



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ**

**КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

**СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ НАУЧНОГО СТИЛЯ В УЧЕБНИКАХ  
ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Выпускная квалификационная работа

по направлению 44.03.01 Педагогическое образование

Направленность программы бакалавриата

«Русский язык»

Проверка на объём заимствований:

98,62 % авторского текста

Выполнила:

студентка группы ЗФ -515/191-5-1  
Колчина Екатерина Сергеевна

Работа решилась к защите  
«10» июня 2019 г.

Зав. кафедрой русского языка и МОРЯ

Глухих Н.В.

Научный руководитель:

доктор филологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой русского языка  
и МОРЯ

Глухих Н.В.

**Челябинск**

**2019**

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО СТИЛЯ В УЧЕБНИКАХ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	5
1.1. Анализ научного стиля в учебниках для начальной школы.....	5
1.2 Специфика научного стиля в учебной литературе для реализации научной речи младших школьников в ходе образовательного процесса.....	13
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	29
ГЛАВА 2. АНАЛИЗ РЕАЛИЗАЦИИ НАУЧНОГО СТИЛЯ В УЧЕБНИК АХ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	31
2.1. Специфика научного изложения в учебниках для начальной школы.....	31
2.2. Стилистический анализ текстов учебников для начальной школы с позиции функциональной стилистики.....	36
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	58
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ.....	61

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность работы** обусловлена тем, что научный стиль учебниках для начальной школы выступает приоритетным средством коммуникации с младшими школьниками в процессе обучающей деятельности. Стиль научной подачи информации в учебной литературе для младшей школы существует не только на страницах учебников, методических пособий или рабочих тетрадей, но и в устной речи учителя, а затем и в устной и письменной речи самих младших школьников. Полагаем, что выяснение особенностей применения научного стиля изложения материала для учащихся младшей школы в учебной литературе можно охарактеризовать существенный и значимый момент повышения культуры устной и письменной речи русской речи школьников начального звена.

**Объектом** исследования выступают тексты упражнений, правил учебников начальной школы по русскому языку системы «**Школа России**» (авторы - В. П. Канакина, В. Г. Горецкий).

**Предметом** исследования является реализация научного стиля в учебниках начальной школы по русскому языку системы «**Школа России**» (авторы - В. П. Канакина, В. Г. Горецкий).

**Материалом** исследования являются учебники начальной школы по русскому языку системы «**Школа России**» (авторы - В. П. Канакина, В. Г. Горецкий).

**Целью** данной работы является изучение специфики реализации научного стиля в учебниках для начальной школы.

Для достижения поставленной цели необходимо решить такие **задачи**, как:

1. Рассмотреть научный стиль в учебниках для начальной школы как актуальная лингвометодическая проблема.

2. Изучить специфику научного стиля в учебной литературе для реализации учебно-научной речи младших школьников в ходе образовательного процесса.

3. Выявить стилистические подсистемы в научных текстах.

4. Проанализировать стилистические свойства научных текстов в учебниках для начальной школы.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка источников.

## **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО СТИЛЯ В УЧЕБНИКАХ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

В первой главе было рассмотрено два вопроса, анализ научного стиля в учебниках для начальной школы, специфика научного стиля в учебной литературе для реализации учебно-научной речи младших школьников в ходе образовательного процесса.

### **1.1. Анализ научного стиля в учебниках для начальной школы**

Научный стиль представляет научную сферу общения и речевой деятельности, связанную с реализацией науки как формы общественного сознания; отражает теоретическое мышление, выступающее в понятийно-логической форме, для которого характерны объективность и отвлеченность конкретного и случайного (поскольку назначение науки — вскрывать закономерности), логическая доказательность и последовательность изложения (как воплощение динамики мышления в суждениях и умозаключениях. [11, с.242])

Само же понятие научного изложения сведений как функциональный вариант стиля обучающей литературы находятся в состоянии перманентного совершенствования и формирования. Моменты эволюции научного изложения сведений в учебной литературе для младшей школы лежат в неких рамках, ограниченных освоенными и достигнутыми младшими школьниками знаниями и понятиями, равно как и мерой развитости русского языка для называния предметов или явлений, освещаемых исходя из позиций научного стиля в учебной литературе для начальной школы. Характерно, что человеческая речь как инструмент сознания и деятельности индивида оттачивалась в ходе протяженного времени в развивающемся обществе, приобретая черты явного сходства с течением человеческой мысли, что выражается контекстуальной трактовкой определенных вещей или явлений

относительно целостной системы мироздания, сформировавшейся в результате познания человечеством окружающего мира. Изучение практических навыков владения речью, равно как и научным ее стилем в частности, можно охарактеризовать как архисложную совокупность действий индивида по приобретению или расширению знаний, выработке навыков или умений, эволюции качеств личности. Такие взаимосвязанные понятия как самосознание личности, ее мыслительная и речевая сфера прикладываются к познавательной деятельности, направленной на изучение или пояснение окружающего мира. [4, с. 608]

Обучение подрастающего поколения происходило в более ранние исторические эпохи несколько иначе, чем осуществляется на данный момент благодаря научному стилю изложения в учебниках для младшей школы. [7, с.121]

Масштабы накопленных человечеством знаний вывели на момент завершения XX века вопрос формирования научного стиля изложения в учебниках для начальной школы на первый план. Реализация наработок по созданию научной стилистики высказываний в учебной литературе увлекла ученых - исследователей не только педагогического, но и психологического и методического профиля: Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, А.Р. Лурии, поднимавших проблематику изучения алгоритмов усвоения письменного слова, а также совершенствование мыслительных процессов, связанных с речью, у детей, в том числе и у младших школьников. Новые методические комплексы для освоения предлагаемых учебно-научных материалов поданы в трудах Е.В. Бунеевой, Г.Г. Граник, Н.А. Ипполитовой, Я.А. Микка, И.В. Усачевой. Полученные исследователями наработки позволяют оценить специфичность создания научного стиля в учебной литературе для начальной школы, помогая сгладить сложности в современной системе школьного образования.

В образовании стало широко применяться понятие «образовательных компетенций», лидером среди которых выступают компетенции

коммуникативного плана, требующих знания лингвистического базиса и отличного владения вариативными приемами речевой активности. Полагаем возможным формирование такой активности у младших школьников при помощи освоения научного стиля излагаемого в учебниках материала. Так, навыки коммуникативной компетентности в большинстве своем еще недостаточно развиты у учеников младшей школы, тогда как программа предлагает детям работу с разноплановыми материалами научного стиля изложения на практически на всех уроках, начиная от математики и заканчивая природоведением. Детям следует освоить структуру научного высказывания и оттенки смысловых взаимосвязей между терминологией, уяснить их применение в устной и письменной речи.[7, с.234]

Примечательно, что наиболее распространенной и досадной недоработкой учителей в начальной школе выступает недостаточно активная их позиция относительно осведомления учеников со спецификой научного стиля в предлагаемых учебных пособиях. Так, педагоги не привлекают внимание младших школьников к таким определяющим моментам научного стиля учебника как краткость, достоверность, логичность, упорядоченность и наличие доказательств фактов, явлений или событий.

Научный стиль в учебниках для начальной школы должен давать возможность ребенку освоить речевые схемы по соответствующей дисциплине для дачи достоверных устных высказываний и усвоения материала для точного выполнения предложенных заданий или задач. Целью педагога начальной школы выступает активизация работы учеников с учебником, сопровождающаяся усвоением навыков научного стиля коммуникации.

Специфика возраста и психологии учеников начальной школы дает возможность сделать максимальный акцент на изучении изложенного именно в научном стиле учебного материала, способствуя формированию

навыка точной и логичной речи, определяя результативность образовательного процесса ученика в старшей и высшей школе. [2, с.120]

Полагаем, что назрела потребность в освещении вопросов формирования научного стиля в учебниках для начальной школы, ставящего приоритетами навыки восприятия, анализа, понимания и воспроизведения научного стиля в предлагаемых ученикам образовательных материалах. Изложение материала в учебниках должно базироваться на постоянном совершенствовании речевой деятельности младшего школьника.

Известно, что свойство человеческой коммуникации принято рецензировать как ключевой и многовекторный вопрос в различных сферах жизни общества и отраслях науки. Языковое общение понимается как результат длительной исторической эволюции человеческой коммуникации при помощи особых речевых форм, подчиняющихся устоявшимся в обществе правилам и нормам.

Примечательно, что речевое высказывание подразумевает как воплощение идеи или мысли в виде специфических словесных конструкций, так и процесс их осознания стороной, к которой направлена речь. Следовательно, речевой акт можно представить как психолингвистическую деятельность, в которой и воплощается язык людей как средство их коммуникации между собой. В ходе исторического развития общества речь дала возможность группе человеческих особей координировать труд, охоту, отдых, и свидетельствовала о зарождении сознания у индивидов, объединенных в коллективе. Такая все более усложняющаяся деятельность рук, головного мозга и органов артикуляции дала возможность людям или их группам совершать значительно усложнившиеся действия и решать масштабные задачи.

