

**Кусова Маргарита Львовна,**

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: mlkusova@mail.ru

**УЧЕБНО-НАУЧНЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ  
ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** информационные умения; формирование информационных умений у младших школьников; учебно-научный текст; виды учебно-научных текстов; виды учебно-научных текстов в учебниках по русскому языку для начальной школы; методический аппарат учебников по русскому языку для начальной школы; методика ознакомления с новыми языковыми явлениями.

**АННОТАЦИЯ.** На материале учебников по русскому языку для начальной школы авторов В. П. Канакиной и В. Г. Горецкого рассматривается возможность формирования информационных умений у младших школьников при восприятии различных видов учебно-научных текстов, представленных в учебнике. Анализируется методический аппарат учебников, выявляются возможности формирования информационных умений в процессе ознакомления младших школьников с новыми языковыми явлениями.

**Kusova Margarita Lvovna,**

Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of the Russian Language and Methods of Teaching Russian in Primary School, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**EDUCATIONAL SCIENTIFIC TEXT AS A MEANS OF FORMATION  
OF INFORMATIONAL SKILLS OF JUNIOR PUPILS**

**KEY WORDS:** informational skills; formation of informational skills of junior pupils; educational scientific text; types of educational scientific texts; types of educational scientific texts in textbooks in Russian for primary school; methodological apparatus of textbooks in Russian for primary school; methodology of the insight into new linguistic phenomena.

**ABSTRACT.** On the basis of the textbooks in Russian for primary school by V. P. Kanakina and V.G. Goretzky the possibility of formation of informational skills of junior pupils in the process of comprehension of different types of educational and scientific texts found in the textbook is discussed. Methodological apparatus of the textbooks is analyzed, the possibilities of formation of informational skills in the course of insight into new linguistic phenomena are revealed.

**И**нформационное общество предъявляет особые требования к навыкам работы с информацией, что находит отражение в содержании образования на различных уровнях, в том числе на уровне начального общего образования. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования информационные умения выделены в группе метапредметных умений и определены следующим образом: информационные умения – это «использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета...; умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета» (8,

с. 7-8). Следовательно, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования необходимо развивать у младших школьников умение формулировать информационный запрос, ориентироваться в источниках информации и выбирать источник информации в соответствии с информационным запросом, находить в данном источнике информацию и отбирать необходимую, соотносить старую и новую информацию, определять степень важности информации, работать с разными источниками информации, перерабатывать информацию, переводить ее из одной формы в другую.

Обозначенная задача формирования информационных умений решается средствами различных предметов при обращении к различным источникам информации, в том числе в процессе обращения к словарям (подробнее о формировании информационной грамотности младших школьников в работе со словарями см. 3) и учебно-научным текстам. Будучи разновидностью науч-

ного текста, учебно-научный текст отличается дидактической направленностью, так как является основной единицей обучения (6). Это «сообщение в письменной форме, характеризующееся смысловой и структурной завершенностью, связанностью и направленное на передачу знаний, т. е. на процесс обучения» (1, с. 14). Таким образом, учебно-научный текст всегда информативен и связан с тремя субъектами: автором учебно-научного текста, отбирающим информацию, необходимую с точки зрения овладения учебной дисциплиной, адресатом, характеристики которого во многом определяют содержание учебно-научного текста, и учителем, включенным в процесс освоения школьником содержания учебно-научного текста. Как уже сказано, отбор и обработка информации в учебно-научном тексте осуществляются авторами школьных учебников, поэтому для школьника данный текст выступает источником информации, объектом изучения и понимания, образцом хранения информации. Информация в учебно-научном тексте всегда строго дозирована, что находит отражение в объеме информации и в объеме текста; информация постепенно разворачивается, расширяя и усложняя картину мира обучающегося.

