

РАССКАЗ-ПОВЕСТВОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье анализируется методический потенциал работы над рассказом-повествованием как средства развития речевой памяти обучающихся. Материалом исследования послужили формулировки и тексты заданий школьных учебников русского для 5–9 классов.

Ключевые слова: рассказ-повествование, речевая память, вербальная память, нарратив, нарратор.

Summary. The article analyses the methodological potential of working on the story-narrative as a means of developing students' speech memory. The material of the research is the wording and texts of tasks of school textbooks of Russian for 5–9 grades.

Keywords: story-narrative, speech memory, verbal memory, narrative, narrator.

По мнению современных исследователей, определяющую роль в развитии многих видов памяти играет язык — как «одно из средств осуществления мнестических процессов» [2]. При этом память языка (или, иначе, языковая либо речевая память) рассматривается в психолингвистике как «сложная система взаимодействующих операций: семантических, синтаксических, лексических, морфологических, морфо-синтаксических, фонематических и фонетических» [2]. Речевая память — вид памяти, отвечающий за запоминание речевой информации, ее хранение и воспроизведение в устной или письменной форме. И. Л. Баскакова и В. П. Глухов определяют речевую (вербальную) память как «процесс воспроизведения речевого материала» [1: 107].

В. П. Глухов и В. А. Ковшиков, осмысливая неоднозначность в использовании понятий «память языка», «языковая память» и «речевая память», отмечают:

Многие исследователи называют речевую (языковую) память словесно-логической, направленной на запоминание и воспроизведение мысленного содержания. Следует отметить, что возможна и другая интерпретация данного вида памяти. Поскольку язык используется не только в РД [*речевой деятельности*. — Е.М.], но и в процессах мышления, а само мышление, как и любой психический процесс, изначально (на этапах раннего онтогенеза) имеет не знаковую, а образную основу, по-видимому, правомерно определять речевую память как память словесно-образную [2].

На сегодняшний день одна из актуальнейших проблем школьной методики — поиск эффективных средств развития и совершенствования речевой памяти обучающихся (в том числе с использованием методических возможностей учебника). Дети с плохо развитой речевой памятью сталкиваются с рядом затруднений при выполнении таких заданий, как пересказ прочитанного материала, написание сочинений, составление плана текста (как прочитанного, так и будущего своего), написание изложений, а также при выстраивании рассказа-повествования на основе картинок или личного опыта. В этом отношении наиболее интересной представляется работа именно с этим жанром.

Жанр «рассказ-повествование» имеет большой методический потенциал для развития речевой памяти. С. В. Майборода выделяет среди основных жанровых признаков рассказа-повествования следующие: 1) упорядоченность и линейность изложения, 2) наличие эпизода с собственной композицией как одного из структурных элементов текста. Исследователь отмечает, что «отдельные эпизоды, следуя друг за другом, образуют единое текстовое целое, сигналами чего служат различные средства текстовой когезии» [3: 146]. Таким образом, восприятие, понимание и интерпретация рассказа-повествования требует от адресата использования значительных ресурсов речевой памяти.

Кроме того, значительную нагрузку испытывает речевая память ребенка в тех случаях, когда он сам выступает в роли нарратора — составителя рассказа. Задания подобного рода апеллируют

¹ Научный руководитель — к. ф. н. Н. А. Аксарина (ТюмГУ).

к личному речевому опыту учащегося, развивают логическое мышление, воображение, память, а также помогают ребенку рефлексировать, выражать эмоции, делиться информацией. Такие задания оказывают на ребенка эмоциональное влияние, заинтересовывают его, что является важным фактором развития речевой памяти.

