

Данный учебник представляет собой одну из попыток воплощения идеи о повышении степени научности в школьном обучении, однако, для достижения данной цели необходимо опираться и на достижения лингвистики, ее научно-исследовательские парадигмы, и на аксиоматические положения педагогической и психологической дисциплин.

### **Литература**

1. Алефиренко Н. Ф. Теория языка. Вводный курс. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – С. 5.
2. Каленчук М. Л., Малаховская О. В., Чуракова Н. А. Русский язык: 2 кл. учебник: в 3 ч. – М. : Академкнига / Учебник, 2013. – Ч. 2. – 160 с.
3. Никитина Е. Ю., Перфильева Л. П. Методика формирования коммуникативно-толерантных умений учащихся младших классов: монография. – М. : ВЛАДОС, 2014. – 198 с.
4. Чуракова Н. А. Русский язык: 2 кл. учебник: в 3 ч. – М., 2012. – Ч. 1. – 176 с.
5. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.

**УДК 372.881.161.1:373.31**

**ББК 4426.819=411.2-243**

**Тарасова Ирина Анатольевна**, доктор филол. наук, профессор кафедры начального языкового и литературного образования, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», Россия, г. Саратов

### **ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В УЧЕБНИКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Аннотация.** В статье рассматривается состав и функции художественных текстов в учебниках русского языка для начальной школы. Обсуждаются типы заданий, предлагаемых к художественным текстам, их направленность на раскрытие основных текстовых категорий: связности, целостности, членимости и завершенности. Особое место уделяется практике «педагогической цензуры» – не просто сокращению, но и искажению

художественных текстов, предлагаемых в качестве дидактического материала. Автор статьи полагает, что подобные операции с оригинальным текстом воспитывают филологически некомпетентных читателей, что прямо противоречит задачам предметов филологического цикла в начальной школе. Произвольная замена авторского слова приводит к деформации замысла, нарушению целостности текста, стиранию специфики художественной речи, поэтому такая замена не может быть оправдана никакими методическими соображениями.

**Ключевые слова:** художественный текст; начальное языковое образование; «педагогическая цензура».

**Tarasova I. A.**, Doctor of Philology, Professor of the Department of Primary Language and Literary Education, Saratov National Research University named after N.G. Chernyshevsky, Russia, Saratov  
tarasovaia@mail.ru

## **ART TEXT IN TEXTBOOKS OF RUSSIAN LANGUAGE FOR THE ELEMENTARY SCHOOL**

**Abstract.** The article deals with the composition and functions of artistic texts in Russian textbooks for primary schools. The types of assignments proposed for artistic texts, their focus on the disclosure of the main text categories: connectivity, integrity, sharing and completeness are discussed. A special place is given to the practice of "pedagogical censorship" – not just a reduction, but also a distortion of artistic texts offered as didactic material. The author of the article believes that such operations with the original text bring up philologically incompetent readers, which directly contradicts the tasks of the subjects of the philological cycle in the primary school. An arbitrary replacement of the author's word leads to a deformation of the intention, a violation of the integrity of the text, the erasure of the specificity of artistic speech, and therefore such a substitution can not be justified by any methodological considerations.

**Keywords:** artistic text; initial language education; "pedagogical censorship".

Текст давно занимает ведущее место в дидактическом материале учебников русского языка. По справедливому замечанию М. Л. Кусовой, «именно с текстом связано совершенствование видов

речевой деятельности, использование коммуникативно-эстетических возможностей языка, овладение стилистическими ресурсами и нормами языка» [10, с. 89].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования в качестве метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования предусматривает «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами» [13, с. 9].

Особую коммуникативно-эстетическую ценность представляют тексты художественного стиля. Они регулярно используются авторами учебников, действующих в рамках разных УМК, выступая в качестве объекта изучения и средства обучения.

На материале художественных текстов ученики знакомятся с такими текстовыми категориями, как связность и целостность, членимость и завершенность. Приведем конкретные примеры.

