие в школьную программу.

Необходимы дополнительные творческие задания к текстам учебника. Они способствуют созданию такой ситуации в классе, которая дает возможность проведения исследовательской работы учащихся уже в начальных классах, развивает читательскую способность к интерпретации.

Задачей творческих уроков является формирование умений не только создать собственный текст, но и анализировать написанное товарищем согласно

выработанным критериям оценки. Такие задания не только нацеливают ребенка на развитие умения оценивать себя и других, но и позволяют неоднократно дорабатывать так называемые «рукописи», доводить их «до совершенства», вырабатывать собственный авторский стиль, выбирать языковые средства, позволяющие потенциальным читателям лучше понять позицию автора.

Считаем, что осознание специфики авторской и читательской позиций по отношению к художественным текстам — залог успешной читательской деятельности учащегося и одно из средств формирования филологической компетентности младших школьников.

