

# ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК КОМПОНЕНТА ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ ЧЕЛОВЕКА



Министерство образования Тульской области

Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Тульской области «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области»

Региональное отделение ассоциации учителей  
литературы и русского языка Тульской области

# **ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК КОМПОНЕНТА ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ ЧЕЛОВЕКА**

*Материалы*

*Всероссийской научно-практической конференции  
21 октября 2020 года*

Тула  
2020

УДК 811.161.1  
ББК 81.2 Рус  
П68

Ответственный редактор:  
*Токарев Г.В.*, доктор филологических наук, профессор

Рецензент:  
кафедра документоведения и стилистики русского языка  
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический  
университет им. Л.Н. Толстого»

**П68**      **Проблема развития читательской компетенции как компонента общей культуры человека:** Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Сост. Г.В. Токарев. – Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2020. – 100 с.

В сборнике рассматриваются проблемы совершенствования читательской компетенции на уроках русского языка и литературы.

Для учителей русского языка и литературы, студентов филологических специальностей.

УДК 811.161.1  
ББК 81.2 Рус

Материалы печатаются в авторской редакции

Печатается по решению редакционно-издательского совета  
ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО»

# СОДЕРЖАНИЕ

<i>Л.И. Аболмасова</i> Чтение в контексте ценностей современного человека . . . . .	5
<i>А.Ю. Анненкова</i> Использование эвристического метода при изучении текстов на уроках литературы. . . . .	9
<i>Н.В. Антропова</i> Формирование читательской культуры школьников при изучении духовной литературы. . . . .	13
<i>Т.А. Бак</i> Что читали героини романа «Анна Каренина»? . . . . .	17
<i>Л.В. Белянцева</i> Работа с эмоционально-оценочной лексикой как средство формирования читательской компетенции школьников . . . . .	25
<i>Ю.В. Гордеева</i> Обращение к текстам интернет-изданий на уроках русского языка (в рамках изучения темы «Неологизмы») . . . . .	30
<i>Т.Ю. Дорощева</i> Роль чтения в эпоху информатизации. . . . .	33
<i>О.М. Жабина</i> Цифровое чтение: особенности и проблемы . . . . .	35
<i>А.В. Коренева, С.А. Рачило</i> Приемы формирования читательской компетенции на уроках русского языка . . . . .	41
<i>Н.В. Мельникова</i> Прикладные аспекты решения проблемы чтения у обучающихся старших классов в контексте «информационного поля» современного российского социума . . . . .	46

<i>М.В. Минакова</i> Школьная хрестоматия «Русская графика» как средство формирования читательской компетенции обучающихся . . . . .	51
<i>Е.Н. Одышева</i> Иностранный язык как средство портретной характеристики персонажа на уроках литературы . . . . .	56
<i>Д.А. Романов</i> Читательская компетенция и формирование иллюстративной базы словаря символов русской культуры . . . . .	62
<i>А.Д. Садковая</i> ТikТок и язык: как короткие видеоролики влияют на молодежную и подростковую коммуникацию . . . . .	73
<i>Н.М. Старцева</i> К вопросу о восприятии художественного текстана уроке литературы . . . . .	77
<i>Г.В. Токарев</i> К вопросу о преподавании литературы в школе в свете развития читательской компетенции обучающихся . . . . .	81
<i>А.А. Хмельёва</i> Уникальный язык произведений Виктора Пелевина как точка опоры для развития читательской компетенции. . . . .	85
<i>Н.Н. Ходырева</i> Проблемы развития читательской компетенции учеников на уроках литературы (на примере изучения элегии В.А. Жуковского «Море») . . . . .	88
<i>Н.И. Щербинина</i> Формирование читательской компетенции обучающихся через осмысление образного основания фразеологизмов . . . . .	93

# ЧТЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

*Л.И. Аболмасова,  
ФГКОУ «Петрозаводское ПКУ»,  
г. Петрозаводск, Республика Карелия*

XXI век предъявляет к человеку высокие требования в области информационных и компьютерных технологий, что приводит к расширению границ знания. Интеллектуальный потенциал общества становится важнейшим ресурсом для реализации широких возможностей в различных областях. При этом современный человек должен владеть хорошей речью, быть грамотным и эрудированным.

Современные дети с большим интересом осваивают электронные технологии, но при этом часто испытывают трудности при передаче устной или письменной информации, где требуются речевые навыки, которые развиваются на протяжении всех лет обучения. Преподавателям русского языка и литературы приходится постоянно сталкиваться с этой проблемой: не читающие книг молодые люди испытывают дискомфорт при общении, что нередко приводит к снижению работоспособности и самооценки. Как исправить это?

Одним из способов выхода из этой ситуации является чтение, которое способно не только расширять границы знания и развивать мышление, но и обогащать речь, способствовать повышению грамотности письма. Сегодня чтение играет очень важную роль, необходимую не только для удовлетворения информационных потребностей. Это способ освоения всего того, что составляет основу культуры.

Особенно остро стоит эта проблема в молодежной среде, где чтение не пропагандируется, поскольку считается «немодным», «несовременным». Молодые люди часто ничего не читают, кроме SMS-сообщений,

рекламных буклетов и визитных карточек с набором цифр и телефонов. Чтобы понять современную молодежь, надо иметь представление о ее ценностях, приоритетах и ориентирах. При отсутствии четких морально-нравственных принципов и представлений о том, какая личность необходима современному российскому обществу, ценностные ориентации молодежи складываются во многом хаотически. И.В. Волосков, доцент Московского городского педагогического университета, кандидат филологических наук, который изучил мнение молодежи по актуальным вопросам современности, утверждает, что для подростков в большей степени важно «стадное чувство» [1, с. 107].