В качестве иллюстрации постепенного «развертывания» информации в учебно-научном тексте можно обратиться к текстам об имени существительном (в качестве источника материала здесь и в дальнейшем использованы учебники авторов В. П. Канакиной и В. Г. Горецкого «Русский язык»). В учебнике для первого класса содержится информация о словах-названиях предметов и явлений, отвечающих на вопросы «Кто?» и «Что?». В учебнике для второго класса данный текст дополняется сведениями о принадлежности этих слов к части речи и вводится название части речи «имя существительное». Приводится определение имени существительного как части речи, описывается лексическое значение слов, принадлежащих к именам существительным. Учащиеся знакомятся с некоторыми лексико-грамматическими разрядами имен существительных: одушевленные и неодушевленные имена существительные, собственные и нарицательные, с категорией числа. В третьем классе школьники узнают о категории рода имен существительных и об изменении существительных по падежам и т. д. Очевидно, подобное представление информации помогает школьникам увидеть логику процесса познания «от старого знания к новому знанию» (об этом подробнее см. 2), что является еще одним аргументом обращения к учебно-научному тексту как важнейшему

средству формирования информационных умений у младших школьников.

В решении задачи формирования у младших школьников информационных умений на материале учебно-научных текстов особое место занимает предмет «Русский язык», так как при изучении данного предмета учащиеся знакомятся с текстом как речевым произведением и овладевают способами действия, направленными на восприятие и порождение текста. Формирование текстовых умений должно обеспечить учащимся осознанное усвоение учебно-научного текста. К тому же изучение предмета «Русский язык» связано с формированием у учащихся умения использовать информацию о языковых единицах для решения познавательных и практических задач.

Мы обратимся к анализу методического аппарата учебников по русскому языку системы «Школа России» (авторы – В. П. Канакина, В. Г. Горецкий), чтобы определить, как на материале данных учебников у младших школьников формируются информационные умения. В данных учебниках представлены все виды учебно-научных текстов (о видах учебно-научных текстов см. 7): текст-определение, текст-описание, текст-объяснение, текст-рассуждение, текст-правило. Остановимся на кратком представлении видов учебно-научного текста.

Текст – определение лингвистических понятий содержит указание на существенные признаки понятия через обобщение, включение данного явления в ближайший род: *«Имя существительное – это часть речи, которая обозначает предмет и отвечает на вопросы «Кто?» или «Что?»»*.

Текст – описание лингвистических понятий включает перечень существенных признаков единиц языка и речи; в этот текст кроме основных признаков нередко включаются дополнительные, дающие более развернутую характеристику понятия (что относится к чему; что входит в группу чего): *«Имя существительное – это часть речи, которая обозначает предмет и отвечает на вопросы «Кто?» или «Что?»»*. *Имя существительное обозначает предмет в широком смысле слова: конкретные предметы (ручка, стол), живые существа – люди и животные, растения, явления природы и т. д.»*.

При представлении текста – объяснения языковых явлений целесообразно обратиться к деривационным связям слова «объяснение», определив данный вид текста как содержащий толкование какого-либо явления, делающий это явление ясным, понятным: *«Некоторые имена существительные употребляются в речи и как*

существительные женского рода, и как существительные мужского рода. Если речь идет о лицах женского пола, то это имя существительное будет женского рода... Если речь идет о лицах мужского пола, то это имя существительное будет мужского рода...». Текст-объяснение отвечает на вопрос «Почему?». Например, текст о временах глаголов: «Глаголы в форме настоящего времени отвечают на вопросы «Что делает?» и «Что делают?»... Эти глаголы обозначают действия, которые происходят в настоящем времени, в момент речи. Глаголы в форме прошедшего времени отвечают на вопросы «Что делал?», «Что сделал?», «Что делали?», «Что сделали?». Эти глаголы обозначают действия, которые уже произошли или происходили в прошедшем времени, до момента речи...».