При составлении логически связного рассказа нарратор сначала обрабатывает информацию (в этот момент активизируются воображение и фантазия), затем, подключая речевую память, систематизирует образы, логически их связывая, а далее создает упорядоченный рассказ. Главным этапом при составлении рассказа-повествования является установление связи между смысловыми частями материала, и в этом процессе активно участвует словесно-логическая память. Чтобы учащийся смог успешно пройти этот этап, упражнения на составление рассказа-повествования должны содержать план будущего текста или ряд вспомогательных вопросов к нему, которые активизируют у обучающегося ряд ассоциаций: логических, образных или комплексных — объединяющих свойства тех и других. С их помощью школьник, с каждым выполненным упражнением, будет накапливать опыт формирования подобного рода текста и развивать речевую память посредством выстраивания логических связей. Такие задания обращены не только к логической, но и к эмоциональной сфере ученика, что влияет на улучшение, развитие его речевой памяти.

Основным средством обучения в школе является учебник. И именно при работе с материалами учебника полнее всего проявляется и совершенствуется речевая память школьника. Таким образом, объектом нашего исследования является рассказ-повествование как средство развития речевой памяти обучающихся, а предметом — методические ресурсы школьного учебника русского языка как инструмента развития речевой памяти.

В учебниках русского языка для 5–9 классов переработанной в соответствии с ФГОС ООО линии УМК Т. А. Ладыженской содержатся различные задания, способствующие развитию словесно-логической памяти — в том числе связанные с работой над рассказом-повествованием. Первое упоминание устного рассказа встречаем в учебнике русского языка 5-го класса в отдельном параграфе «Рассказ как разновидность текста» (§ 25) [4: 73–77]. Обучающимся сначала предлагается ознакомиться с рассказом «Два товарища» Л. Н. Толстого и определить его тему и композицию (рис. 1), что помогает школьникам понять примерную структуру и логику написания рассказов.

Р 139. Перед вами рассказ Л. Толстого. О каком случае в нём говорится? Что нам хотел сказать автор (какова главная мысль текста)? Найдите начало, основную часть и концовку рассказа.

ДВА ТОВАРИЩА

Шли по лесу два товарища, и выскочил на них медведь. Один бросился бежать, влез на дерево и спрятался, а другой остался на дороге. Делать было ему нечего — он упал наземь и притворился мёртвым.

Медведь подошёл к нему и стал нюхать: он и дышать перестал.

Медведь понюхал ему лицо, подумал, что мёртвый, и отошёл.

Когда медведь ушёл, тот слез с дерева и смеётся: «Ну что, — говорит, — медведь тебе на ухо говорил?»

«А он сказал мне, что плохие люди те, которые в опасности от товарищей убегают».

Рис. 1. Упражнение 139.

Затем ученикам предлагается самостоятельно составить устный рассказ, тема которого лишь отчасти определена формулировкой задания в учебнике (рис. 2). Чтобы справиться с этим заданием, школьники должны, во-первых, учесть наблюдения, сделанные в ходе анализа рассказа Л. Н. Толстого, во-вторых, обратиться к собственному воображению и жизненному опыту.

- Р 142.** Подготовьте устный рассказ на тему «Как я однажды... (чуть не заблудился, удил рыбу, опоздал в школу, учился кататься на скейтборде и т. п.)».

Рис. 2. Упражнение 142

Примечательно, что в подобных заданиях репродуктивно-творческого типа предлагаются узнаваемые для школьников композиционно-жанровые шаблоны (рис. 3).

- Р 924.** Рассмотрите рисунки. Напишите рассказ о том, что произошло с героями данного сюжета. Вы можете использовать сложные предложения в своём сочинении.

Возможное начало. Приближались новогодние праздники. Савелий мечтал о том, чтобы ему подарили...

Рис. 3. Упражнение 924

С помощью таких заданий совершенствуется и проверяется умение рассуждать, систематизировать образы и последовательно излагать мысль (рис. 2), развиваются грамматические навыки (рис. 3). Однако выполнение таких заданий требует разработки примерного плана рассказа-повествования, на который, на начальном этапе освоения этого жанра, мог бы ориентироваться школьник. Готовые образцы подобных планов учебник не предлагает, и опыт планирования рассказа-повествования ученик должен получить самостоятельно — в ходе совместной работы с учителем. Несистемность такой работы усугубляет характерную для обучающихся проблему: дети затрудняются определить, с чего начать свой собственный рассказ, хотя имеют достаточный опыт и слушания, и чтения рассказов-повествований.