Экономические и социальные изменения в России привели к деформации жизненных приоритетов у молодых людей. Безусловно, большинство из них сегодня принимают здоровый образ жизни, понимают важную роль семьи в жизни человека, значение материальных благ. Но при этом мы наблюдаем, что у них снижается значимость ценностей, которые составляют основу человеческой жизни: работы, образования, творчества. Это приводит к обесцениванию духовного начала, снижению общей культуры и индивидуализации человека. С другой стороны, наиболее высокий рейтинг среди молодежных ценностей получила свобода личности, которая, однако, часто понимается как вседозволенность, нигилизм [2]. Современные молодые люди понимают значимость образования как способа достижения поставленных целей, но при этом идет процесс снижения значимости профессий умственного труда, падение престижа науки, низкая оценка ее жизненной ценности. Молодежь стремится к предпринимательству, отдавая предпочтение коммерции и офисным профессиям. Чтение с целью получения информации становится неглубоким, поверхностным.

Сегодня расширились возможности проведения досуга молодежи: туризм, путешествия по стране и за границу и т.д. Однако при этом происходят изменения культурных ориентиров, массовизация вкусов, снижение интереса к высокому искусству, к чтению художественной литературы. Походу в театр молодежь предпочитает кафе, посещению музея – просмотр художественных фильмов, созданных на Западе. Снижение уровня культуры во многом связано с утратой интереса к чтению, что характеризуется как «системный кризис читательской культуры» [3, с. 8].

Безусловно, процессы модернизации коснулись и чтения. Оно объективно продолжает сохранять ключевую значимость в современной мировой культуре, несмотря на то, что письменные источники информации в XX веке существенным образом дополнились аудиовизуальными. В современном мире созданы электронные книги, появился новый вид чтения – с экрана компьютера или телефона. Повысился интерес к электронным библиотечным ресурсам, однако сегодня чтение становится другим и с содержательной стороны. Оно более легкое, развлекательное, чтение для приятного отдыха.

Таким образом, проблема чтения в контексте ценностей современного человека остается актуальной. С одной стороны, произошли изменения в системе приоритетов современной молодежи. С другой стороны, образование по-прежнему является потребностью времени, без него достижение поставленных целей становится невозможным. При этом основным способом получения знаний является чтение. Чтобы решить это противоречие, необходимо привлекать внимание к чтению уже в школьном возрасте, пропагандировать хорошие книги, как сегодня рекламируют фильмы, вводить «час чтения», устраивать дискуссии по важнейшим темам, поднятым в художественной литературе, в качестве проектной деятельности предлагать создание кроссвордов, буктрейлеров, сценариев по известным произведениям классической литературы. Нужно вспомнить, как создаются литературные вечера и литературные гостиные, как инсценируются произведения. В этом случае потребуется запоминать текст, что будет полезным для развития речи. Одним словом, нужно вспомнить приемы работы с книгой, которые применялись раньше и которые давали хорошие результаты.

Чтобы понимать, какую роль играет чтение в контексте ценностей молодежи, необходимо переосмыслить новое место книги в картине жизни современного мира.

### **СПИСОК ИСТОЧНИКОВ**

1. Волосков В.И. Особенности социализации учащейся молодежи // Социологические исследования. 2009. № 6. С. 107–109.
2. Кондрагьева О.Н. Читающее юношество и будущее России [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://vmo.rgub.ru/lib\\_activity/practice/rgub\\_4.php](http://vmo.rgub.ru/lib_activity/practice/rgub_4.php).



3. Кузьмин Е.И., Орлова Э.А. Поддержка и развитие чтения – общенациональная задача // Поддержка и развитие чтения в библиотечном пространстве России: сборник научно-практических работ. М.: МЦБС, 2007. С. 7–18.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКОГО МЕТОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

*А.Ю. Анненкова,  
ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», г. Тула*

В современной образовательной среде в последнее время возникла ситуация, когда школьники все меньше уделяют внимания чтению литературы. Возможно, на это влияет отсутствие неких стандартов, которые могли бы регламентировать систему ценностей в обществе. Поэтому все чаще в современном мире мы слышим о необходимости подъема уровня образования и культуры школьников, что, безусловно, имеет тесную взаимосвязь с формированием коммуникативной компетенции обучающихся во время образовательного процесса.

На совершенствование коммуникативной компетенции в большей степени влияют уроки словесности, на которых дети учатся воспринимать всю многогранность и словесную наполненность литературных произведений. Поэтому так важно для учителя предоставить ребенку возможность в полной мере погрузиться в предмет, чтобы он смог развиваться как высоконравственная личность, способная рассуждать и анализировать полученные знания и опыт.

Поставив задачу развития в ребенке коммуникативной компетенции, учитель должен выбрать подходящие методы обучения. В связи с тем, что методы являют собой симбиоз психологических и философских обоснований, учителю необходимо выбрать наиболее эффективные методы и технологии для реализации поставленной цели. Перед тем как перейти к рассмотрению метода, предложенного в качестве одного из вариантов реализации поставленной нами задачи, приведем

определение метода обучения как одной из форм освоения материала: «Метод обучения – система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования» [3, с. 567]. Как мы видим из определения, методы обучения должны максимально стимулировать активность обучающихся в их учебной работе.