По мнению А.Н. Леонтьева, базовые принципы психологических свойств речевой деятельности состоят в следующем:

1) речевая деятельность не может быть приравнена к прочим видам деятельности индивида и стоит обособленно, выступая приоритетным

направлением в ходе эволюции психологии личности, а уровень развития речевой деятельности лежит в прямой зависимости от мыслительных процессов и уровнем развитости сознания;

2) речевой деятельности присуща полифункциональность и многовекторность в виде таких функций как обеспечение человеческого общения, названия явлений, предметов или событий, обобщения собирательных понятий, которые не могут быть представлены по отдельности;

3) речевая деятельность характеризуется как полиморфная ввиду чередования деятельности с коммуникативной направленностью или без нее, а также в форме речи внутреннего порядка, которые способны произвольно перетекать друг в друга;

4) речевая деятельность в виде слова наделена внешним физическим выражением, скрывающим суть понятия;

5) слово представляет собой элемент сознательной и понимаемой людьми речевой деятельности, соотнесенное с предметами, явлениями или событиями окружающего мира, равно как и выступает носителем обобщенной сути или приданного слову значения или смыслового оттенка;

6) эволюция речевой деятельности не наделена количественными характеристиками, проявляющимися в расширении лексического запаса, присущего научному стилю, или числа известных ассоциативных цепочек, в распоряжении младшего школьника, а происходит в виде качественных перемен, свидетельствующих о совершенствовании личности учащегося, освоением новых мыслительных процессов и подразумевает владение всеми многогранными особенностями речевой деятельности человека, воплощенной в слове. [24, с.448]

Такие задания речевой деятельности, по мнению А.Н. Леонтьева, определяют приоритет речи в ходе эволюции личности и присущих ей процессов высшей нервной деятельности. Однако автор склонен полагать, что речевая деятельность служит только для облечения идеи в форму

устного или письменного слова, которая как раз окончательно и формируется в ходе высказывания. Речь в этом случае следует понимать как сложную комбинацию действий, имеющих сходное направление и ориентацию на некий результат, выступающий и фактом объективной мотивации к речи, конкретизируя нужды субъекта речевой деятельности.

Так называемый деятельностный принцип при исследовании и обучении речевым процессам был развит учеными Н.И. Жинкиным, И.А. Зимней, А.А. Леонтьевым. Так, И.А. Зимняя соглашается с теорией Л. В. Щербы и указывает на произнесение высказываний как на форму речи, присущую конкретному индивиду в процессе обучения. В работе «Лингвopsихология речевой деятельности» И.А. Зимняя предлагает определение речи как активного, направленного процесса, побужденного мотивацией и касающейся конкретного предмета, явления или события, в ходе которого происходит передача облеченной в слово идеи, воли или эмоций, направленных на разрешение возникших у индивида нужд в коммуникации или познании. Несомненная заслуга И.А. Зимней состоит в учете специфических особенностей личности автора речевого высказывания. Кроме того, исследователь указывает на речевую активность как ход осуществления нужд автора высказывания при помощи языка.[13, с. 56-72]

Свойственные речевой деятельности функции стали предметом изучения российских ученых Б.Г. Ананьева, П.П. Блонского, Л. Блумфилда, К. Бюлера, П.Я. Гальперина, Ф. де Соссюра, Д.Н. Узнадзе, Д.Б. Эльконина.

Итак, речевая деятельность и ее функциональные возможности подверглись многочисленным исследованиям, указавшим на две ключевые задачи речевой активности – по осуществлению социальной коммуникации и по выполнению заданий для мысленного обобщения относительно явлений или предметов окружающей действительности.

В поле компетенции психолингвистов лежат моменты психологической и лингвистической природы, описывающие человеческую речь, специфику применения речи при общении с точки зрения социологии и

психологии, равно как и при применении речи конкретным индивидом. В качестве предмета речевой активности принято понимать идею, тогда как инструментом ее воплощения выступает язык; прием, который используется при такой активности - речь; а конечным продуктом речевой активности является фраза или их совокупность; в итоге речевой активности результатом должна наступить ответная реакция стороны, участвующей в коммуникации.

В процессе образовательного процесса в учебной литературе младшей школы применяется учебно-научная речевая деятельность, в устном или письменном виде, представляющая собой подвид научного стиля высказываний, максимально эффективного в ходе передачи школьникам для усвоения ими учебного материала.

Авторы склонны давать разные определения указанному термину, так, М.Н. Кожина называет его «научно-учебным подстилем», Т.В. Напольнова и Н.Д. Десяева применяют обозначение «учебно-научной речи».

Такая речевая деятельность, по мнению последних, понимается как подвид научного стиля высказываний, находящийся в соответствии с возрастом или спецификой учащихся, что достигается подбором выразительных средств речи и их применением. Как ключевую особенность учебно - научной речевой деятельности можно назвать направленность на обучение воспринимающих ее школьников.

Навыки владения младшими школьниками богатством учебно - научной речевой деятельности, получаемых как из учебной литературы, так и при живом общении с учителем, оптимизируются в ходе обучения и позволяют совершать верные умозаключения, оперативно приводить как устный, так и письменные доводы. Кроме того, освоение младшими школьниками научного стиля изложения материала в учебной литературе дает возможность эффективно усвоить новые знания и не испытывать психологического дискомфорта, мобильно совершенствовать творческое мышление и способность воспринимать сложные концепции или теории,

расширяется лексический запас, усложняется построение фраз, растет критичность к собственным суждениям и их логичность.

Особенности осуществления применения научного стиля в учебной литературе для начальной школы должны учитывать рассмотренные выше моменты и обязательно дополняться мотивационной деятельностью для подготовки стремления к развитию речевой деятельности, равно как элементами деятельностно-практической направленности для создания навыка общения, возникающего в случае нужды разрешения конкретных прикладных заданий, что должно происходить при активном привлечении как учителя, так и младших школьников.[27, с.240]

Итак, проведенное исследование по вопросам применения научного стиля в учебной литературе для начальной школы видится назревшим и своевременным в связи с совершенствованием и реформированием системы начального образования в России, возможного только при изменении принципа отношения к приемам подачи материалов в ходе коммуникативного образования в младшей школе. Недостаточное развитие как устной, так и письменной речевой активности школьников, отсутствие навыков работы с большими объемами учебного материала, неумение сформировать суждение по принципам научного стиля речи указывает на объективно возникшую необходимость применять специфичные методики применения научного стиля в учебной литературе для начальной школы.

Вопрос оптимальной формы и стиля подачи учебного материала для учащихся давно стоит на повестке дня перед научно-педагогической общественностью. Так, исторические эпохи диктовали свои условия и мнения относительно ведения образовательного процесса, а при введении начального школьного образования в его современном виде вопросы подачи научного стиля в учебной литературе вышли на первый план. Естественно, что наличие багажа навыков и знаний должно сопровождаться способностью их применения в ходе свободной коммуникации.[19, с. 128]

Применяемая в обучающей литературе для начальной школы учебно-научная речевая деятельность представляет собой подвид научного стиля, применяемого педагогами в специфических условиях образовательного процесса для передачи знаний или навыков. При несомненном сходстве с научной речевой активностью, учебно-научной речевой деятельности свойственно ключевое отличие в виде четко выраженной образовательной направленности высказывания, опубликованного в учебнике или озвученного педагогом. Подача сведений в учебниках начальной школы согласно научной стилистике должна происходить при условии детального и тщательного анализа достоверности, реалистичности и жизненности автором образовательного издания предлагаемых вниманию младших школьников коммуникативных ситуаций, доступных для понимания и осмысления в этом возрастном периоде. Педагогу стоит уделить особое внимание усвоению младшими школьниками минимального набора конструкций фраз, принятых в научном стиле учебной литературы, выступающих в качестве базы для усвоения предлагаемого учебного материала.[36, с. 197]

## **1.2 Специфика научного стиля в учебной литературе для реализации учебно-научной речи младших школьников в ходе образовательного процесса**

Термин «условие» применяется во всех отраслях научного знания. С точки зрения современной философии это понятие толкуется как параметр, отражающий соотношение объекта и окружающей его среды, от которой объект находится в постоянной зависимости. Характерно, что объект рецензируется как обусловленное явление или факт, а условие проявляет себя вариативностью параметров окружающего бытия. Философы подразумевают условие как такую категорию, от которой объект лежит в некой зависимости, влияющей на формирование, эволюцию или деградацию

данного субъекта. Различные условия выступают ситуативными событиями, определяющими следствия позитивного или негативного исхода для субъекта. Определять условия следует только применительно к объекту, факту, комплексу, личности или социуму. Итак, философское понимание методологии изучения различных вопросов подразумевает уточнение условий их возникновения, протекания или завершения.[25, с. 958]

В ходе работы с научными литературными источниками (С.И. Ожегов, И.Т. Фролов) удалось выявить ведущие параметры термина «педагогические условия», а именно:

- единство внешних факторов среды образования, влияющих на объект научного изучения;
- единство внутренней специфики объекта изучения, его параметров или свойств, которые влияют на развитие ситуации;
- единство и взаимозависимость факторов внешнего окружения и внутренней специфики объекта изучения предопределяет его формирование и динамику развития, что и обеспечивает исследователям высокую результативность относительно поставленной задачи.

На основании этих свойств можно определить термин «педагогические условия» как единство объективно сложившихся сути, видов, приемов и имеющихся в конкретной точке пространства и времени возможностей для разрешения стоящих перед педагогами заданий, сознательно сформированных в ходе реализации образовательного процесса. Причем их осуществление гарантирует высокую результативность хода образовательной деятельности, как указывает В.А. Беликов.[6,с. 340]

Следовательно, совокупность педагогических условий нужно рецензировать только комплексно, при учете внешних и внутренних параметров среды объекта педагогического воздействия:

- ведущие элементы объекта исследования;
- характеристики его окружения;
- специфика контактов с окружением;

- применяемые подвиды деятельности.

Естественно, что педагогические условия должны изучаться целенаправленно, а не выбираться в результате случайной выборки. Такая систематизация условий образовательного процесса обеспечит плодотворное осуществление разрабатываемой методики. В результате теоретических и опытных разработок удалось составить наиболее полный комплекс условий среды образования, предопределяющий эффективную реализацию применения научного стиля в учебниках для начальной школы. Полагаем, что совокупность выделенных в ходе работы условий выступает как достаточная, предельно расширив поле изучения проблемного вопроса.

Однако нельзя не согласиться с точкой зрения авторов В.Н. Андреева, В.А. Беликова, Г.Д. Бухарова и Е.Ю. Никитина о значительной условности подразделения условий образовательной среды как крайне необходимые и относительно-достаточные.