Структурными элементами текста-рассуждения являются выдвинутое положение (исходный тезис) и его доказательство. Например, «как определить падеж прилагательного». Задается тезис: «Имя прилагательное всегда стоит в том же роде, числе и падеже, в каком стоит имя существительное, к которому относится имя прилагательное». И далее тезис раскрывается: «Падеж прилагательного определяется по падежу существительного».

Текст-правило – это «предписание, установка для выполнения какого-либо действия, порядка, последовательности операций» (4, с. 148). Например, «разделительный мягкий знак (Ь) пишется в корне после букв, обозначающих согласные звуки, перед буквами «е», «ё», «ю», «я», «и»».

Анализируя методический аппарат школьных учебников в плане формирования у младших школьников информационных умений, отметим, что все представленные виды учебно-научных текстов соотносятся с основными этапами методики работы над новыми языковыми явлениями: этап восприятия нового языкового явления, этап осознания существенных свойств языкового явления, запоминание и воспроизведение явления (5, с. 139-144).

Обратимся к тексту – определению лингвистических понятий. Явление, представленное в определении понятия, предъявляется школьникам обычно в процессе выполнения упражнения. Новое явление нередко выделяется шрифтом, цветом, например, «*стУЧИТ*», «*мОЯ*». Затем школьники обращаются собственно к тексту-определению, содержащемуся в школьном учебнике. Осознание связи «что есть что» обеспечивается благодаря изложению информации в готовом виде. Введение определения понятий предполагает переход к

применению полученных знаний на практике. Данный переход обеспечивается методическим аппаратом учебника, при этом на практике обычно реализуется способ действия, связанный с выделением явления, обозначенного понятием. Например, для выделения ударного слога нужно произнести слово целиком с интонацией обращения или вопроса.

Таким образом, работа с текстом-определением предполагает следующие этапы: предъявление явления, определение понятия, обозначающего явление, запоминание данного текста, применение информации, связанной с определением понятия. Предъявление явления позволяет научить школьников получать информацию из материала для наблюдения и из лингвистического текста; запоминание подкрепляется другими способами изложения полученной информации, например, схемой. Текст-определение нередко предваряет вопрос: «Что такое...?». Например, «Что такое глагол?». Таким образом, работая с данным текстом, школьник осваивает формулу «что такое данное явление», овладевает логикой построения определения.

Анализ текстов-описаний показал, что признаки понятий нередко преподносятся в готовом виде в процессе чтения лингвистического текста. В процессе чтения школьниками текста или в процессе восприятия сообщения учителя вводятся понятия, определяются их признаки. Затем предлагаются задания, содержащие информационный запрос на выделение существенных признаков понятия. Например, знакомство школьников с формами речи предваряет вопрос: «Какой бывает речь?». Ответ на этот вопрос школьник находит, прочитав следующий за вопросом текст, в котором описываются признаки устной и письменной речи. Учащиеся должны запомнить выделенные признаки и соотнести эти признаки с изучаемым явлением, отвечая на вопросы, содержащиеся в последующих упражнениях: «К какой речи ты отнесешь запись разговора сказочных персонажей: к устной или письменной?», «Какой речью ты воспользуешься, чтобы передать содержание сказки?».

Следовательно, текст – описание признаков понятий направлен прежде всего на формирование у школьников умений передачи информации (как образец способа передачи информации предлагается текст) и ее интерпретации. Работа с текстом – описанием признаков понятий предполагает последовательность действий: осознание существенных признаков понятия, предъявленных в готовом виде, выделение / вычленение учащимися существенных при-

знаков (о которых они узнали) в процессе самостоятельного анализа материала или с опорой на упражнения, запоминание признаков понятия, применение полученных знаний на практике. При этом информация, содержащаяся в тексте-описании, может предлагаться в виде текста или схемы, что помогает школьнику увидеть разные способы ее обработки и хранения. Заметим, что текст – определение лингвистических понятий и текст-описание обычно связаны между собой. Сначала дается определение, затем приводится описание, например, при изучении частей речи, текста и т. д., чему способствует линейно-ступенчатый принцип изложения материала.