В учебнике «Русский язык» В. П. Канакиной, В. Г. Горецкого (УМК «Школа России») на материале басни Л. Н. Толстого «Собака и ее тень» происходит знакомство с понятием части текста (фактически – категорией членимости). Второклассникам предлагается задание: «Найдите в тексте начало, основную часть и концовку» [5, с. 20]. В связи с этим формируется текстовый навык писать каждую часть текста с красной строки.

На примере этой же басни закрепляется понятие темы и основной мысли текста («Тема текста – это то, о ком или о чем говорится в тексте. Главная мысль текста – это то главное, о чем хотел сказать читателю автор» [5, с. 18].

Понятия темы и основной мысли текста непосредственным образом связаны с категорией целостности, т. е. смыслового единства текста, обусловленного авторским замыслом. Кроме того, противопоставленность темы и основной мысли выводит на категорию информативности в понимании И. Р. Гальперина, с его разграничением фактуальной и концептуальной информации [1].

Жанровая природа басни такова, что концептуальная информация выводится как обобщение из конкретной ситуации. В баснях И. А. Крылова она находит афористичное воплощение в форме басенной морали, у Л. Н. Толстого мораль как самостоятельная часть текста отсутствует, но обобщение морального плана вполне способен сделать маленький читатель: «Жадность до

добра не доведет», «За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь» и т. п.

Аналогичные задания предлагаются к текстам басен Л. Толстого «Два товарища» и «Садовник и сыновья» в УМК «Перспектива».

Небольшой объем басен Л. Толстого, их доступность для учеников младшего школьного возраста, простой и ясный язык изложения делают эти тексты идеальным дидактическим материалом.

Тексты художественного стиля используются при объяснении и закреплении темы «Типы текста» (описание, рассуждение, повествование).

Тексты-описания иллюстрируются отрывками из произведений А. С. Пушкина и А. А. Фета.

В учебник Л. Ф. Климановой – Т. В. Бабушкиной включен небольшой рассказ В. Осевой «Плохо». Ученикам 4 класса предлагается указать тип текста (повествование), определить, что отражает заглавие – тему или главную мысль, составить и записать план рассказа [9, с. 31]. Таким образом, текст рассматривается со стороны целостности, завершенности и членимости.

Обратим внимание на то, что это произведение можно использовать и для знакомства с категорией модальности (оценочности), на которую в целом обращается меньше внимания, чем на указанные категории. Авторская оценка ситуации заключена не только в названии («Плохо»), но и в описании главных героев происходящего – котенка (*маленький, жалобно мяукал*); собаки (*яростно лаяла*); женщины (*сердито крикнула, гневно ответила*). Безразличие, равнодушие мальчиков передается при помощи «минус-приема»: в их описании отсутствуют эмоционально-оценочные лексемы. Им *«не стыдно»*. Авторская позиция совпадает с позицией женщины, которой передается право на оценку: «Вот это и плохо!» [9, с. 31].

В УМК «Начальная школа XXI века» в качестве дидактического материала активно используется природоведческая проза Г. Скребицкого, В. Бианки, Е. Чарушина. Задания к текстовым фрагментам из их произведений направлены на отработку текстовых умений озаглавливать текст; определять средства связи предложений в тексте; завершать текст; редактировать текст; вычленять смысловые части и записывать их с красной строки [3].

В учебники русского языка Л. Ф. Климановой – Т. В. Бабушкиной включен материал по стилистике. Тексты художественного стиля сравниваются с научными текстами. Так, предлагается сравнить описание бабочки-пестрянки, выполненное Н. Сладковым, с описанием той же бабочки в научном стиле [8, с. 95]. Задание формулируется следующим образом: «Прочитайте два текста. Определите, к какой речи – научной или художественной – относится каждый из них. Докажите свое утверждение» [8, с. 95]. При этом никаких признаков художественного стиля обучающимся не сообщается.