При указании параметров формирования научного стиля в учебниках для начальной школы в ходе настоящего исследования производилась ориентация:

- на запросы социума к уровню владения научной лексикой в среде младших школьников;
- вероятные пути перемены образовательного контента младшей школы;
- полученные итоги относительно формирования научного стиля в учебниках для начальной школы;
- выводы и умозаключения, совершенные на этапе констатации настоящего исследования.

Таким образом, был подведен итог, выразившийся в создании системы условий получения образования, обеспечивающий новизну проводимой научной работы:

- применение дифференциации в ходе разработок научного стиля в учебной литературе для начальной школы;

- постоянное ведение диалога между педагогом и учеником о сути прочитанного учебного материала, изложенного в научном стиле;

- использование упрощенных схем и логических механизмов для восприятия сути учебных пособий, применение кодировки и декодировки наглядных и речевых учебно-научных сведений.

Рассмотрим сущность и эффективность выделенного нами комплекса организационно-педагогических условий.

Под применением дифференциации в ходе наработок научного стиля в учебной литературе для начальной школы следует понимать такой раздел образовательного процесса младших школьников, который благодаря комплексу поставленных педагогами задач позволяет школьнику перейти на качественно новый уровень практических действий, а именно:

- самостоятельно находить выход из жизненных ситуаций, складывающихся в ходе общения;
- решать учебные задачи, задания, лабораторные и практические работы, требующие применения научного лексического стиля;
- повышать компетентность относительно восприятия в учебной литературе и независимого построения ответов в научном стиле на стоящие в ходе учебной деятельности задачи.

Таким образом, младший школьник при работе с учебником, изданным в научном стиле, попадает в так называемую проблемную ситуацию и вовлекается в изучение предложенных условий и необходимого к определению задания, делает попытки отыскать неизвестное и решает задачу, оперируя понятиями, изложенными в научном стиле.

Таким образом, сложно недооценить значение сути процесса дифференциации как одного из ведущих педагогических условий. Как предлагает Российская педагогическая энциклопедия под дифференциацией образовательной деятельности понимается такой вид осуществления учебы в школе, который происходит при всестороннем учете интересов, талантов или возможностей школьников. Уточнением психолого-педагогического базиса

дифференциации образовательного процесса занимались российские исследователи А.А. Бударный, В.М. Монахов, Е.Ю. Никитина, определяя соотношение дифференциации и непосредственно обучения, что в случае соблюдения пропорции по ведущим в начальной школе дисциплинам позволит благодаря научному стилю в учебниках расширить образовательную деятельность педагогов, выявить и совершенствовать природные таланты или потенциалы младших школьников.

В ходе работ, проведенных Е.С. Рабунским и И.Э. Унтом, были уточнены ведущие задачи, стоящие перед дифференциацией как расширение объема знаний, умений и навыков школьников, доступных ребятам за счет дополнительного факультативного изучения учебного материала, изложенного в научном стиле в соответствующей учебной литературе, исходя из потребностей и склонностей младших школьников.

Итак, в настоящем исследовании предлагается согласиться с мнением Е.Ю. Никитиной, понимая под дифференциацией образовательного процесса осуществление обучения исключительно при учете специфики возраста и личности младших школьников, которым предлагаются учебники с научным стилем изложения материала как неременное условие развития детей под кураторством переменных педагогических воздействий в ходе плодотворного открытого диалога школьника и педагога.[32, с.421-424]

В младшей школе дифференциация подачи учебного материала может производиться посредством:

- группирования учеников по уровню успеваемости;
- деления предметов на подлежащие произвольному выбору и обязательные для изучения;
- разработки индивидуальных планов для обучения школьников согласно проявившимся интересам или потенциалам.

Кроме того, дифференциация сути предлагаемого в учебнике для выполнения младшими школьниками задания может классифицироваться:

- по мере проявления творческих способностей;

- по масштабности и степени сложности изложения предложенного в научном стиле материала задания.

При дифференциации психологических потенциалов младших школьников относительно изложенного в научном стиле материала учебника можно выделить деление:

- по уровню достигнутых навыков и знаний;
- по уровню их освоения.

Специфика работы материалами в научном стиле в учебной литературе для учащихся начальной школы состоит в таком взаимодействии педагога и учеников:

- стимуляция;
- направление;
- обучение.

В случае дифференциации учебной деятельности при условии неизменного единого смысла можно выделить:

- по мере сложности предоставленного учебного материала в научном стиле;
- по мере раскрытия для младших школьников ориентиров относительно предстоящей учебной деятельности;
- по применению вариативных видов организации изучения учебного материала, изложенного в научном стиле.

Полагаем, что реализация стоящей перед настоящим исследованием цели по изучению специфики научного стиля в учебной литературе для формирования учебно-научной речи младших школьников может осуществиться в ходе применения комбинации разновидностей дифференцирования, а особенно поспособствует применение комплекса дифференцированных письменных речевых заданий, базирующихся на основании самостоятельного ориентирования младших школьников в учебном материале научного стиля изложения, которое приведет к освоению детьми основ учебно-научной речевой деятельности, оптимизирует их

работу на уроке и дома с учебником, повысит меру владения речевыми процессами.

По факту изучения работ И.А. Ильницкой, А.Н. Леонтьева, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, Е.Ю. Никитина, С.Л. Рубинштейна, можно описать дифференцированное задание для учащихся как специфически сформированную задачу в пределах системы образования при учете особенностей психологии и темпов развития младшего школьника, имеющую направленность речевой деятельности на усвоение предложенного в учебниках учебно-научного материала, при условии осуществления этих процессов в ходе постоянной коммуникации учеников и педагога.

Итак, можно классифицировать такие виды дифференцированных заданий в научном стиле учебного материала:

- когнитивно-информационного свойства – оптимизируют навыки детей к осознанию и осмыслению учебного материала в научном стиле;
- регуляторно-организационные – уточняют ход образовательной деятельности и темпы освоения учебно-научного материала из учебника на уроках в младшей школе;
- практически направленные – дают возможность ученикам получить новые прикладные знания благодаря изложенному в учебниках материалу, что расширяет опыт и кругозор.

В результате задействования комплексных коммуникативных дифференцированных заданий на примере работы с научным материалом учебника происходит совершенствование научных познаний учащихся в младшей школе и ориентация учеников на преобразовательный тип дальнейшей деятельности. Задания учебника, поданные в научном стиле, должны располагаться в строгой логической последовательности, проистекая и обуславливая одна другую, в логике, доступной для учеников.

Процесс дифференциации при подаче учебного материала в научном стиле для учеников младшей школы можно назвать ведущим путем по

индивидуализации образовательной деятельности, что позволяет выявить потенциалы учащихся и сформировать его адекватный уровень развития в плане интеллекта и творчества, активизировать познавательные интересы в результате плодотворного и открытого процесса обучения. Кроме того, дифференциация заданий при работе с учебником активизирует поисковые навыки, процессы осознания и осмысления учебно-научного материала для разрешения практических или теоретических задач, что благотворно влияет на освоение в начальной школе научных знаний.

Методика преподавания дисциплин в начальной школе подразумевает изложение учебного материала в учебно-научном стиле как ведущий прием организации образовательной деятельности, как на уроках, так и при выполнении домашнего задания, при наличии определенной специфической формы и содержания, но не теряющей актуальной диалогичной направленности.

Ориентирование образовательной ситуации на личность ученика младшей школы при изучении учебного материала, изложенного научным стилем, происходит при активном продуманном участии педагога, что позволяет актуализировать личностных качества учеников, оптимизировать критичность восприятия и применение имеющегося опыта.

Под термином «понятие» принято понимать совокупность обобщенного человеком познания в той или иной сфере, характеризующее значимые параметры и свойства явлений, предметов или событий. По мнению Л.С. Выготского, эпицентром развития ученика выступает аппарат терминов и понятий, а мышление понимается как способность использовать термины, которые ученик может вольно пояснить, равно как и суть явления или предмета, которое эти термины обозначают. Итак, термин как элемент познания выступает и в виде базиса интеллектуально-речевого общения. [11,с.1008]

Формирование точки зрения ученика младшей школы в ходе создания понятий на материалах учебника, изложенных в научном стиле, происходит

при помощи диалога как по факту формулирования ответов или тезисов, так и при обсуждении или пересказе учебного материала. Присутствие в диалоге нескольких персон – учителя и соучеников – расширяет число точек зрения и освещает предмет или явления с разных сторон. Характерно, что активность младшего школьника как субъекта восприятия учебно-научного материала учебника может совершенствоваться исключительно при наличии диалогической формы коммуникации, независимо от обсуждаемой школьной дисциплины.

Автором Е.Л. Мельниковой было предложено классифицировать диалогическое общение в образовательном процессе на такие виды:

- **диалог побуждения** – применяется педагогом в проблемных ситуациях, где от ученика требуется осознание на основе изложенного в учебнике научного материала явных или скрытых противоречий или коллизий, что ведет к выявлению проблемы и попыток ее обозначить и разрешить силами как самих младших школьников, так и при помощи учителя. Такое диалогическое общение призвано побудить учеников к формированию гипотетических предположений, их уточнение учениками, учителем или методами современной науки;

- **диалог подведения** – применяется как комплекс задач или текстов приемлемой сложности, наводящих по выполнению или прочтению к теме сегодняшнего урока. Состав такого диалогического общения может содержать учебно-научные материалы учебника различного вида и степени сложности – как на мышление, так и на воспроизведение, но эти задания должны отталкиваться от знаний учеников и наводить их на самостоятельное осознание темы урока. Такой диалог по сути своей можно представить как логически упорядоченную совокупность звеньев из учебно-научного материала учебника или печатной тетради, дающего возможность младшим школьникам сформировать новые познания.[29,с.5-55]

Характерно, что оба вида диалогической коммуникации подразумевают активность педагога для роста субъектной позиции учеников,

восприятия их решений или формулировок, ведения открытой дискуссии, оптимизации культуры поведения при столкновении с оппонентом, создания объективного представления о предметах или явлениях.