Основные этапы работы с текстом-объяснением также соответствуют логике освоения нового языкового понятия: этап восприятия нового явления, осознание существенных свойств языкового явления, запоминание и воспроизведение явления. Например, знакомство с категорией времени глагола начинается с текста, в котором использованы различные временные формы глагола, причем школьник легко соотносит глагольные формы с точкой отсчета времени, поскольку в тексте идет речь о смене времен года. Школьнику нужно определить, какое действие происходит сейчас, какие действия уже произошли или происходили и т. д., поставить вопросы к глаголам – т. е. обеспечивается осознание явления. Затем дается собственно объяснение, почему временные формы глагола так называются и так разграничиваются, далее школьники переходят к применению полученных знаний.

Работа с текстом-объяснением предполагает понимание связи между явлениями «момент речи – глагольное время», поэтому данные тексты предполагают свободное воспроизведение, воспроизведение своими словами, что нередко трудно для учащихся, хотя в методическом аппарате учебника обращение к таким текстам поддерживается использованием глагола «объясните»: «Объясните, как определить время глагола». Следовательно, методический аппарат учебника последовательно обращает внимание школьника на учебно-научный текст как источник лингвистической информации, но нужно заметить, что в меньшей степени учебник учит школьников способам действия по усвоению информации в таких текстах.

В отличие от ранее проанализированных видов учебно-научных текстов с признаками текста-рассуждения младшие школьники знакомятся в процессе изучения предмета «Русский язык». Описываются основные структурные элементы учебно-

научного текста: «В нем есть три части, в первой части высказывается мысль, вторая часть – само объяснение, третья часть – вывод». Указывается, что к тексту-рассуждению можно ставить вопрос «Почему?», приводится материал для построения текстов-рассуждений: «Почему слово «Москва» надо писать с заглавной буквы?», «Почему слова он и пенал – это разные части речи?» и т. д. Текст-рассуждение появляется при освоении учащимися определенного правила, например, правила написания безударных гласных. Задается тезис: «Безударный гласный может обозначаться разными буквами, поэтому написание нужно проверять». Следующий шаг в рассуждении – как нужно проверять: «Чтобы проверить, какой буквой обозначается безударный гласный звук в слове, надо изменить слово так, чтобы безударный гласный звук стал ударным». При выполнении следующих за этой информацией упражнений учащийся видит, что в результате проверки ударный и безударный гласный в слове обозначаются одинаково.

На более поздних этапах изучения русского языка рассуждение приводится в виде текста-алгоритма, связанного с решением определенной учебной задачи, а школьник получает возможность наблюдать еще один способ хранения информации. Например, «чтобы найти проверочное слово для обозначения буквой парного по глухости / звонкости согласного звука на конце слова или перед согласным в корне, надо изменить слово или подобрать однокоренное слово так, чтобы парный согласный звук стоял перед гласным звуком или звуками [л], [м], [р], [в]».

Методический аппарат учебников, сопровождающий данные тексты, также отражает основные этапы освоения нового языкового явления, но при этом не всегда содержит задания, мотивирующие школьников на построение рассуждения. По нашим наблюдениям, мотивация рассуждения последовательно появляется, если рассуждение предваряет текст-правило; если рассуждение предваряет текст-объяснение, то текст-рассуждение последовательно с ним не соотносится. Например, методический аппарат учебника не ориентирует школьника на рассуждение при выполнении заданий, связанных с выделением одушевленных существительных: школьнику просто нужно продолжить тематические ряды: «Люди», «Птицы», «Насекомые» и т. д. – подобрать синонимы к одушевленным существительным, вспомнить, с помощью какого вопроса выделяются одушевленные существительные. Можно заметить: подмена рассуждения способом действия

(на основании методического аппарата учебника школьники заключают: «Чтобы определить, является ли существительное одушевленным, нужно поставить к нему вопрос») приводит к тому, что и в дальнейшем школьники испытывают затруднения в разграничении одушевленных и неодушевленных существительных, поскольку категория одушевленности и неодушевленности асемантическая и разграничение основывается не столько на правильной постановке вопроса, сколько на знании особенностей падежной парадигмы одушевленных и неодушевленных существительных.