Проблема развития умений структурирования рассказа-повествования может быть во многом решена, если при выполнении таких заданий актуализировать речевую память обучающихся. Важно, что составление рассказа-повествования по образцу в принципе требует от ребенка активного использования речевой памяти на всех этапах ее проявления при освоении текста. Ученик, знакомясь с текстом-образцом в жанре рассказа-повествования, осваивает и запоминает типичные текстовые средства и маркеры разных уровней.

Так, на композиционном уровне ученику приходится осваивать не только саму по себе композиционную логику развертывания текста в этом жанре, но и языковые средства организации повествовательной композиции. В рассказе Л. Н. Толстого, послужившем материалом к приведенному выше заданию (рис. 1), такими средствами являются единицы *или, и выскочил, один <...> бросился бежать, взобрался, спрятался; другой <...> остался на дороге, упал и притворился мертвым; подошел и стал нюхать, понюхал, подумал, что мертвый, и отошел; когда ушел, слез и смеется, говорит, а он сказал, что*. Важно, что их состав и последовательность, будучи выявленными и осознанными учеником, способны служить основой запоминающейся речевой повествовательной модели: действие-ситуация, предшествующее событию (*или два товарища*) → событие (*и выскочил медведь*) → действие-реакция (что сделал каждый персонаж) → развитие действия (*медведь подошел и стал нюхать*) → результат действия (*подумал, что мертвый, и отошел*) → последствие (действие после события: *тот слез с дерева и смеется*) → резюме (ответ товарища, содержащий вывод, мораль).

На лексическом уровне ученик запоминает опорную лексику, типичную для рассказа-повествования и позволяющую выдерживать логику содержательного развертывания текста. В рассказе Л. Н. Толстого это, например, глагольные лексемы *или, выскочил* и т. д., называющие этапы развертывания события. Кроме того, освоение лексического уровня текста предполагает и запоминание эмоционально-оценочных маркеров, характерных для рассказа-повествования, — например, слово *выскочил* не только называет событие, но и эмоционально характеризует его как неожиданное и пу-

гающее. Такими же эмоциональными маркерами служат в тексте единицы *бросился бежать, спрятался, притворился мертвым, смеется, плохие люди, в опасности, от товарищей убегают*.

На синтаксическом уровне ученик осмысливает и запоминает структуру предложений, характерных для решения повествовательных задач. Типичными примерами таких предложений в рассказе Л. Толстого могут быть все предложения, кроме последнего.

Считаем, что работа и над развитием речи в целом, и над развитием речевой памяти в частности при выполнении заданий подобного рода была бы более эффективной, если бы формулировки заданий были дополнены требованиями выявить и осмыслить языковые средства, позволяющие автору выстроить рассказ-повествование. Например, первая часть задания — «Перед вами рассказ Л. Толстого. О каком случае в нем говорится?» — могла бы быть дополнена следующим образом:

Повествование — это рассказ о событиях. Какие слова в рассказе Л. Толстого используются для передачи событий? К каким частям речи относятся эти слова? Что общего в их значении? Какая цепочка слов из рассказа позволяет вам легче вспомнить описываемые в нем события: а) *шли – высочил – бросился бежать – упал – притворился мертвым – понюхал – отошел – слез*, б) *два товарища – медведь – один – другой – он – тот или в) по лесу – на них – на дерево – наземь – с дерева – в опасности*? Почему?