Под диалогическим общением в ходе образовательного процесса при работе с научными материалами учебника следует понимать вид реализации обучения согласно с технологиями, ориентированными на личность младшего школьника. В такой ситуации диалог понимается и как способ активизировать стремление учеников к познанию, но и как компонент образования по актуализации позиции ученика начальной школы как субъекта обучения при работе с материалами предложенной ему учебной литературы. Применение педагогом диалогического общения ориентирует обучение на каждого школьника и его личностную специфику, активизирует самосознание ученика и его тягу к получению знаний, расширяет его кругозор и способствует накоплению опыта. В связи с такими моментами предполагается, что диалогичная коммуникация в начальной школе при работе с научными материалами учебника выступает как важнейшее условие работы по актуализации учеников как субъектов обучения.

Применение структурно-логических схем и алгоритмов, кодирование и декодирование языковой учебно-научной информации.

Естественно, что в начальной школе ученикам преподаются азы ориентации в информационных потоках научного стиля изложения, дети осваивают самостоятельную работу с учебной литературой, начинают на практике применять устную или письменную учебно-научную речевую деятельность, что и составляет весомый вклад в начальное школьное образование. Педагоги в младших классах постепенно увеличивают объем предлагаемых ученикам знаний, но в младшей школе эти знания еще не переносятся детьми в смежные дисциплины или неверно применяются ввиду неразвитости навыка самостоятельной работы с научными материалами учебной литературы.

Совершенствование работы учеников младших классов при работе с научным стилем в учебниках, пособиях или печатных тетрадях возможно при условии выполнения ими по настоянию педагога таких видов работы с научными текстами:

1) работа по поиску сведений по предложенной теме урока в печатных или электронных первоисточниках, работа с книгами в виде справочной литературы, энциклопедических изданий, схем, таблиц или фотографий, на веб-ресурсах, на основании жизненного опыта или рассказов старшего поколения, мониторинга за окружающей природой или физическими процессами, в ходе простейших практических или лабораторных работ, моделирования ситуаций, физических или химических реакций;

2) обработка сведений в виде ее осознания, трансформации, кодирования, упорядочения, что активизирует процессы аналитического мышления младших школьников при изучении поданного в учебнике научного материала или задач, изложенных в научном стиле. В ходе такой деятельности ученики актуализируют научные понятия, их суть, начинают применять научную лексику в устной или письменной форме, дают примеры, аналогии и толкование рассматриваемым предметам, явлениям или событиям. Адекватное восприятие сведений из научного материала учебника возможно только при условии выработки у младших школьников навыков по перекодировке сведений в виде трансформации учебного контента в текст, блок-схему, план, последовательность. Полагаем, что при работе с научными материалами учебника для педагога архиважно обучить учеников начальной школы именно подобной визуализации информации для оптимального ее усвоения и запоминания, что будет выступать и наглядным свидетельством о выполнении учеником работы над данным учебным материалом, качество которого отразит степень освоения научных данных из печатного обучающего издания;

3) сохранение и воспроизведение сведений, изложенных научным стилем в учебниках младшей школы, может происходить практически во

всем предметным дисциплинам в виде обучающей наглядности, составляемой как педагогом, так и самими учениками. Это могут быть выполненные в простом или цветном карандаше схемы, модули, графики, таблицы или рисунки, которые активизируют процессы запоминания учеников младшей школы. Сохраненные таким образом сведения легче воспроизводятся ввиду их практического применения, например, пересказа параграфа или текста, вычисления математических задач при условии изображения предметов, с которыми производятся расчеты. В итоге деятельности с учебным материалом научного стиля изложения ученик начальной школы создает не только представление о понятии или процессе, но и творчески преобразует его в виде изображения, блок-схемы, таблички или последовательности рисунков.

Развитие в начальной школе предметно-информационных навыков при работе с научными текстами учебника ставит перед собой целью оптимизировать деятельность учеников в этом направлении, развить владение учебно-научным стилем, для чего применяются отлично зарекомендовавшие себя наглядные схемы, устроенные по структурно-логическому принципу, облегчающие выработку навыков осознания и запоминания учебного материала.

Такие наглядные схемы можно применять на всех дисциплинах, входящих в программу начальной школы, в качестве опорного плана для ученика, которому предстоит ответить на вопрос, решить задачу или выполнить задание по известному алгоритму, заданному в учебном пособии.

Линейная подача текстового контента в научном стиле изложения не всегда легко воспринимается учащимися начальной школы, которые испытывают сложности со структурой параграфа, рассказа или задания, не могут определить основные или второстепенные связи в поданном учебном материале. Такие сложности при работе с учебником легко устранимы при задействовании табличных наглядных пособий, схем, рисунков или опорных

макетов для придания учебному материалу характера доступности и наглядности.

В результате подобной трансформации сухого материала учебника, изложенного в научном стиле, младший школьник замечает поставленные перед ним задания или факты, проще и быстрее запоминает и усваивает учебный материал в результате формирования знаковой модели. У ребят растут показатели познавательной активности из-за оптимизации усвоения наглядного сжатого текста или алгоритма действий, активизируется зрительная память. Поданные в учебнике в виде такой наглядности учебные сведения лучше запоминаются и могут быть верно воспроизведены через длительный промежуток времени, создают целостное представление о предмете, событии или явлении, которое очень важно для дальнейшего усвоения материала, решения задач или выполнения заданий, а возможность быстро освежить и актуализировать накопленные знания за счет наглядности приводит к росту показателей качества усвоенных знаний.

При условии структурирования учителем или органами образования учебно-научного материала, поданного в учебных изданиях для младшей школы, дает возможность ученику выявить взаимосвязь между компонентами изучаемых предметов или явлений, установить между ними логические цепочки.

Такая система образовательной деятельности была впервые предложена В.Ф. Шаталовым для ускорения обучающих процессов при помощи наглядности в виде схем, таблиц и знаков разного уровня сложности, суть которой состоит в закреплении учебно-научного материала в виде четкой последовательности начала и итогов по изучаемой теме. Педагогу следует запланировать как цель, так и комплекс предлагаемых ученикам заданий, который укажет на меру освоения ими материала, изложенного в учебнике в научном стиле, учениками начальной школы.

Придание логической упорядоченности таким материалам будет способствовать формированию у детей целостной системы знаний в

пределах смежных дисциплин. Понятие «структура», как определил М.И Махмутов, представляет собой вид организации комплекса как неразрывного единства с характерными параметрами - совокупности, последовательности, взаимосвязи.[28,с.374]

В настоящей работе логическая архиструктура предлагаемого младшим школьникам материала в учебнике, изложенная в научном стиле, понимается как комплекс стойких контактов между компонентами, имеющимися на определенной стадии создания представления о предмете или явлении при помощи учебного пособия.

Трудность восприятия архиструктуры учебно-научных сведений в учебниках для начальной школы определяется ввиду значительного числа и смысловой отдаленностью компонентов, участвующих в описании предмета или явления.

Младшим школьникам свойственно постепенно вычленять новые компоненты и выстраивать цепочки логических взаимосвязей. Механизм структурирования контента учебно- научного материала учебника начальной школы можно назвать важнейшей вехой при усвоении новой информации, решении или выполнении новых заданий. Подданный в учебнике материал подается педагогом в качестве схематических изображений, указывающих на наиболее сложные для восприятия моменты, а кроме того ученикам предлагается самостоятельно создать наглядные материалы для запоминания, что и будет свидетельствовать об осознании сведений учебника.

Известно применение и алгоритмизации действий учеников в ходе решения задач или выполнения заданий по материалам учебника, изложенных в научном стиле. Подобными алгоритмами учитель стремится выработать у учеников определенную цепочку действий для выполнения стоящих перед образованием заданий и оптимизирует ход процесса обучения младших школьников. Такие цепочки действий при работе с учебником

должны быть строго детерминированы, способны применяться к сходным заданиям, понятны для восприятия и высоко результативны.

Деятельность учеников младшей школы при работе с учебником, содержащим научный материал, должна выполняться в такой последовательности:

- а) определение нужных образовательных условий;
- б) выяснение приемлемых для обучения учеников видов деятельности;
- в) выявление взаимосвязи между обучением и учебой.

Такие механизмы помогут ученикам начальной школы автономно выполнять как практические задания, так и решать теоретические задачи, легко получать нужные сведения, совершенствовать логику и осознавать причинно-следственные связи, работать на конечный результат.

Эффективным средством при работе с научными материалами в курсе начальной школы можно назвать и приемы перекодировки учебно-научного материала в результате составления простого плана параграфа, стихотворения или текста. Под простым планом следует понимать сжатое изложение основных моментов в тексте, разбитом на смысловые части, при условии их логичного взаиморасположения и сохранения логики событий.

Работа с научными материалами учебника в начальной школе может иметь такие вариативы:

- дополнение составленного педагогом плана;
- изменение или преобразование исходного плана;
- выбор наиболее адекватного плана из ряда произвольно предложенных при условии обоснования выбора;

Кодировка и декодировка материала чаще применимы в средней и старшей школе, а педагоги начального звена зачастую необоснованно опасаются трудностей восприятия младшими школьниками наглядных схем, опорных планов или логических цепочек, создаваемых на основе поданного в учебнике научного материала.

В ходе настоящей работы было выяснено, что вычленение контактов между знаниями, кодировка научного материала в виде наглядности и применение алгоритмов при решении задач или выполнении заданий в ходе работы с научными материалами учебников в начальном звене ведет к росту показателей мыслительных процессов, навыков систематизации и разделения сведений, совершенствованию владения учебно-научной речевой деятельностью и выражению собственных мыслей учащихся в виде тезисов.

Предлагаемые ученикам понятия подвергаются анализу, противопоставлению, упорядочению и преобразованию в систему знаний по некой дисциплине благодаря применению методики логического структурирования материала.