Переходя к анализу текста-правила, следует заметить, что учебно-научный текст нередко отождествляют именно с данным видом текста, в силу чего способы освоения правила школьники нередко распространяют на все виды учебно-научных текстов. Правильно требует заучивания, поскольку соблюдаемые условия, порядок действий необходимо запомнить. Информация, связанная с выделением условий и определением результата учета этих условий, не дается в готовом виде, и заучивание правила предполагает его понимание, а не механическое воспроизведение.

Логика работы с правилом также определяется логикой освоения нового языкового явления. Например, правило о разделительном «Ь». Сначала языковое явление предъявляется (этап восприятия нового языкового явления предъявляется как ситуация, как некая совокупность условий): «Произнесите пары слов: «полю – полью», «солю – солью»; одинаково ли они произносятся? Какой звук слышится после звука [л]? Чем различается написание слов?». Затем идет этап осознания признаков явления, а именно, условий реализации правила: «Перед какими буквами пишется разделительный мягкий знак?». Даны слова «ателье», «бельё», «вьюга» и т. д., то есть используется самостоятельный анализ языкового материала с учетом наличия заявленных условий – ученик осуществляет самостоятельный поиск информации. При этом правило предстает как результат обработки информации (заметим, как готовый результат, так как орфограмма обозначена и описано орфографическое действие), далее следует запоминание правила и воспроизведение правила как этап освоения языкового явления: «Объясните, почему в данных словах надо писать разделительный «Ь»: «вьюнок», «листья», «жилё» и т. д.». И применение знаний на практике: «Объясните написание выделенных орфограмм: варенье, соленье, печенье. Измени-

те слова так, чтобы они обозначали несколько предметов: ручей, перо и т. д.».

Таким образом, основные этапы работы с текстом-правилом: этап восприятия нового языкового явления, этап осознания признаков явления – условий действия правила, этап обработки информации (формулировка правила), запоминание правила и воспроизведение правила с акцентированием условий действия правила (хранение информации), применение полученной информации на практике – нахождение условий действия правила и действие в соответствии с этими условиями. У учащихся при этом формируются умения поиска информации, обработки информации, интерпретации информации.

Выделив текст-правило, определим способы предъявления информации, связанные с данным текстом. Правило предъявляется в виде текста или в виде таблицы, но в таблице чаще обобщается несколько связанных между собой правил, например, *правописание гласных и согласных в значимых частях слов*.

Определив возможность формирования у младших школьников информационных умений в процессе освоения различных видов учебно-научных текстов, отметим возможности самого учебника по русскому языку в плане решения данной задачи. Содержание учебника организовано таким образом, что перед изучением каждой темы в учебнике формулируется информационный запрос. Например, в учебнике обозначена тема «Предлоги», а после обозначения темы предлагаются вопросы, предвещающие ее изучение, помогающие школьнику понять, какую информацию необходимо найти в данном разделе и освоить: «Для чего служат предлоги в речи?», «Как пишутся предлоги со словами?». После обозначения темы «Слово и словосочетание» также формулируется информационный запрос «Чем словосочетание отличается от слова?» и т. д. Информационный запрос формулируется и на отдельных этапах изучения темы, например, при изучении темы «Окончание» после общего информационного запроса «Что такое окончание?» появляется дополнительный информационный запрос «Как найти в слове окончание?». Перед каждым разделом учебника концентрированно определяется содержание этого раздела, т. е. представляется информация в свернутом виде как вариант обработки информации, см. «Узнаем, что такое язык и что такое речь».