Существует большое количество дифференциаций относительно методов обучения. В данной статье мы рассмотрим подход, основанный на степени осознанности воспринимаемого материала.

Эвристический метод часто встречается в учебниках по методике обучения, однако как одна из технологий преподавания на уроках литературы он был рассмотрен только в конце XX века Н.И. Кудряшовым и А.В. Хуторским.

В.И. Андреев говорит об эвристических методах как о базе для творческой деятельности во время учебного процесса: «Эвристические методы – это система эвристических правил деятельности педагога (методы преподавания) и деятельности ученика (методы учения). Эти методы разработаны с учетом закономерностей и принципов педагогического управления и самоуправления в целях развития интуитивных процедур деятельности учащихся в решении творческих задач» [1, с. 165].

Эвристический метод является одним из самых творческих и оригинальных в процессе обучения и развития читательской компетенции на уроках литературы. В переводе с греческого языка слово «эвристика» означает «отыскиваю», «открываю». Наука изучает способы и варианты действий в новой сложившейся ситуации, то есть это некое действие, направленное на события, происходящие в окружающем мире. Главной особенностью является поиск новой информации по какому-либо вопросу. Во время занятий на уроках литературы, при изучении текстов, эвристические методы направлены на решение задач путем размышлений. Целью данного метода в педагогике является обучение умению мыслить, развивать воображение, основываясь на уже накопленных знаниях и опыте.

Эвристический путь включает в себя решение проблемы с неполным объемом информации, задачи, требующие заполнения недостающей информации посредством интуиции. [4, с. 49]. Гипотеза строится

на основе существующих знаний, но выходит за рамки известных, что определяет тенденцию к получению новых знаний. Расширение и углубление способности решать эвристические задачи на уроках литературы, во время изучения художественного текста, приводит к развитию творческих способностей.

Данный метод является особенно эффективным, так как в современном образовательном пространстве возникла проблема, которая заключается в том, что обучение утрачивает творческую и аналитическую направленности в связи с тем, что учебный материал больше ориентирован на усвоение неких стандартных и структурированных механизмов, не позволяя ученику раскрыться как лицу созидающему. В свою очередь, это приводит к тому, что ребенок не может быстро подстраиваться под меняющуюся действительность. Поэтому так важен новый эвристический подход в обучении, именно он позволяет детям проводить внутренний анализ прочитанного литературного произведения и рефлексировать полученную информацию.

На уроках литературы при помощи эвристического метода дети могут использовать различные типы заданий: сочинение, постановка вопросов к прочитанному, составление заданий, создание проектов и т.д.

Важность включения эвристического метода при изучении литературы в школе обусловлена необходимой активностью обучающихся в освоении материала, а именно преодоления пути от полного незнания к освоению большей доли информации, получаемой из изучаемого текста. Более того, отличительной особенностью эвристического метода, в отличие от традиционных, является его доступность, так как он может быть применен независимо от интеллектуальной подготовки обучающихся. Это делает его незаменимым в классах, в которых существует дифференциация обучающихся в зависимости от их успеваемости. Более того, рефлексия и отсылка к собственному опыту и самоанализу (что представляет собой характерную черту данного метода), является одной из самых продуктивных технологий при изучении материала на уроках литературы: дети могут самостоятельно анализировать художественные произведения, давая им собственную оценку, высказывая собственное мнение.

Таким образом, эвристический метод при изучении текстов на уроках литературы – это изучение произведения с целью анализа художе-

ственных, нравственных, общественных или философских проблем, которые затрагиваются в произведении. Ребенок учится рассуждать, грамотно высказывать свои мысли, отстаивать собственное мнение, что избавляет его от шаблонности и «сухости» в коммуникативном и композиционном отношении.

### **СПИСОК ИСТОЧНИКОВ**

1. Андреев В.И. Программирование учебно-исследовательской деятельности. М.: Высшая школа, 1981. 240 с.
2. Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. М.: Просвещение, 1981. 190 с.
3. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 1. А – М / под ред. В.В. Давыдова. М.: Большая Рос. энцикл., 1992, 1993. 608 с.
4. Соколов В.Н. Эвристика: введение в теорию и методiku эвристической деятельности. М.: Аспект Пресс, 1995. 255 с.
5. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2003. 415 с.

# ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДУХОВНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

*Н.В. Антропова,  
МБОУ ЦО № 53 им. Л.Н. Толстого, г. Тула*

Совершенствование образования в современной школе предполагает освоение нового содержания и поиск соответствующих ему методов, форм и приемов обучения. При этом важнейшим средством образования и нравственного становления личности остается книга. Однако интерес к книге, к чтению у обучающихся не растет, и, к сожалению, каждый второй выпускник школы не становится активным читателем. Это связано с тем, что все большее влияние на детей оказывают средства массовой информации. Увлечение подростков компьютерными коммуникациями, их сильное эмоциональное воздействие создают определенный стереотип восприятия и приводят к развлечению, но не развитию. Для того чтобы этому что-то противопоставить, нужны достаточно яркие, разнообразные эстетические впечатления, которые подростки могут черпать из книг, так как чтение расширяет кругозор, развивает воображение, личную культуру, учит мыслить, помогает человеку понять свое предназначение.