Указанные схемы представляют собой средство дидактики для учеников начального звена, наделенное свойствами логичности, наглядности, техничности, что и способствует оптимальному восприятию научного материала учебника в школе начального звена. Благодаря таким наглядным схемам ученики получают возможность автономно конструировать собственные тезисы, лучше освоить материал урока по учебному пособию, систематизировать накопленные знания, практический и теоретический учебно-научный опыт.[15, с. 188]

Итак, постоянная образовательная деятельность педагога по формированию среди учеников начальной школы приемов кодировки и декодировки учебно-научной информации, а также по созданию и применению наглядных схем структурно-логического порядка следует оценить как автономный подвид использования информации, предлагаемой в учебных научных материалах. Такие навыки младших школьников могут свести до минимума число фактов механического запоминания и выстроить обучение как эффективный процесс осознания терминов или явлений, предлагаемых в научных материалах для изучения в пределах начальной школы.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Научный стиль представляет научную сферу общения и речевой деятельности, связанную с реализацией науки как формы общественного сознания; отражает теоретическое мышление, выступающее в понятийно-логической форме, для которого характерны объективность и отвлеченность конкретного и случайного (поскольку назначение науки — вскрывать закономерности), логическая доказательность и последовательность изложения (как воплощение динамики мышления в суждениях и умозаклучениях)/

Понятие педагогических условий специфики реализации научного стиля на базе учебников младшей школы подразумевает систему взаимосвязанных потенций сути, приемов и форм, которые направлены на проведение позитивных перемен при работе младших школьников с научными материалами учебника.

Определение педагогических условий специфики реализации научного стиля на базе учебников младшей школы возможно при учете положений, применяемых как базовые к обучению в российской начальной школе, направления перемен сути работы младших школьников с научными текстами в учебных пособиях, передовые концепции по единению семиотики, текстоцентрики и полизадачности обучения; итоги заключительной стадии работы настоящего исследования.

Было проведено выявление и обоснование методических приемов применения педагогических условий: на примере применения комплекса дифференциации речевых задач работе с научным стилем материалов на базе учебников младшей школы; диалогическую актуализацию ученика начальной школы как субъекта обучения; использование наглядности в виде графических структур или логических блок-схем, алгоритмизации действий при решении задач или выполнении заданий, кодировку и декодировку предлагаемого в начальном звене учебно-научного материала учебников.

Таким образом, младший школьник при работе с учебником, изданным в научном стиле, попадает в так называемую проблемную ситуацию и вовлекается в изучение предложенных условий и необходимого к определению задания, делает попытки отыскать неизвестное и решает задачу, оперируя понятиями, изложенными в научном стиле

## ГЛАВА 2. АНАЛИЗ РЕАЛИЗАЦИИ НАУЧНОГО СТИЛЯ В УЧЕБНИКАХ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

### 2.1. Специфика научного изложения в учебниках для начальной школы

На сегодняшний день наука **стилистика** как независимая от лингвистики дисциплина, имеет отдельный предмет исследования, комплекс сформированных терминов, приемлемыми методиками проведения научного изучения вопроса, свойственной только стилистике совокупности проблемных заданий.[41, с.187]

Науке стилистике, именуемой также лингвостилистикой, вверена такая область языковедения, которая, как указывал И. Р. Гальперин, освещающая:

- специфические речевые категории, способные придавать в комбинации с нейтральными речевыми категориями дополнения в виде эстетического подтекста;
- типологизацию текстов, выделенных в современной русской литературной речи согласно специфике их предназначения как отдельные дифференциализированные стили, свойственные конкретным областям человеческой коммуникации.[16,с.144]

Научная общественность еще не достигла консенсуса в толковании этой сферы языковедения.

Как полагают последние наработки авторов, в стилистике следует **выделить разделы:**

- по исследованию языка, отражающую при помощи языковых элементов не фундаментальные признаки, характеризующие окружающую действительность, а вспомогательные оттенки смысла, придаваемые значению терминов, сложных комбинаций или словосочетаний. В этом разделе стилистического разнообразия языка выделяют стили с нейтральной,

высокопарной и низкой спецификой, которые могут встречаться соответственно повсеместно, в литературе или обыденных разговорах;

- по исследованию самой речи, что подразумевает работу с делением речи по функциям и стилю, что внешне проявляется в виде способов или частотности применения языковых элементов в конкретных областях социальной коммуникации.

Как ключевой компонент данной стилистической подсистемы следует понимать стиль функционального типа, который понимается как подтипы языка, наличие и формирование которых проистекает из отличий в средствах коммуникации и задачами, стоящими перед языком в тех или иных отраслях применения языка.[17, с.70]

Существует много синонимов для называния функциональных стилей: их определяют как стили языка, стили речи или как рече-языковые стили, причем комбинация речи и языка в одном понятии видится более обоснованной и глубже отражающей суть понятия. На практике принято избегать сложностей номинации в назывании стилей функционального порядка и несущих стилистический подтекст, выраженный языковыми средствами, что и приводит к перманентному употреблению в настоящем исследовании термина «стили речи».

Под понятием функционального речевого стиля принято подразумевать конкретный, сформированный в процессе социального развития, подтип речи, применяемый в некоей сфере человеческой жизни и сознании людей, наделенный богатством стилистических оттенков, который образованы специфичностью применения языковых систем и организации речи, а также особенности выбора и комбинации языковых элементов, исходящими из коммуникационных заданий в рассматриваемой сфере общения.

Попытки ученых классифицировать стили речи вызывает в лингвостилистике массу дискуссий и разночтений, что отражено в значительном числе публикаций, как в лингвистической периодике, так и в учебно-методических пособиях. В результате изучения научных тезисов в

ходе настоящего исследования удалось прояснить ситуацию относительно отсутствия единства позиций по делению функциональных стилей, что поясняется разнообразием приемов выделения базисной основы для выделения этих стилей и их функционального предназначения. Такой момент, по мнению Д.Н. Шмелева, спорен в сути самого уточнения критериев, возлагаемых как базис при вычленении функционально-речевых подтипов.

Так, среди критериев для классификации функционального стилового языкового разнообразия можно назвать:

- по предположениям А.М. Пешковского,[35, с.463]  
В.В. Виноградова – языковой функционал;[10, с.162-189]
- по мнению Д.Н. Шмелева - архиструктуру акта речи;[42, с.35-63]
- по указанию Р.А. Будагова – выражение речи на письме или устно;
- как точка зрения Л.В. Щербы, А.К. Панфилова – особенности лингвистической архиструктуры;
- на взгляд Б.Н. Головина – совокупность параметров в виде особенностей составляющих компонентов речи, ее форменной, функциональной или жанровой специфики;[12, с.68]
- как полагает М.Н. Кожина – по областям применения в человеческой коммуникации.[20, с.464]

Как следует из работ М.Н. Кожиной, типология человеческой деятельности в социуме имеет много разновидностей, что и ведет к условному делению типов социальной занятости индивида, предполагающей работу в конкретном специфическом направлении. Следовательно, речь следует рассматривать как линейку подтипов, компетентных в таких сферах жизни социума как научно-исследовательская деятельность, политические баталии, правоведение, журналистика или сфера школьного образования.

Исходя из отличий в коммуникации принято классифицировать такие стили речи, в зависимости от функционального предназначения:

- деятели науки применяют научный стиль;
- в сфере бизнеса и официальных отношений используется деловой;
- политика и публичная деятельность пользуется публицистическим;
- искусствоведы и литераторы нуждаются в художественном стиле.

Возможно классифицировать и выделение стилей книжного общения: научного, публицистического, официально-делового, имеющим письменное выражение, антагонистом к которым выступает устная форма речи в виде разговорного стиля.

Полагаем, что отдельную позицию следует предоставить стилю, бытующему в художественных литературных произведениях, и называемым художественным.

Спецификой рассматриваемого стиля выступают:

- 1) соединение в одно целое задач по коммуникации и эстетике описания;
- 2) вариативное применение и комбинация средств из иных письменных стилей, включая и устную форму речи в виде разговора;
- 3) наличие образной передачи идеи автора;
- 4) полнота реализации авторской личности.

Архитруктуру стилистики функционального направления можно представить как единение стилевой специфики языка в конгломерат, позволяющий на интуитивном уровне проводить отличия между стилями, используемые в процессе коммуникации. Так, стили принято отличать по компоновке частоты используемых языковых элементов, представленных маркированными или не имеющими окраски элементами лексики, морфологии или синтаксиса.

Оттенок стилистической принадлежности текста, по аналогии с принадлежностью к жанровому разнообразию, формируется при задействовании конкретных языковых элементов.

В текстах художественной стилевой принадлежности применяются компоненты, указывающие на авторскую позицию относительно описываемых в тексте событий, лиц или явлений, при помощи придания авторской лексике эмоциональной окраски,

применения языковых средств, наделенных свойствами изобразительности и выразительности – в виде сравнительных оборотов, эпитетов, метафорических, иносказательных высказываний, приемов перифразы, антитезы, градации, как лексем, так и синтаксических комплексов в несвойственном смысле.

Наличие у художественного стиля такой особой функции как эстетическая выделяет его среди прочих стилей, что способствует эмоциональному и образному влиянию на читающего текст или слушающего его чтение вслух. Это отличает стиль от обыденной разговорной речи, предназначенной исключительно для общения в социуме, и от официально-делового стиля, только передающего суть идеи говорящего или пишущего.