В подобном дополнении нуждается, на наш взгляд, и третья часть задания: авторскую формулировку «Найдите начало, основную часть и концовку рассказа» мы считаем возможным дополнить рекомендацией найти языковые средства (слова и сочетания слов), которые указывают на начало события, его развитие и завершение. Считаем важным включить в формулировку задание, устанавливающее связь между опытом анализа рассказа и собственным речевым опытом ребенка, например: *Какие языковые средства, использованные Л. Толстым в рассказе-повествовании, вы бы использовали, если бы вам нужно было составить собственный рассказ о каком-нибудь событии? Почему?*

Подобным образом нами были проанализированы задания в учебниках 6–9 классов этой же линии. Представим кратко результаты анализа.

В учебнике 6-го класса содержится больше заданий, связанных с созданием рассказа-повествования и предполагающих опору на жизненный и читательский опыт школьников. Задания такого рода представлены в основном в разделе «Текст» в § 18–22 [5: 53–72]. Обучающимся предлагаются задания двух типов:

- а) придумать отвлеченный рассказ на вымышленную тему (рис.4);
- б) рассказать о событиях своей жизни (рис. 5).

 **108.** Напишите рассказ, что произошло (случилось) с той вещью, которую вы купили в магазине «Всё для счастья».

Рис. 4. Упражнение 108

 **567.** Рассмотрите рисунки. Напишите по ним **рассказ** на тему «Как я однажды помогал маме».

Учтите, что рассказ должен вестись от 1-го лица. Подумайте, в какой обстановке, кому именно (отцу, брату, другу, одноклассникам и т. д.) вы будете рассказывать. Вы можете рассказать, с чего всё началось, как развивались события, каков самый острый момент (кульминация) в их развитии и чем всё закончилось. В какие части рассказа можно включить диалог, описание места действия? Как вы опишете самый острый момент в развитии действия — с юмором, страхом, чувством удивления и т. д.?

Употребите в рассказе синонимы из рамки, если это потребуются. Подчеркните в вашем сочинении личные местоимения.

Получился ли у вас рассказ о той ситуации, которую вы задумали? Отредактируйте свой рассказ, если это необходимо.

*упасть
свалиться
слететь*

Рис. 5. Упражнение 567

В учебнике 7-го класса (в первой его части) обнаружено только одно задание на развитие речевой памяти (№ 74), которое включает в себя список наводящих вопросов [б: 42]. В остальных же заданиях текст используется только как источник анализируемых словоформ. Методический потенциал заданий при этом невысок, так как внимание ребенка фиксируется только на правильном употреблении слов, а не на выстраивании связного и логического рассказа посредством актуализации ресурсов речевой памяти.

В учебнике 8-го класса представлены задания, которые предполагают написание рассказа, но их формулировка звучит иначе: «составьте текст на одну из тем» либо «опишите (свои переживания, свой режим дня и пр.)». Отсутствие конкретизирующих вопросов, с одной стороны, дает ученикам с высокой речевой культурой и хорошо развитой речевой памятью возможность недетерминированного (свободного) творчества, а с другой стороны, затрудняет процесс выстраивания рассказа у детей с плохо развитым воображением. Это имеет прямое отношение к работе над речевой памятью, поскольку именно она отвечает за развитие у личности творческого речевого воображения — способности придумывать рассказы.

Считаем, что задания, содержащие наводящие вопросы, более эффективны, поскольку помогают детям, обратившись к ресурсам собственной речевой памяти, пробудить воображение и логически связать свои мысли в один рассказ. Примеры таких заданий находим в учебнике 8-го класса в [8: 237] (рис. 6).