Главной задачей литературного развития обучающихся является воспитание читательской культуры. Не вызывает сомнения, что уроки литературы для школьников важны, так как ведут к регулированию нравственного поведения подростков, а также формируют у них желание приобретения новых литературных знаний.

В Концепции преподавания русского языка и литературы написано, что «литература – это культурный символ России, высшая форма

существования российской духовности и языка. Литература в школе посредством воздействия на эстетические чувства воспитывает в человеке патриотизм, чувства исторической памяти, принадлежности к культуре, народу и всему человечеству». Русская литература является одним из основных источников обогащения речи обучающихся, формирования их речевой культуры и коммуникативных навыков. На уроках литературы учитель приобщает учеников не только к знанию слова, но и к исключительности материальной и духовной культуры, отражающей историю нашего народа, его менталитет в культурно-исторической среде, формирующей языковую личность. Посредством упражнений, содержащих лингвокультурологический материал, учитель сможет помочь созданию у школьников языковой картины мира, познакомить с лексикой, фразеологизмами, отображающими культуру нашего народа, на примере текстов классической литературы показать взаимодействие языка и культуры, так как духовное общение людей, взаимопонимание начинается именно с культуры.

Верным шагом к формированию читательской культуры школьников является знакомство с собственно духовной и древнерусской литературой, составляющими основу связи с исторической памятью народа, его традициями. Древнерусская литература является одним из наиболее сложных разделов предмета «Литература», а ведь изучение литературных памятников этой эпохи является ключом к пониманию всей русской литературы. К сожалению, в школьных программах на изучение этого раздела отводится весьма скромное время. Раздел древнерусской литературы в учебниках занимает всего несколько страниц, но продолжить знакомство с произведениями Древней Руси обучающиеся могут и на внеурочных занятиях.

С этой целью нами была разработана программа для 5, 6, 7 классов «Духовное наследие России», направленная на формирование читательской культуры обучающихся, обогащение их внутреннего мира, углубление знаний о вековых традициях русского народа. Программа рассчитана на три года и построена на принципе преемственности знаний. Занятия проводятся один час в неделю в рамках внеурочной деятельности по ФГОС. Основные разделы программы: «Откуда мы?», «Откуда есть пошла Русская земля», ««Древняя русская литература – наша, родная. Это наши корни, наши истоки» Д.С. Лихачев».

Внеурочные занятия по духовному наследию России помогают ученикам глубже узнать особенности древнерусской литературы, а также дают учителю дополнительную возможность показать связь русской классической литературы с древнерусской. Тематика таких занятий разнообразна. Например: «Крещение Господне в художественной литературе и древнерусской живописи», «Исполнен долг, завещанный от Бога...», «О древнерусских книгах. равноапостольные Кирилл и Мефодий. Легко ли создать письменность?», «Православная семья (по повести о Петре и Февронии Муромских)» и др.

Опыт работы позволяет утверждать, что многое в произведениях Древней Руси сложно для восприятия обучающимися, а задача учителя – «развить умение школьников ориентироваться в книге с целью максимального усвоения и глубокого восприятия прочитанного». Поэтому для лучшего понимания данных текстов важен лингвокультурологический анализ как один из подходов к формированию читательской культуры. Это поможет обучающимся «рассмотреть за единицей языка огромный пласт культуры, обеспечит более глубокое понимание текста через осмысление явлений действительности, стоящих за каждым конкретным значением слова».

Приведем пример. Агиографическое произведение «Повесть о Петре и Февронии Муромских» наполнено символами. Современному подростку тяжело понять их значение, ведь «древнерусская литература совсем иначе, чем литература XVIII–XX веков, связана с бытом, с обрядами, с практическими потребностями общества. В древнерусской литературе события и вещи, окружающие человека, – символы, в которых проявляется высшая, духовная, божественная реальность». Поэтому лингвокультурологический комментарий к произведению просто необходим. Житие Петра и Февронии – символ идеальных семейных отношений. Они были защитниками царской семьи. Семья – это малая церковь, где царит любовь. Любовь – это главный символ жития святых. «Любовь – важнейшая составляющая человеческого духа, проявление богочеловеческой сущности личности». Именно поэтому в повести символ любви автор раскрывает в оценке супружеской любви, братской любви и любви к Богу.

Читательская культура является «составной частью общей культуры человека. Это комплекс знаний, умений и чувств, включающий



осознанный выбор тематики чтения, его системности с целью полноценного и глубокого восприятия и усвоения прочитанного». Важно, что читает школьник, как умеет оценить и воспроизвести читаемый текст, насколько серьезно относится к тем или иным понятиям. Это главные вопросы при гармоничном формировании и развитии читательской культуры.

### **СПИСОК ИСТОЧНИКОВ**

1. Распоряжение Правительства РФ от 9 апреля 2016 г. № 637-р «О Концепции преподавания русского языка и литературы в РФ» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71280432>.

2. Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников / под ред. В.Я. Коровиной. М.: Просвещение, 2014. 351 с.

3. Соколова В.Ю. Развитие универсальных учебных действий учащихся при лингвокультурологическом подходе к изучению текста древнерусской литературы в школе [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://infourok.ru/>.

# ЧТО ЧИТАЛИ ГЕРОИ РОМАНА «АННА КАРЕНИНА»?

Т.А. Бак,  
ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», г. Тула

Чтение литературного произведения в большинстве случаев предполагает не только восприятие самого произведения, но и опосредованное знакомство с «книгами в книге», то есть с теми книгами, которые читают, обсуждают, упоминают или цитируют герои читаемого сочинения.