В учебнике имеются специальные значки для выделения учебно-научного текста (учебно-научные тексты при этом объединены как сведения о языке); таким значком вы-

деляются разные виды текстов: текст-определение («*Слушание, говорение, чтение, письмо – это наша речь*»), текст-описание (например, описание местоимения как части речи), текст-объяснение (например, объяснение семантики категории числа у глаголов) и т. д. Перед школьником ставится вопрос, побуждающий к разграничению известной и новой информации, выделению новой информации: «*Что нового ты узнал?*». Но нужно заметить, что вопросов, ориентирующих на восприятие текстов о языке как источников информации, не так много.

Выполненный нами анализ методического аппарата учебников по русскому языку для начальной школы авторов В. П. Канакиной, В. Г. Горецкого позволяет сделать следующие выводы. В рамках данных учебников решается задача, обозначенная Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, – формирование информационных умений. В процессе обучения русскому языку и изучения русского языка у учащихся формируются информационные умения: умение использовать различные способы поиска информации и ее сбора (наблюдение над языковым явлением с опорой на вопросы, задания педагога или учебника), умение обработки информации (в качестве способа обработки информации выступает текст учебника или собственный текст ученика, далее сопоставляемый с учебником, схема), умение передачи и интерпретации информации (выполнение учащимися соответствующих заданий, содержащихся в учебнике, с объяснением, рассуждением).

Однако процесс формирования у младших школьников умений работать с ин-

формацией и процесс овладения сведениями о языке с опорой на учебно-научные тексты несколько отдалены друг от друга. В методическом аппарате учебников лишь эпизодически представлены задания, благодаря которым конкретные действия учащихся, направленные на решение определенной учебной задачи, обобщались бы как действия, связанные с информацией, не всегда отдельные умения обобщаются как информационные. Учебно-научный текст на уровне восприятия его школьником практически не представлен в качестве источника информации. Информацию о новых языковых явлениях младшие школьники обычно получают не в процессе восприятия учебно-научного текста, а в процессе предъявления самого языкового явления. Учебно-научный текст выступает как способ обработки и хранения полученной информации, но не как источник информации. В методическом аппарате учебников практически не отражены отличия в организации деятельности учащихся при восприятии учебно-научных текстов различных видов. Логика обращения к учебно-научному тексту определяется логикой знакомства с новым языковым явлением; потенциал самого учебно-научного текста в плане формирования умений работать с информацией при этом используется ограниченно. Следовательно, педагогу-практику необходимо дополнять методический аппарат учебников, чтобы в полной мере обеспечить решение задачи формирования информационных умений у младших школьников на материале учебно-научных текстов на уроках русского языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Жеребцова Ж. И. Использование информационной структуры предложения в обучении иностранных студентов-нефилологов чтению русских учебно-научных текстов : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007.
2. Котюрова М. П., Баженова Е. А. Культура научной речи: текст и его редактирование : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2008.
3. Кусова М. Л., Плотникова С. В. Учебный словарь трудностей русского языка как средство формирования лексикографической компетенции младших школьников // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. 2011. № 9. С. 72-81.
4. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка : учеб. пособие для студентов. М. : Просвещение, 1988.
5. Методика преподавания русского языка в школе : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов; под ред. М. Т. Баранова. М. : Академия, 2000.
6. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения : 2-е изд., перераб. и доп. М. : Рус. яз., 1985.
7. Тронина Т. С. Формирование у учащихся IV класса умения воспринимать и воспроизводить учебно-научную речь (текст учебника) // Работа над умениями и навыками по русскому языку в 4-8 классах / Сост. И. В. Галлинер, С. И. Львова. М. : Просвещение, 1988. С. 146-158.
8. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. Утвержден Приказом № 373 от 6 октября 2009 года (зарегистрирован Минюстом России 22 декабря 2009 года №15785). URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. В. Коротаева.