В учебнике С. В. Иванова художественный текст Ю. Ковалева «Дубы» предворяется заданием: «Прочитай текст. Найди и выпиши слова, которые ярко описывают предмет или явление (*вспыхнули березы и осины; дубы, как зеленые острова; лес помрачнел; поржавели листья дуба; дубы светились, как острова старого золота*). С какой целью их использует в своем тексте автор?» [4, с. 143]. Указанные выражения носят образный характер. Именно категория образности признается основным признаком художественного стиля. После текста предлагается вывод-обобщение об особенностях композиции данной миниатюры (противопоставление на основе сравнения) [4, с. 144].

На страницах учебников можно встретить фрагменты художественных текстов, которые заслуживают особого внимания в силу своей неоднозначности. Так, в учебнике русского языка для 4 класса Л. Ф. Климановой – Т. В. Бабушкиной представлен отрывок из повести Э. Успенского «Дядя Федор, пес и кот»:

*Папа сказал:*

*– Дорогие гости, у меня грустное настроение. Давайте петь песни...*

*Но никто из них ни одной песни до конца не знал. И у них вот что получилось...*

*– Лучами красит солнышко...*

*– Стальное полотно...*

*– Катится, катится голубой вагон...*

*– Навстречу родимая мать...*

*– Кондуктор, нажми на тормоза!*

*– Ну вот что, – сказал папа. – Это не пение. Это безобразие. Вы, дорогие гости, ни одной песни до конца не знаете...*

После фрагмента предлагается ряд вопросов, в которых упоминаются основные признаки текста: «Обладает ли песня гостей смысловой целостностью, связностью предложений, завершенностью? Можно ли назвать ее текстом?» [9, с. 27].

Видимо, авторы учебника предполагают отрицательный ответ на все эти вопросы. Между тем приведенный фрагмент демонстрирует психолингвистический феномен существования текстов связных, но не целостных [2, с. 53]. Средствами связи выступают слова тематической группы «железная дорога»: *стальное полотно, вагон, кондуктор, тормоза*. Текст построен по принципу «подхвата», когда каждая следующая фраза присоединяется грамматически правильно, хотя целостная программа порождения текста у исполнителей отсутствует: каждый ведет свою собственную «партию». В свою очередь, у автора такая семантическая программа, безусловно, есть: «дефектный» текст песни создает юмористический эффект и вызывает улыбку у читателя. Между прочим, в полном эпизоде повести определенную целостность песни ощущают и герои. Сравните с этой точки зрения завершающую реплику почтальона Печкина, ставящего «финальную точку» в исполнении:

*Тут почтальон Печкин заплакал и сквозь слёзы заел:*

*Мать ко мне на могилку*

*Никогда не придёт...*

*– Почему? – спросил папа.*

*– Кондуктор не успел нажать на тормоза!*

Приведенный пример заставляет нас вновь обратиться к проблеме так называемой «педагогической цензуры» – устойчивой практики не только сокращения, но и искажения оригинальных текстов, предлагаемых для чтения младшим школьникам [12].

Анализ купюр в учебниках литературного чтения позволил нам выделить различные типы «педагогической цензуры»: когнитивный, идеологический, нравственный (о последнем представляется возможным говорить в процитированном отрывке). В учебниках русского языка мы столкнулись как с перечисленными типами, так и с ранее не отрелфлексированной практикой обращения с художественными текстами.

В серии учебников русского языка УМК «Перспектива» действует сквозной персонаж – девочка Аня, которой «доверяется» пересказ художественных текстов (Б. Житкова, К. Паустовского). В отдельных случаях дефекты «пересказа» методически оправданы,

например, учащимся предлагается ответить на вопросы: «Какой недостаток вы заметили? С помощью какой части речи можно было бы избавиться от повторения имен существительных?» [9, с. 71]. В данном случае речь идет о местоимении как грамматическом средстве связи предложений в тексте.

В других случаях использование художественного текста как основы для «пересказа» вызывает недоумение. Приведем наиболее яркий пример.