Настоящая статья посвящена рассмотрению круга чтения персонажей романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина», выявлению целей, для которых герои книги читают ту или иную литературу, а также тех целей, которые преследует Толстой, упоминая в тексте романа определенных авторов и их произведения. Кроме того, важным является вопрос о том, какую пользу может извлечь для себя современный читатель романа, познакомившись с кругом чтения героев «Анны Карениной».

В читательских интересах персонажей романа нашел отражение научный и общественно-политический дискурс того времени. Так, журнальные статьи, в которых рассматривался модный тогда вопрос о границе между психическими и физиологическими явлениями в деятельности человека, статьи с полемикой по поводу материализма, рефлексов, биологии и социологии, происхождении человека вызывают интерес у Константина Левина, имеющего естественнонаучное университетское образование. Кроме того, Левин читает литературу по физике (книга Джона Тиндаля о теплоте). Свяжский в беседе с Левиным говорит о «*громadной литературе рабочего вопроса*», который «*занимает теперь лучшие умы в Европе*» [5, т. 18, с. 353]. Левин, увлеченный желанием устроить свое хозяйство по-новому, перечитывает книги о рабочем вопросе, которые ему дал Свяжский, изу-

чает «политико-экономические и социалистические книги по этому предмету» [5, т. 18, с. 361], но не находит в них нужных ему ответов. Освещение в романе модных течений в научной и общественной мысли 70-х годов XIX столетия позволяет Толстому создать чрезвычайно современный роман, охарактеризовать взгляды своих героев через их реакцию на эти течения и художественным способом высказать свою позицию, а современный читатель получает возможность ощутить дух эпохи и обогатиться историческими знаниями, в том числе сведениями по истории естественных и социальных наук.

Читательские предпочтения героев романа и их отношение к читаемому используются Толстым для раскрытия жизненной позиции персонажей. Так, повествование о том, каковы взгляды Стивы Облонского и что их формирует, Толстой начинает с фразы: «*Степан Аркадьич получал и читал либеральную газету, не крайнюю, но того направления, которого держалось большинство*» [5, т. 18, с. 9]. Через реакцию Анны на ее чтение английского романа в вагоне поезда выражается стремление героини к активной, полноценной жизни: «*<...> ей неприятно было читать, то есть следить за отражением жизни других людей. Ей слишком самой хотелось жить*» [5, т. 18, с. 106].

Отношение Каренина к чтению как к долгу, выделенное у него определенное время для чтения, сфера его интересов как читателя и мнения, складывающиеся у Алексея Александровича на основе прочитанного, дают объемную характеристику его склада ума и в целом его личности: «*Она [Анна] знала его [Каренина] привычку, сделавшуюся необходимостью, вечером читать. Она знала, что, несмотря на поглощающие почти все его время служебные обязанности, он считал своим долгом следить за всем замечательным, появившимся в умственной сфере. Она знала тоже, что действительно его интересовали книги политические, философские, богословские, что искусство было по его натуре совершенно чуждо ему, но что, несмотря на это, или лучше вследствие этого, Алексей Александрович не пропускал ничего из того, что делало шум в этой области, и считал своим долгом все читать. Она знала, что в области политики, философии, богословия Алексей Александрович сомневался или отыскивал; но в вопросах искусства и поэзии, в особенности музыки, понимания которой он был совершенно лишен, у него были самые определенные и твердые*

мнения. Он любил говорить о Шекспире, Рафаэле, Бетховене, о значении новых школ поэзии и музыки, которые все были у него распределены с очень ясною последовательностью» [5, т. 18, с. 118–119]. В романе отдельно упоминается, что Каренин читает книгу о папизме, а также «французскую книгу о евгубических надписях» [5, т. 18, с. 300], к которым он проявляет живой интерес (эти надписи также известны как «ингувинские таблицы» и представляют собой датируемые III–I веками до н.э. надписи на умбрском языке). Одна из книг, которую прочел Алексей Александрович, может быть связана с читательскими интересами самого Л.Н. Толстого: Э.Г. Бабаев в своем комментарии к роману предполагает, что под знаменитым путешественником по Китаю, брошюру которого читает Каренин, подразумевается исследователь буддизма И.П. Минаев, что может быть связано с интересом самого Толстого к философии и народной поэзии Востока в годы, предшествовавшие написанию «Анне Карениной» [1, т. 8, с. 487]. Брошюру путешественника Алексею Александровичу присылает графиня Лидия Ивановна, «*прося его принять самого путешественника, человека, по разным соображениям весьма интересного и нужного*» [5, т. 18, с. 215], и ее прочтение накануне визита путешественника позволяет Каренину поразить его «*глубиною своего знания предмета и широтою просвещенного взгляда*» [5, т. 18, с. 215].

Вышеупомянутый английский роман, который читает Анна в поезде, является одной из значимых художественных деталей, раскрывающих столь важную в концепции романа Л.Н. Толстого «английскую тему», о которой подробно пишет в своей книге Барбара Леннkvист [2]. Эта же тема «звучит» в повествовании о посещении Анны Дарьей Александровной в Воздвиженском, при этом снова упоминаются английские романы: все в имении Вронского производит на Долли «*впечатление изобилия и щегольства и той новой европейской роскоши, про которые она читала только в английских романах, но никогда не видала еще в России и в деревне*» [5, т. 19, с. 191].