Высказывания или тексты в художественном стиле призваны пробуждать чувство эстетического совершенства и его восприятия. Научно-методическая литература развивает мышление, память или логику, тогда как литературные произведения оттачивают эмоции начальных школьников. Дети вслед за научным стилем текстов, предложенных им в учебниках для начальной школы, учатся мыслить понятиями, а художественная литература развивает и формирует образность мышления, способность наглядно продемонстрировать явление, событие или эмоцию в рисунке или действии, в чем и состоит особенность языка литературных текстов. В художественном стиле языку поручено осуществлять функцию эстетического плана. Сама же лексема в художественном стиле наделена раздвоением значения: к общепринятому литературному приращивается смысл, придаваемый автором

в связи с формированием и функционированием особого художественного пространства, существующего в прозе или поэзии. Речи художественной стилистики не характерны ограничения по заимствованию стилевых черт из прочих областей человеческой жизни, сюда привлекаются вариативные слоги или приемы лексической коммуникации, что и ведет к многочисленности средств художественного стиля.[23, с.151-168]

При обучении в начальной школе не применяется разделение научных и деловых текстов, они группируются в пределах условности как делового или научно-делового стиля, что и составляет основную специфическую черту реализации научного стиля в учебно-методических пособиях для младшей школы, представленных учебниками, печатными тетрадями и наглядными пособиями. Учитель, вводя ребят в сферу учебно-научного познания, сперва поясняет текст учебной литературы простыми быденными словами, а после соотносит суть учебника с научным стилем в пределах известной ученикам терминологии, или предлагает трансформировать тексты научного стиля в художественные, наделенные эмоциональностью, образностью и выразительностью.

При помощи изложения материала в рамках научного стиля создаются учебно-методические пособия, научные статьи, исследования или монографии. В текстах подобного стилового направления присутствуют обширное число понятий, абстракций, специфических оборотов речи, лексемы используются только в прямом значении, а синтаксис выстроен предельно четко.

## **2.2. Стилистический анализ текстов учебников для начальной школы с позиции функциональной стилистики**

Тексты научного изложения материала содержат факторы, оптимизирующие восприятие объективных сведений в результате

использования конструкций неопределенно-личного плана, наделенных моментами совместного с читателями действия, приемы упорядоченного и обоснованного рассуждения в виде вопросов риторического характера, применения вводно-модальных лексем и конструкций.

На сегодняшний день в стилевым подвидам научного пространства можно отнести:

- 1) непосредственно научный стиль;
- 2) стиль научно-учебных изданий;
- 3) стиль научно-популярной коммуникации.

Наиболее существенным элементом непосредственно научного стиля выступает специфическая терминология в виде слов или их устойчивых сочетаний, принятых для называния сформированных при помощи логики понятийного аппарата и наделенных масштабными логическими сведениями.

К отличиям непосредственно научного стиля можно отнести значительный процент использования в нем имен существительных, что поясняется доминирующим заданием стиля по части обозначения или описания фактов, явлений, событий. Характерно и применение комбинированных, сложных по строению конструкций, которые максимально эффективно отображают квинтэссенцию авторскую идею, ее обоснование или взаимосвязи между элементами описываемой совокупности. Масштабно используются и синтаксические формы с оборотами из причастий или деепричастий, также формирующими мысль научных работников в предельно насыщенном сведениями тексте или предложении.

Такой стилистический подвид как стиль научно-учебных изданий лежит между непосредственно научным стилем и стилем научно-популярной коммуникации. Такому подвиду не свойственна сложность и категоричность и четкость научного, равно как и свобода изложения увлекательность научно-популярного стиля. Рассматриваемый стиль применяется в коммуникации научно-образованного человека с личностью еще не сведущей

в теории или практике конкретного вида деятельности, но уже имеющей некие научные познания, вполне адекватные для осознания и понимания предлагаемых новых научных данных[30, с.126-135].

Характерно, что согласно рекомендациям Министерство образования, величина предлагаемых ученикам начальной школы лежит в рамках, строго прописанных в программе, а доказательная база адаптирована под восприятие учеников, тогда как пособия для высшей школы или профессионально-технического образования имеют стилистику практически непосредственно научной литературы.

Учебно-методические пособия для учеников младших классов приближены к научно-популяризаторской литературе, с упрощенной структурой фразы и широким использованием вопросительных конструкций, подводящих ученика к самостоятельному выводу относительно сути излагаемого материала.

Тексты для **научно-популярной коммуникации** расположены на максимальном отдалении от стиля непосредственно научных изданий, и призваны не только передавать логически упорядоченные сведения, доказывая их правдивость, но и популяризировать научные достижения.

По предположениям А.В. Степанова, особенность языка, применяемого в научно-популярной коммуникации, состоит в описании научного термина при помощи примеров из обыденной жизни, раскрывая сложные для читателя вопросы.

В тексты научно-популярной коммуникации, что и отличает его от непосредственно научного, активно вовлекаются средства из прочих стилей речи. Пропорция применения средств для отображения научных сведений, которым присуща стилистическая однотипность и строгость, и средств популярного изложения колеблется исходя из степени подготовленности читателей, жанровой принадлежности текста, природы научного знания.

Младшие школьники взаимодействуют с такими текстами как при изучении учебников, где научно-популярные материалы маркируются

приметками «Интересно», «На заметку любознательным», «Юным техникам», или при подготовке дополнительного материала на базе информации, предоставленной учителем, взятой в библиотеке или полученной из сети интернет. Примечательно, что в этом случае школьникам предстоит работа по соотнесению двух источников, созданных в научном стиле, и формирование собственного материала в научном стиле под руководством школьной учебно-методической литературы.

Произведения **официально-делового стиля** представляют собой такой тип письменных или устных высказываний, который применяется в официально-деловой сфере. Задачей официально-деловой коммуникации выступает соблюдение заданной формы в письменном виде, что наделяет текст свойствами документа и трансформирует описанные жизненные реалии в официальные факты[34, с.475].

Тексты, созданные в официально-деловом стиле, характеризуются монотипичностью изложения, строгим объективизмом, обезличенностью авторской osoby, при этом абсолютно исключаются просторечия или эмотивные обороты речи.

В словарном запасе и построении фраз в пределах официально-делового стиля имеются такие особенности как использование книжного стиля и большое число типизированных речевых клише и штампов.

В официальной и офисной документации активно применяются имена существительные герундиального типа, что оттеняет высказывание как строгое и эмоционально выдержанное: чтение, исследование, применение, доказывание, и не используются лексемы с субъективно-рецензирующими суффиксами, высокопарные слова или же просторечия. Фразы строятся как полные, имеющие в составе и подлежащее, и сказуемое, описательно-повествовательные.

Высказывания в публицистической стилистике подразумевают применение речи в области социально-общественной коммуникации, при освещении мира политики, культуры, спорта или увлечений. Яркие

публикации в этом стиле можно прочитать в периодике, средствах массовой информации. К заданиям публицистики относят информирование населения и активное на него воздействие. Как способ достигнуть высокой насыщенности текста информацией применяется использование структур с однородностью и именных лексем или их сочетаний. Высказывания такого рода призваны освещать как лиц, события или явления, так и точку зрения автора относительно их, которая выражается при помощи средств воздействия на разум и эмоции воспринимающего такую информацию ученика.

Такие тексты могут встретиться ученикам начальной школы не только в учебниках по развитию родной речи, но и в выпусках школьной или классной стенгазеты, информационного веб-ресурса или страницы образовательного заведения в социальных сетях. Кроме того, эффективно для освоения стиля публицистики привлекать младших школьников к подготовке статей для указанных изданий как самостоятельно, так и при помощи родителей или учителей[38, с.352].

Наиболее доступным и понятным для учеников младшей школы следует предполагать стиль обыденной **устной разговорной речи**, который в принципе не схож с рассмотренными выше книжными стилями. Этот стиль применим в сфере межличностной коммуникации, что придает ему такие свойства как различные оттенки смысла или подтекста, характеристику непринужденного общения, параметры откровенной рецензирующей эмоциональной компоненты, относительно нейтрального или книжного

Итак, при обучении в начальной школе не применяется разделение научных и деловых текстов, они группируются в пределах условности как делового или научно-делового стиля, что и составляет основную специфическую черту реализации научного стиля в учебно-методических пособиях для младшей школы, представленных учебниками, печатными тетрадями и наглядными пособиями.

Учитель, вводя ребят в сферу учебно-научного познания, сначала поясняет текст учебной литературы простой разговорной речью или трансформирует тексты научного стиля в художественные, наделенные эмоциональностью, образностью и выразительностью.

Научный стиль учебно-методических пособий для младшей школы подразумевает такой тщательный выбор средств высказывания, которые бы наиболее полно осветили задачу восприятия учениками научного знания, а также освоить навык формирования собственного высказывания в научном стиле, что и есть одной из особенностей реализации работы с учебником в младшей школе.

Педагогу следует сделать максимальный упор на создание у младших школьников навыка отбора коммуникационных средств, соответствующих научному стилю изложения учебного материала, что происходит при совершенствовании выбора учениками речевых средств для формирования письменного или устного высказывания в научном стиле. Этот навык подразумевает осознанный подбор лексем, отображающих суть и обеспечивающих стилистическое соответствие высказывания[8,с.66].

Ведущими категориями, определяющими соблюдение типологии материала, освоенного на основе изложения в научном стиле в учебниках для начальной школы, есть осознанное применение речевых образно-выразительных приемов, характеристика которых подана ниже.

Учебники начальной школы, тексты которых сформированы в научном стиле, допускают применение не только сравнительных или метафорических оборотов, эпитетов равно как и применения приемов оживления неодушевленных предметов, вещей или явлений, которые, вполне понятны и приемлемы в учебно-научных текстах для начальной школы.

Термин метафора указывает на речевой инструмент, который применяется для называния свойств одного предмета или явления по сходству его с иным, подобном по конкретному параметру. Для учеников начальной школы понятие «метафора» освещено в учебниках для обучения

по комплексу развивающего образования. Детям предлагается понимать метафору как неявную аналогию между явлениями, людьми, животным миром переводятся на предметы неживой природы[18, с.110].