В учебнике для второго класса содержится следующее задание: «Прочитайте Анин пересказ текста К. Паустовского «Прощание с осенью» (!). Ответьте на каждый вопрос одним словом: Что окутано туманом? В какую погоду лучше сидеть дома? Как мы спустились к озеру? Что росло вокруг озера? Какая орфограмма есть в словах-ответах?» [7, с. 129].

Представленный «пересказ» иначе как издевательством над лирической прозой К. Г. Паустовского назвать трудно.

Начнем с того, что произведения с таким названием у писателя нет. В оригинале эта лирическая миниатюра называется «Прощание с летом». Названия времен года обладают традиционным символическим значением не только в русской, но и в мировой литературе, где «лето» и «осень» – полярные образы, замена которых приводит к грубому искажению авторского замысла.

Кроме того, у Паустовского «лето» является индивидуально-авторским символом, эстетический потенциал которого раскрывается в первом абзаце:

*«Несколько дней лил, не переставая, холодный дождь. В саду шумел мокрый ветер. В четыре часа дня мы уже зажигали керосиновые лампы, и невольно казалось, что лето окончилось навсегда и земля уходит все дальше и дальше в глухие туманы, в уютную темень и стужу.*

*Был конец ноября – самое грустное время в деревне...»* [11, с. 440].

Что остается от этой чарующей прозы мастера, от ее ритмической основы в следующем беспомощном, намеренно искаженном пересказе, где перепутаны абзацы и яркие, неожиданные образы заменены шаблонными выражениями: «Конец ноября – самое грустное время в деревне. В саду шумит мокрый ветер. Дорогу размыло. Окрестность(!) окутана туманом. В ненастную погоду хорошо сидеть дома (!)»? И главное – с какой

целью произведена эта чудовищная операция? Неужели для того, чтобы выписать слова с непроизносимыми согласными из несуществующего текста Паустовского? Сокращение написанного автором пагубно, но по крайней мере понятно, но дописывание и переписывание авторского текста?!

Думается, учителю в этой ситуации остается только одно: познакомить детей с оригинальным произведением. Иначе у воспитанников на всю жизнь останется мнение К. Г. Паустовском как о скучном, неинтересном писателе, и богатая, местами изысканная проза художника никогда не доставит им эстетического наслаждения. Вот как описывает повествователь озеро (никакой «лестницы» и «тростника», упомянутых в пересказе с орфографической целью, у К. Г. Паустовского нет): *«У берегов выросла стеклянная полоска льда. Лед был такой прозрачный, что даже вблизи его было трудно заметить. Я увидел в воде у берега стаю плотниц и бросил в них маленький камень. Камень упал на лед, зазвенел, плотницы, блеснув чешуей, метнулись в глубину, а на льду остался белый зернистый след от удара. Только поэтому мы и догадались, что у берега уже образовался слой льда. Мы обламывали руками отдельные льдинки. Они хрустели и оставляли на пальцах смешанный запах снега и брусники»* [11, с. 442].

К. Г. Паустовский – главная жертва «педагогической» цензуры в учебниках русского языка. Составителей явно смущает его яркая образность, хотя именно она в наибольшей степени создает представление о специфике художественной речи.

В учебнике В. П. Канакиной для 3 класса фрагмент из рассказа К. Г. Паустовского «Кот-ворюга» используется как материал для изложения. Эпизод очень забавный, но маленьким читателям невдомек, что из него убраны самые живописные, олицетворяющие героев художественные детали (они выделены жирным курсивом):

*«Куры влезли на стол в саду и, толкая друг друга и переругиваясь, начали склеивать из тарелок гречневую кашу. Кот, дрожа от негодования, прокрался к курам и с коротким победным криком прыгнул на стол. Куры взлетели с отчаянным воплем (не с писком, как в учебнике! – И.Т.). Они перевернули кувшин с молоком и бросились, теряя перья, удирать из сада.*

*Впереди мчался, икая, голенастый петух-дурак, прозванный «Горлачом». Кот несся за ним на трех лапах, а*