Чтение занимает большое место в жизни Анны в Воздвиженском: «*Анна <...> очень много занималась чтением – и романов и серьезных книг, какие были в моде. Она выписывала все те книги, о которых с похвалой упоминалось в получаемых ею иностранных газетах и журналах, и с тою внимательностью к читаемому, которая бывает только*

в уединении, прочитывала их. Кроме того, все предметы, которыми занимался Вронский, она изучала по книгам и специальным журналам, так что часто он обращался прямо к ней с агрономическим, архитектурными, даже иногда коннозаводческими и спортсменскими вопросами. Он удивлялся ее знанию, памяти и сначала, сомневаясь, желал подтверждения; и она находила в книгах то, о чем он спрашивал, и показывала ему» [5, т. 19, с. 219–220]. Чтение таких книг и в таком количестве имеет причиной главную заботу Анны – желание «заменить для него все, что он оставил», «желание не только нравиться, но служить ему» [5, т. 19, с. 244].

Уезжающему на дворянские выборы Вронскому Анна говорит, что «вчера получила ящик книг от Готье» [5, т. 19, с. 221] и что скучать она не будет. Толстой так описывает времяпрепровождение Анны в отсутствие Вронского: «Прогулки, беседы с княжной Варварой, посещения больницы, а главное, **чтение, чтение одной книги за другой занимали ее время**» [5, т. 19, с. 243]. При этом Анна отдает себе отчет в том, что она «не живет, а ожидает развязки» [5, т. 19, с. 282], а чтение и прочие «забавы», которые она себе выдумывает, «все это только обман, все это тот же морфин» [5, т. 19, с. 282].

На одной из страниц романа мы видим Анну с новой книгой Ипполита Тэна. В комментарии к роману Э.Г. Бабаев пишет: «В 1870 г. вышла в свет его книга «О разуме». Возможно, что именно с впечатлениями от этой книги связано восклицание Анны Карениной: «...и на то дан разум, чтоб избавиться...» (ч. VII, гл. XXXI). Несколько раньше эту фразу произносит по-французски соседка Анны по купе в вагоне: «На то дан человеку разум, чтоб избавиться от того, что его беспокоит» [5, т. 9, с. 453–454].

Особого рассмотрения заслуживает чтение духовных книг, религиозной литературы героями романа.

Кити, у которой за границей под влиянием знакомства с Варенькой происходит душевный переворот, составляет план своего будущего: она «будет, где бы ни жила, отыскивать несчастных, помогать им сколько можно, раздавать Евангелие, читать Евангелие больным, преступникам, умирающим. Мысль чтения Евангелия преступникам <...> особенно прельщала Кити» [5, т. 18, с. 236–237]. Далее Толстой пишет, что княгиня Щербацкая видела, что дочь «читает по вечерам

*французское Евангелие, которое ей подарила госпожа Шталь, чего она прежде не делала» [5, т. 18, с. 237].*

В романе находим описание того, как Алексей Александрович проверяет урок Сережи, состоявший «в выучиваньи наизусть нескольких стихов из Евангелия и повторении начала Ветхого Завета» [5, т. 19, с. 96]. В этой связи современным православным родителям был бы полезен совет святителя Игнатия Брянчанинова: «И ныне отчего бы христианским воспитателям не украсить памяти невинного дитяти Евангелием, чем загромождать ее изучением Эзоповых басней и прочих ничтожностей?» [4, с. 40].

Неверное цитирование княгиней Бетси Тверской одной из евангельских Заповедей блаженства и авторский комментарий к ее реплике показывают, что чтение Евангелия явно не является рутинным занятием княгини:

*«– Блаженны миротворцы, они спасутся, – сказала Бетси, вспоминая что-то подобное, слышанное ею от кого-то» [5, т. 18, с. 137].*

Кроме того, можно сделать вывод о том, что Бетси редко бывает в храме: Заповеди блаженства всякий раз поются хором на литургии святителя Иоанна Златоуста, и их запоминает каждый, кто часто бывает на богослужениях. Неправильное воспроизведение княгиней цитаты из Евангелия и пояснение автора к этому ярко характеризуют жизненные установки этой толстовской героини.

Мучимый вопросами «*что я такое и зачем я здесь*» [5, т. 19, с. 369], без ответа на которые не представляет себе жизни, Константин Левин читает материалистов, Платона, Спинозу, Канта, Шеллинга, Гегеля, Шопенгауэра, и Толстой подробно описывает процесс восприятия Левиным философских сочинений (что представляет собой особый интерес ввиду того, что Левин является alter ego автора), но это чтение не приносит Константину желаемого результата: «*Он читал и думал, и чем больше он читал и думал, тем дальше чувствовал себя от преследуемой им цели*» [5, т. 19, с. 369].

Единственный указанный в романе православный автор из круга чтения Левина – А.С. Хомяков, которого ему посоветовал брат. «*Но, прочтя потом историю церкви католического писателя и историю церкви православного писателя и увидав, что обе церкви, непогрешимые по сущности своей, отрицают одна другую, он разочаровался*

*и в Хомяковском учении о церкви, и это здание рассыпалось таким же прахом, как и философские постройки»* [5, т. 19, с 370].