Научный стиль учебников для младшей школы подразумевает использование метафорических механизмов, характеризующих предметы, явления или события, исходя из их подобия. Так, учебник природоведения предлагает такие обороты с метафорами относительно природных явлений как «царят морозы и ветры», «дожди проходят», «звезды двигаются» или «море омывает». Подобные обороты речи прочно вошли в русский лексикон, и проникли даже в научный стиль, не ощущаясь в нем как чужеродные. Вполне естественно, что ученикам младшей школы понятнее и легче уяснить изложенный при помощи метафор учебный материал, как при помощи учителя, так и в результате самостоятельного изучения.

Подобная метафоричность свойственна практически всем учебно-методическим пособиям младшей школы, усложняясь и трансформируясь по мере развития и совершенствования познавательных характеристик личности учащегося. Так, ученики сталкиваются с понятиями и формулировками типа «произведение вызвало ощущение», «прозаик обрисовал», «писатель погрузился в творчество», «число заканчивается на 5», «заканчиваться» могут также слово или фраза, год или параграф, что требует от младших школьников перенесения метафоричности мышления в область изучения математики или русского языка. Уроки чтения или факультативные занятия по этике предполагают ознакомление учащихся с высказываниями учебной литературы, созданными в научном стиле, относительно эмоциональной сферы человека, его раздумий, стремлений, например: классическое «грусть-тоска меня снедает», «испытывать ненависть», «пережить потрясение», «радовать глаз».

Таким образом, в учебниках для младшей школы научное изложение материала достигается при помощи метафор как инструментов для оживления словом процессов неживого окружения, так и для придания

свойства живости человеческим эмоциям. Постепенное внедрение подобных оборотов в русский язык, вплоть до научного стиля речи, привело к потере иносказательной нагрузки и перевело лексемы в разряд научной или научно-учебной терминологии.

В учебных пособиях по родной речи, чтению или русскому языку при изучении произведений или выполнении письменных заданий младшие школьники могут столкнуться с метафорическими оборотами, составленными в результате приравнивания характеристик личности с предметами или явлениями материального мира. Ученики должны реализовать способность воспринимать подобные высказывания и трансформировать их на языке научного изложения. Так, "быстрый ум" подразумевает определение «быстро реагирующий человек», "твердость нрава" обозначает «сложный для понимания характер», "железный кулак" указывает на «грубую физическую силу»[21, с.164].

В учебных пособиях младшей школы ученикам могут встретиться овеществленные метафорические обороты где неживая природа сравнивается с живыми организмами, например: «языки солнечной короны», "устье ручейка", "дверная ручка". Совершенствование процесс абстрагированного восприятия в младшей школе ведет к применению в учебной литературе когда происходит словесное сравнение абстрактных понятий и реальных предметов, например: "цепочка примеров", "ход рассуждений", "поток мыслей". Подобному виду метафорического инструмента, позднее прочих возникшего в русской речи, свойственна максимальная иносказательность.

Тропным средствам в виде эпитетов присуще образность называния фактов, событий, явлений или лиц при помощи имен прилагательных, а иногда и существительных, глаголов или наречий. Как предлагает программа начальной школы, изучение понятия эпитета начинается в 3 классе и под этим термином понимается яркое и емкое определение, помогающее в полной мере вообразить предмет, явление, человека или событие, равно как и позицию к нему автора.

Учебно-научная литература начальной школы может содержать такие образные выражения как «самая горячая планета», «каменная пустыня», «ледяной гигант» или «пылевой хвост».

Тропное средство в виде сравнение имеется в учебной литературе начальной школы в виде сравнительных:

- оборота;
- придаточной фразы;
- оборота с причастием;
- именем существительным в творительном падеже склонения.

Как и метафорические приемы, простой сравнительный оборот предполагает вовлечение инструмента в словесную изобразительную деятельность. Развитие социума и сфер человеческого познания повлекло за собой более логичное и многовекторное сравнение и аналогию предметов, вещей или явлений, что также отразилось на качественном и количественном составе группы сравнительного оборота.

Специфика реализации научного стиля в учебниках младшей школы подразумевает наличие текстов, подлежащих осмыслению и обсуждению учениками, содержащих словесные сравнения, сформированные при вовлечении связок-союзов «подобно», «такой как», «как». Так, сравнение «дождь, как форма атмосферных осадков» должно осознаваться пониматься учениками начальной школы.

Сравнения, сформированные при помощи творительной словоформы, встречаются в учебной литературе по чтению, русскому языку или родной речи. Их реализация подразумевает чаще всего понимание сути высказывания, которое может употребляться и в повседневной обыденной речи, требуя дальнейшего совершенствования навыка трансформации в учебно-научный стиль речи: «поднял хвост трубой» - ободрился, «пел соловьем» - был красноречив, «смотрел буром» - был недоверчив.

Учебники младшей школы по литературному чтению или русскому языку вмещают материал, содержащий доступные и устоявшиеся

сравнительные тропы, сформированные при участии союзов: "седой как лунь", "кричит как на базаре", "беден как церковная мышь", "сидит как на иголках". Специфика применения учебно-научного стиля требует описания этих моментов в соответствующей стилистике как в задании, поданном к тексту в учебнике, так и толкованию их учителем и учениками на уроке [22, с.320].

В учебно-научной литературе применяется и прием одушевления или персонифицированного восприятия как наделение фактов, явлений или событий свойствами, характерными для живых существ. Как указал языковед С. И. Ожегов в «Словаре русского языка», под словом «олицетворить» следует понимать выражение или представление предмета, факта или события как личности или объекта живой природы. Например, младшим школьникам в учебных материалах подаются олицетворения «море стихает», «звезда падает», «ответ указывает», «задача дает ответ», пояснение более глубокой научной подоплеки которых подается в учебнике, устно учителем или выносится на самостоятельное рассмотрение.

Образовательный процесс требует ознакомления младших школьников с учебными материалами, содержащими учебно-научные понятия, сформированные при помощи метонимии и синекдохи.

Метонимические обороты производят перенесение названия одного понятия на другое, как определение предмета по материалу, из которого он выполнен. Так, на уроках трудового обучения «бумагой» в учебном пособии может контекстуально именоваться и лист картона, и жатой бумаги.

Часто введенная в литературное произведение метонимия усложняет работу младших школьников с текстом, ввиду высокой доли контекстуальности высказывания, возможного при наличии определенного жизненного опыта, что требует от учителя дополнительной разъяснительной работы учебного материала.

Метонимические обороты производят перенесение названия одного понятия на другое, исходя из сходства их характеристик. Такие обороты

могут встретиться в ежедневном школьном обиходе начального звена, так и в задачах по математике, литературных произведениях на уроках природоведения, языка или чтения, выступая спецификой реализации учебно-научного материала. Так, понятие «класс» может указывать на «коллектив учащихся», в задачах по математике встречается терминология по типу «класс станка» или «машинист второго класса», в природоведении присутствует формулировка «класс насекомых», указывая на предметы, лиц или животных, объединенных сущностью наличия единства или сходства.

Понятие синекдохи указывает на перенесения наименования совокупности на ее составляющие, равно как и наоборот. Так, учебник по природоведению предлагает в учебно-научных материалах понимать под «смородиной» как садовый кустарник, так и его ягоды, а в учебниках по чтению и русскому языку под «ключом» подразумевается как средство для отмыкания замка, так и способ выстраивания вереницы птиц, так и ответ на решение головоломки[33, с.34-50].

Полагаем, что специфика реализации научного стиля в учебниках начального звена характеризуется непрерывной работой учителя для создания навыка устной и письменной коммуникации с учебными материалами, сначала под руководством педагога, а далее – самостоятельно. Кроме того, начальные школьники должны освоить отбор речевых средств для осмысления учебно-научного материала и компоновки ответного высказывания в этой научной стилистике, что и выступит свидетельством полноты, оперативности и правильности осознания сведений учебника, равно как и раскроет навык младшего школьника реализовать научно-учебный материал при соблюдении сути, стиля и типа дисциплины.

Таким образом, реализация специфики работы младших школьников при усвоении учебного материала, изложенного в научном стиле в учебниках для начальной школы, состоит в таких моментах:

- особой лингвостилистической подаче таких сведений, специфике деятельности педагога на уроке для освоения учениками научной лексики,

предложенной как при поддержке учителя, так и для самостоятельного изучения;

- контроле уровня осознания и понимания таких знаний со стороны педагога как в результате решения предметных задач, так и выполнения заданий;
- формировании учениками связного и логичного устного высказывания в научном стиле, созданного в единстве жанра научной речи и при задействовании адекватных языковых инструментов.

Следовательно, предлагаемый в учебно-методических пособиях для начальной школы материал, изложенный в научном стиле, выступает как базовый для формирования коммуникативной компетенции учеников. Свидетельством успешной реализации на практике навыка работать с учебными материалами научного стиля со стороны учащихся младшей школы может выступать только сформировавшийся и подтвержденный в ходе мониторингов или контрольных срезов знаний навык оперировать с усвоенным из изложенного в учебнике материалом как в виде практических действий, так и в компетентности теоретического плана.

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: 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 доказательства.

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».

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.

Обратимся подробнее 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 признаков (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 одушевленному существительному, вспомнить, с помощью какого вопроса выделяются одушевленные существительные. Можно заметить: подмена рассуждения способом действия (на основании методического аппарата учебника школьник заключает: «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 асемантична 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. Правило 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», «жильё» и т. д.». И применение знаний на практике: «Объясните написание выделенных орфограмм: варенье, соленье, печенье. Измените слова так, чтобы они обозначали несколько предметов: ручей, перо и т. д.».[1, с.158]

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, предваряющие 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».[31, с.44]

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

Итак, мы увидели, что в учебниках по русскому языку системы **«Школа России»** (авторы - В. П. Канакина, В. Г. Горецкий) представлены все виды учебно-научных текстов: текст-определение, текст-описание, текст-объяснение, текст-рассуждение, текст-правило. У каждого вида учебно-научного текста своя функция и все они 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.

## **ВЫВОД ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ**

Выполненный нами анализ методического аппарата учебников по русскому языку для начальной школы авторов В. П. Канакиной, В. Г. Горецкого позволяет сделать следующие выводы.