*четвертой, передней лапой бил петуха по спине. От петуха летели пыль и пух. Внутри его от каждого удара что-то бухало и гудело, будто кот бил по резиновому мячу. После этого петух несколько минут лежал в припадке, закатив глаза, и тихо стонал. Его облили холодной водой, и он отошел. С тех пор куры опасались воровать» [11, с. 383].*

Хочется напомнить автором учебников, что суть эстетической функции художественного стиля состоит в направленности каждого слова на создание художественного образа. Произвольная замена авторского слова приводит к искажению замысла, нарушению целостности текста, стиранию специфики художественной речи, поэтому такая замена не может быть оправдана никакими методическими соображениями. Подобные операции с оригинальным текстом воспитывают филологически некомпетентных читателей, что прямо противоречит задачам предметов филологического цикла в начальной школе.

В отдельных случаях следует поставить вопрос о филологической некомпетентности самих составителей учебников.

В учебник русского языка для 3 класса УМК «Перспектива» включен «текст К. Паустовского» «Заяц», который представляет собой краткий пересказ фабулы (даже не сюжета) рассказа К. Паустовского «Заячьи лапы». Этот рассказ должен быть известен младшим школьникам, так как входит во многие учебные хрестоматии по литературному чтению. Предложенный искусственный текст используется для отработки понятий членимости и композиции (Задание: «Найдите в тексте три части: вступление (начало), основную часть (середины) и заключительную часть (концовку)» [8, с. 23]. Надо ли объяснять, что приписывать авторство К. Паустовскому в этом случае неправомерно? Почему в учебниках не используется традиционная ссылка: *по К. Г. Паустовскому?* (Из рассмотренных нами комплектов она встречается только в УМК «Начальная школа XXI века»). Почему за оригинальные выдаются тексты, которые автор не писал?

Художественный текст в учебнике русского языка – великое благо. Он призван продемонстрировать неисчерпаемые возможности языка и позволяет осуществлять непрерывное филологического образования младших школьников на всех дисциплинах предметной области «Филология». Надо только, чтобы его коммуникативно-

эстетический потенциал не гасился непрофессиональным обращением с образным словом писателя.

### Литература

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М. : КомКнига, 2006. – 144 с.
2. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. – М. : Лабиринт, 1997. – 224 с.
3. Иванов С. В., Евдокимова А. О., Кузнецова М. И. Русский язык. 2 класс : учебник для общеобразовательных организаций в 2 ч. – М. : Вентана-Граф, 2014. – Ч. II. – 176 с.
4. Иванов С. В., Евдокимова А. О., Кузнецова М. И. Русский язык. 4 класс : учебник для общеобразовательных организаций в 2 ч. – М. : Вентана-Граф, 2015. – Ч. I. – 176 с.
5. Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык. 2 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. – М. : Просвещение, 2016. – Ч. I. – 144 с.
6. Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык. 3 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. – М. : Просвещение, 2013. – Ч. II. – 160 с.
7. Климанова Л. Ф., Бабушкина Т. В. Русский язык. 2 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. – М. : Просвещение, 2016. – Ч. I. – 144 с.
8. Климанова Л. Ф., Бабушкина Т. В. Русский язык. 3 класс: учебник для общеобразовательных организаций в 2 ч. – М. : Просвещение, 2015. – Ч. I. – 160 с.
9. Климанова Л. Ф., Бабушкина Т. В. Русский язык. 4 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. – М. : Просвещение, 2015. – Ч. I. – 128 с.
10. Кусова М. Л. Текст как объект изучения и средство обучения (по материалам учебников по русскому языку для основной школы) // Проблемы филологического образования. Вып. 8. Саратов : Саратовский источник, 2016. – С. 89-95.
11. Паустовский К. Г. Повести и рассказы. Л. : Лениздат, 1979. – 672 с.
12. Тарасова И. А. К проблеме педагогической цензуры (о природе купюр в учебниках-хрестоматиях по чтению) // Цензура как социокультурный феномен. – Саратов : Новый ветер, 2007. – С. 267-281.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2011. – 33 с.