Показательно, что среди авторов книг, к которым обращается Левин, нет ни древних святых Отцов, ни близких к нему по времени святителя Тихона Задонского и Игнатия Брянчанинова. Святитель Игнатий в своих творениях прямо предупреждает: «Довольствующийся познаниями, доставляемыми философию, не только не получает правильных понятий о Боге, о самом себе, о мире духовном; но, напротив того, заражается понятиями превратными, растлевающими ум, делающими его не способным, как зараженного и поврежденно-го ложью, к общению с Истиною» [4, с. 725]. «Состояние, в которое приводится философию дух наш, есть состояние самообольщения, душепогибели <...>» [4, с. 725]. Кроме того, в «Аскетических опытах» святителя Игнатия есть особая глава: «Об удалении от чтения книг, содержащих в себе лжеучение». (Напротив, в описываемом в романе высшем петербургском обществе популярны английские религиозные книги, одну из которых графиня Лидия Ивановна хочет прочитать Каренину).

С точки зрения православия, итог чтения Левиным таких книг и избранного им способа искания истины неудивителен: средством избавления от этого ужасного положения ему начинает казаться смерть. *«И, счастливый семьянин, здоровый человек, Левин был несколько раз так близок к самоубийству, что спрятал шнурок, чтобы не повеситься на нем, и боялся ходить с ружьем, чтобы не застрелиться»* [5, т. 19, с. 371].

Чтение газет и книг героями-дворянами романа «Анна Каренина» существенно развивает их умение вести светскую беседу, столь значимое в дворянском обществе. Книга «Правила светского этикета для дам», изданная в Петербурге в 1873 году, в год начала написания романа, дает следующие настоятельные советы: «Читайте передовые статьи хороших газет, узнавайте, какие вопросы интересуют общественное внимание, и составляйте себе о них свое суждение. Пробегайте новые, выходящие из ряда книги; будьте знакомы с модными авторами, музыкой и пр. и пр., и вы никогда не затруднитесь в выборе предметов для салонной беседы» [3, с. 26–27]. «Разговор не может быть интересен, если разговаривающие не заботятся о развитии

и украшении своего ума. Для того чтобы хорошо говорить, надо много читать. Прилежное чтение даст скоро возможность судить слегка обо всем» [3, с. 51]. Эти советы не теряют актуальности и для современного фатического общения в интеллигентной среде.

Проживший много лет за границей Львов, который говорит с *«несколько французским акцентом»* [5, т. 19, с. 258] и для которого французский язык является *«более удобным»* [5, т. 19, с. 258], читает русскую грамматику Ф.И. Буслаева. Львов читает ее для собственного образования, которое он искренне считает недостаточным, а также для воспитания своих детей (изучение грамматики Буслаева задали его сыну). Львов говорит Левину: *«Мне для воспитания детей даже нужно много освежить в памяти и просто выучиться. Потому что мало того, чтобы были учителя, нужно, чтобы был наблюдатель, как в вашем хозяйстве нужны работники и надсмотрщик»* [5, т. 19, с. 259]. Пример Львова должен был поучителен и для современных родителей, ибо необходимость продолжения самообразования для взрослых и потребность детей в просвещенных родителях остаются злободневными.

В романе следует отметить случаи использования Л.Н. Толстым вымышленных имен авторов и придуманных названий книг с пародийными целями. Например, Каренин читает книгу *«Poésie des enfers»* (*«Поэзия ада»*) автора Duc de Lille (герцог де Лиль, имя которого отдаленно напоминает имя Леконт де Лиля) и находит ее очень замечательной. В следующем отрывке также употреблены вымышленные имена: *«Только начнет он [Левин], бывало, понимать мысль собеседника и излагать свою, как вдруг ему говорят: «А Кауфман, а Джонс, а Дюбуа, а Мичели? Вы не читали их. Прочтите; они разработали этот вопрос»* [5, т. 18, с. 361]. По словам Э.Г. Бабаева, «перечисление этих имен пародирует склонность начетчиков аргументировать ссылками на неведомые авторитеты» [5, т. 8, с. 491]. Вымышленными и пародийными являются фигурирующие в дискуссии Кознышева с профессором имена Кейс, Вурст, Кнаус и Припасов.

Герои романа с разной степенью точности цитируют стихи А.С. Пушкина, Г.Р. Державина, А.А. Фета, Генриха Гейне. Диалоги романа содержат цитаты из «Записок сумасшедшего» Н.В. Гоголя и комедии «Горе от ума» А.С. Грибоедова. В своих репликах персонажи



упоминают «гоголевского жениха» (из пьесы «Женитьба»), «женщин оссиановских», «вертеровскую страсть», а также Автомедона (возницу Ахилла из «Илиады» Гомера как ироническое наименование ямщиков и кучеров), Гретхен, героиню трагедии Гете «Фауст». В речи персонажей цитируется Ларошфуко, упоминаются диалог Платона «Пир», герой Диккенса, писатели Эмиль Золя и Альфонс Доде. Все это включает жизнь героев романа, сам роман и его читателей в контекст мировой культуры. Упоминаемые в «Анне Карениной» имена авторов, названия книг, их тематика играют значительную роль в идейном содержании романа, в создании его художественных образов и, кроме того, расширяют кругозор современного читателя.