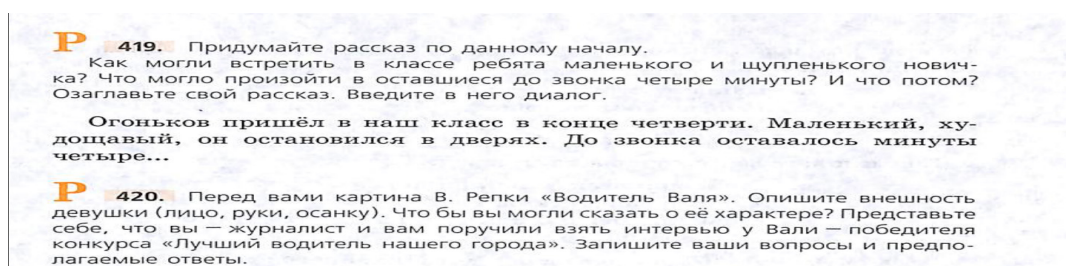


Рис. 6. Упражнение 419

Примечательно, что в новой версии учебника 8-го класса этой линии (с другим авторским коллективом) [8] задания подобного рода не встречаются.

В учебнике 9-го класса [9] упражнения, ориентированные на составление рассказа-повествования, не выявлены. Специализированных элементов заданий, направленных на развитие речевой памяти, нет.

Обобщая результаты исследования, можем сказать, что связанные с освоением жанра рассказа-повествования задания, представленные в учебниках русского языка 5–9 классов линии УМК Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и др., переработанной в соответствии с Федеральным образовательным стандартом основного общего образования, в целом обладая методическим потенциалом развития речевой памяти, требуют от обучающегося актуализации собственного речевого опыта для решения поставленных задач. В то же время отмечаем, что такие задания носят фрагментарный характер, их формулировки нуждаются в дополнениях и уточнениях учителя. Таким образом, без дополнительной работы учителя корректировочно-развивающие возможности этих заданий (как средства целенаправленного совершенствования речевой памяти обучающихся) остаются нереализованными. Полагаем, что разработка адресованных учителям комплектов рекомендаций к использованию методических ресурсов таких заданий может компенсировать этот недостаток.

Список литературы

1. Баскакова, И. Л. Практикум по психолингвистике : учеб. пособие для студентов педагогических и гуманитарных вузов / И. Л. Баскакова, В. П. Глухов. — Москва : АСТ: Астрель, 2008. — 170 с.

2. Глухов, В. П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В. П. Глухов, В. А. Ковшиков. — Москва : АСТ: Астрель, 2007. — URL: <https://iknigi.net/avtor-vadim-gluhov/62763-psiholingvistika-teoriya-rechevoy-deyatelnosti-vadim-gluhov/read/page-21.html> (дата обращения: 19.05.2024).
3. Майборода, С. В. Лингвопрагматические и структурные особенности нарративных жанров коллегиальной и авторитарной модели устного медицинского дискурса / С. В. Майборода // Жанры речи. — 2018. — № 2 (18). — С. 144–151.
4. Русский язык : 5-й класс : учебник: в 2 частях / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова [и др.]. — 5-е изд., перераб. — Москва : Просвещение, 2023. Ч.1. — 240 с. Ч.2. — 271 с.
5. Русский язык : 6-й класс : учебник : в 2 частях / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова [и др.]. — 5-е изд., перераб. — Москва : Просвещение, 2023. Ч.1. — 240 с. Ч.2. — 208 с.
6. Русский язык : 7-й класс : учебник : в 2 частях / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова [и др.]. — 5-е изд., перераб. — Москва : Просвещение, 2023. Ч.1. — 239 с. Ч.2. — 175 с.
7. Русский язык : 8-й класс : учебник : в 2 частях / С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. А. Чешко [и др.]. — 5-е изд., перераб. — Москва : Просвещение, 2023. — 297 с.
8. Русский язык : 8 класс : учебник для общеобразовательных организаций / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова ; научный редактор — академик, доктор филологических наук Н. М. Шанский. — 5-е изд. — Москва : Просвещение, 2018. — 271 с.
9. Русский язык : 9-й класс : учебник : в 2 частях / С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. Ю. Максимов [и др.]. — 5-е изд., перераб. — Москва : Просвещение, 2023. — 287 с.