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).

Мы установили, что специфика реализации научного стиля в учебниках начального звена характеризуется непрерывной работой учителя для создания навыка устной и письменной коммуникации с учебными материалами, сначала под руководством педагога, а далее – самостоятельно. Кроме того, начальные школьники должны освоить отбор речевых средств для осмысления учебно-научного материала и компоновки ответного высказывания в этой научной стилистике, что и выступит свидетельством полноты, оперативности и правильности осознания сведений учебника, равно как и раскроет навык младшего школьника реализовать научно-учебный материал при соблюдении сути, стиля и типа дисциплины.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Применяемая в обучающей литературе для начальной школы учебно-научная речевая деятельность представляет собой подвид научного стиля, применяемого педагогами в специфических условиях образовательного процесса для передачи знаний или навыков. При несомненном сходстве с научной речевой активностью, учебно-научной речевой деятельности свойственно ключевое отличие в виде четко выраженной образовательной направленности высказывания, опубликованного в учебнике или озвученного педагогом. Подача сведений в учебниках начальной школы согласно научной стилистике должна происходить при условии детального и тщательного анализа достоверности, реалистичности и жизненности автором образовательного издания предлагаемых вниманию младших школьников коммуникативных ситуаций, доступных для понимания и осмысления в этом возрастном периоде. Педагогу стоит уделить особое внимание усвоению младшими школьниками минимального набора конструкций фраз, принятых в научном стиле учебной литературы, выступающих в качестве базы для усвоения предлагаемого учебного материала.

Несомненная актуальность настоящей работы видится в перманентном и эффективном реформировании российского школьного образования, уделяющего все большее внимание качественным переменам в работе учеников начального звена с научными материалами учебных печатных пособий. В связи с недостаточной сформированностью навыков устной и письменной речевой деятельности в пределах работы учеников с учебными материалами научного стиля, неразвитостью навыков самостоятельного поиска сведений, отсутствие умения построения суждений по правилам научного стиля возникает потребность внести в образовательные структуры начальной школы практику специфичного применения научного стиля на базе учебников для младших школьников.

Представить характеристику терминологического аппарата настоящей работы можно так: 1) выполнено уточнение термина «речь» исходя из работ передовиков отечественной педагогической и психологической науки; 2)

выявлены параметры, свойственные научной и учебно-научной речевой деятельности младших школьников; 3) выявлены составляющие при работе с научными материалами учебных пособий в младшей школе.

В ходе настоящей работы определено, что в основу методики применения научного стиля в учебниках начальной школы ложится технология проблемного диалогического общения, раскрывающая перед учениками горизонты логического мышления, научности и доказательности суждений; учит получать надежные познания и представления об изучаемых предметах или явлениях; принимать участие в эффективном поиске и исследовании информации.

В качестве неперенных педагогических условий специфического применения научного стиля на базе учебников для младших школьников можно упомянуть: задействование комплекса дифференциации речевой деятельности; диалогическую актуализацию ученика начальной школы как субъекта обучения; использование наглядности в виде графических структур или логических блок-схем, алгоритмизации действий при решении задач или выполнении заданий, кодировку и декодировку предлагаемого в начальном звене учебно-научного материала учебников.

В учебниках для начальной школы имеют место следующие **виды мини-текстов:**

- текст-определение;
- текст-описание;
- текст-объяснение;
- текст-рассуждение;
- текст-правило.

Подводя итог, можно сделать вывод, что сфера применения научного стиля очень широка. Это один из стилей, оказывающий сильное и разностороннее влияние на литературный язык.

Предлагаемый в учебно-методических пособиях для начальной школы материал, изложенный в научном стиле, выступает как базовый для формирования коммуникативной компетенции учеников.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков: пособие для учителя / Н. Н. Алгазина. – М.: Просвещение, 1987. – 158 с.
2. Алексеева Л. Л., Анащенкова С. В., Биболетова М. З. Планируемые результаты начального общего образования / (Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З.Биболетова и др.); под ред. Ковалевой Г.С., Логиновой О.Б. – М.: Просвещение, 2009. – 120 с.
3. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст]/ Б.Г. Ананьев. М.: Наука. - 1969. - 234 с.
4. Бабанский Ю.К. Педагогика: Учебное пособие для студентов/ М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
5. Бахтин, М.М. Собрание сочинений: Т. 5 [Текст]/ М.М. Бахтин // Ред.: С.Г. Бочаров, Л.А. Гоготишвили. / Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького - М. : Рус. слов., 1997. - 731 с.
6. Беликов, В.А. Образование. Деятельность. Личность: монография [Текст]/ В.А. Беликов. - М.: Академия Естествознания. - 2010. - 340 с.
7. Бровкина Т.Н. В помощь преподавателю начальной школы. В школу с радостью. 1-4 классы. Волгоград: Учитель , 2009. – 121 с.
8. Будагов Р. А. Слово и его значение : Научно-популярный очерк / Р. А. Будагов. — Л., 1947. — 66 с.
9. Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения / Отв. ред. Скаткин М. Н.; М.: Педагогика, 1987. – 400 с.
10. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977. С. 162-189
11. Выготский, Л.С. Психология [Текст]/ Л.С. Выготский. М.: Эксмо-Пресс. 2002. - 1008 с.

12. Головин Б. Н. Омонимы в современном русском литературном языке // Вопросы преподавания современного русского языка в вузе. Горький, 1960. С. 68.
13. Жинкин, Н.И. К вопросу о развитии речи у детей [Текст]/ Н.И. Жинкин// Советская педагогика. - 1954. - №6. - С. 56 - 72.
14. Жуйков С.Ф. Формирование орфографических действий ( у младших школьников). Рецензент А.М. Орлова. М. Просвещение. 1965г. 356с.
15. Занков Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении/ Л.В. Занков. – М.: Учпедгиз, 1960.– 188 с.
16. И. Р. Гальперин / Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 4-е, стереотипное. М: КомКнига, 2006. — 144 с.
17. Касаткин Л. Л. Краткий справочник по современному русскому языку / пол ред. Леканта П. А. – М., 1991. – 384 с. 70
18. Кацнельсон С. Д. Содержание слова, значение и обозначение / С. Д. Кацнельсон. — М. ; Л., 1965. — 110 с.
19. Ковалева Г.С., Логинова О.Б. Программа формирования универсальных учебных действий (личностные и метапредметные результаты) // Планируемые результаты начального общего образования. М., 2010. – 128 с.
20. Кожина, М.Н. и др. Стилистика русского языка: учебник / М.Н. Кожина, Л.Р. Дускаева, В.А. Салимовский. – 4-е изд., стереотип. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 464 с.
21. Котелова Н. З. Значение слова и его сочетаемость (к формализации в языкознании) / Н. З. Котелова. — Л. : Наука, 1975. — 164 с.
22. Крысин Л. П. Слово в современных текстах и словарях : Очерки о русской лексике и лексикографии / Л. П. Крысин. — М. : Знак, 2008. — 320 с.
23. Левицкий В. В. Экспериментальные данные к проблеме смысловой структуры слова / В. В. Левицкий // Семантическая структура

слова : Психолингвистические исследования. — М. : Наука, 1971. — С. 151 — 168.

24. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды [Текст]/ А.А. Леонтьев - М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЕК», 2001. - 448 с.

25. Лосев А. Ф. Бытие – имя – космос. М.: Мысль, 1993. – 958 с.

26. Львов М. Р. Правописание в начальных классах. – М., 1990. – 307с.

27. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.».— М.: Просвещение, 1988. – 240 с.

28. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе [Текст]/ М.И. Махмутов. - М., Педагогика. - 1977. - 374 с.

29. Мельникова, Е.Л. Технология проблемного диалога: методы, формы, средства обучения [Текст]/ Е.Л. Мельникова// Образовательные технологии: сборник материалов. - М.: Баласс. - 2008. - С. 5 - 55.

30. Мельчук И. А. Об определении большей/меньшей смысловой сложности при словообразовательных отношениях / И. А. Мельчук // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. — 1969. — № 2. — С. 126 — 135.

31. Морозова М.Я., Петрова Е.Н. Грамматические игры для начальных классов. – М.: АПН РСФСР, 1963. – 44 с.

32. Никитина, Е.Ю., Смирнова Л.Н. Концепция управления речевой культурой студентов вузов как важная составляющая моделирования их профессиональной коммуникации// Языки профессиональной коммуникации: материалы междунар. науч. конф. - Челябинск. - 2003. - С. 421 - 424.

33. Ольховская А. И. О гипонимическом способе развития многозначности / А. И. Ольховская // Научный диалог. — 2012. — № 3. Филология. — С. 34 — 50.
34. Панов М. В., Сабаткоев Р. Б. Русский язык. Лексика. Фонетика. Теория письма. Морфология : Учеб. пособие для учащихся национальных педучилищ РСФСР / М. В. Панов, Р. Б. Сабаткоев. — Л. : Просвещение, 1982. — 475 с.
35. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. 7-е изд. — М.: Просвещение, 1956. — С. 463.
36. Преесман Л.П. Методика и техника эффективного использования средств обучения в учебно-воспитательном процессе: Книга для учителя / Л.П. Преесман.— М.: Просвещение, 1985.— 197 с.
37. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. [Текст]/ С.Л. Рубинштейн. - СПб. И др.: Питер, 2000. - 705 с.
38. Русский язык по данным массового обследования : Опыт социальнолингвистического изучения / Под ред. Л. П. Крысина. — М. : Наука, 1974. — 352 с.
39. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. — М. 1971. — 321 с.
40. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка. Методические рекомендации. 1–4 класс. Смоленск. Ассоциация XXI век. 2006 г.
41. Цейтлинг С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение — М. Просвещение, 1982г. — 187с.
42. Шмелев Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка). М., 1973. С. 35— 63.