Читательский опыт героев «Анны Карениной» может послужить отправной точкой для размышлений и дискуссий о развитии читательской компетенции современного человека, о приоритетах в выборе произведений для чтения. В этом отношении ценным представляется суждение, которое находим в произведении Л.Н. Толстого «Путь жизни»: «Важно не количество знаний, а качество их. Можно знать очень многое, не зная самого нужного» [5, т. 45, с. 304]. То же самое можно сказать и о чтении: в своей жизни человек может прочитать много книг, но при этом не прочитать самых нужных.

### **СПИСОК ИСТОЧНИКОВ**

1. Бабаев Э.Г. Комментарии: Л.Н. Толстой. Анна Каренина // Л.Н. Толстой. Собрание сочинений в 22 тт. М.: Художественная литература, 1982. Т. 8. С. 478–494. Т. 9. С. 449–461.
2. Леннквист Б. Путешествие вглубь романа. Лев Толстой: Анна Каренина. М.: Языки славянской культуры, 2010. 128 с.
3. Правила свѣтскаго этикета для дамъ. Съ англійскаго. С.-Петербургъ. В типографіи Императорскихъ С.-пб. Театровъ. (Э. Гоппе). Вознесенскій просп., д. № 53, 1873. 72 с.
4. Святитель Игнатий Брянчанинов. Собрание творений в 6 т. Т. 1. М.: Правило веры, 2011. 752 с.
5. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений в 90 томах. М.: Художественная литература, 1928–1958. Т. 18, 19, 45.

# РАБОТА С ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

*Л.В. Белянцева,  
МКОУ «Киреевский центр образования № 4», Тульская область*

В наш век широкого распространения компьютерных технологий школьники практически перестали читать художественные тексты, в связи с чем возникла серьезная проблема формирования читательской компетенции обучающихся. В Концепции преподавания русского языка и литературы (2016 год) также особо указывается на проблему формирования читательской компетенции школьников. Кроме того, результаты ЕГЭ по русскому языку показывают, что многие выпускники неспособны обобщать информацию, не могут рассуждать, строить различные индуктивные и дедуктивные умозаключения, не готовы к самостоятельному анализу художественных текстов. Школьники не умеют формулировать свои мысли, передавать эмоциональные переживания, облекать свои чувства и эмоции в словесную форму. Среди эмоционально-оценочных реакций современной молодежи наиболее популярными словами являются слова «нормально», «класс». Все это также свидетельствует о низкой читательской компетенции школьников.

Цель данной статьи – рассмотреть работу с эмоционально-оценочной лексикой как средством формирования читательской компетенции обучающихся.

Проблему читательской компетенции школьников изучали такие ученые, как В.Ф. Асмус, Н.Н. Астафьева, М.П. Воюшина, Е.Г. Гализина, Н.Е. Колганова, О.Е. Лебедева, С.Н. Полькина, Н.Ю. Русова

и др. В целом, читательская компетенция рассматривается как знание школьниками литературных норм, позволяющее им планировать и осуществлять самостоятельную творческую работу по освоению художественного текста.

М.П. Воюшина указывает, что «читательская компетенция школьников характеризуется совокупностью знаний, умений, навыков, обеспечивающих процесс чтения как вида речевой деятельности: восприятие, понимание, прогнозирование, интерпретацию, извлечение смысла информации, оценку прочитанного текста, диалог с автором, а также готовностью использовать полученную информацию в собственном личном опыте» [1, с. 45].

По мнению Н.Е. Колгановой, для читательской компетенции школьников характерно:

- ценностное отношение к чтению и знанию, которое он получает, читая доступные по содержанию и форме художественные тексты (зачем читать?);
- наличие читательского кругозора и определенного круга чтения разнообразной тематики и жанров (что читать?);
- умение выполнять читательские действия в работе с художественным текстом для развития потребности в чтении, а также наличие качественного навыка чтения (как читать?) [2, с. 15].

Н.Н. Сметанникова считает, что «в ходе образовательного процесса формируется читательская компетентность, для которой характерны:

- способность к творческому чтению, освоению литературного произведения на личностном уровне;
- умение вступать в диалоги читатель – автор и читатель – герой;
- понимание специфики языка художественного произведения» [3, с. 35].

На наш взгляд, старшеклассники, выявляя и изучая эмоционально-оценочную лексику в художественных текстах, осваивают данное литературное произведение на личностном уровне, и, как следствие, идет формирование их читательской компетенции. Именно в возрасте 16–18 лет школьник переосмысливает собственную роль в обществе. Он осуществляет поиск своих ценностей, ориентиров, смыслов, формирует свою философию, создавая при этом ту систему знаний

и правил, которая необходима ему и для понимания окружающего мира, и для жизни в нем. А те идеи, которые являются схожими с его собственными, он может легко найти в самых разных литературных произведениях, в том числе в классических текстах.

Читательская компетенция строится на изучении и понимании произведений литературы как прошлых столетий, так и современности. Понимание произведения невозможно без анализа текста и его изобразительно-выразительных средств. По нашему мнению, изучение эмоционально-оценочной лексики на уроках или во внеурочной деятельности позволяет провести более углубленный анализ произведения не только с литературоведческой позиции, но и с когнитивной точки зрения.

На наш взгляд, примером художественного текста, наполненного эмоционально-оценочной лексикой, может выступать роман Л.Н. Толстого «Анна Каренина». Оригинальность данного романа писателя заключается в его особом внимании к человеку, к его внутреннему миру и душевным переживаниям. Интерес к роману «Анна Каренина» проявляют как ученые-филологи, так и лингвисты. Однако большая часть лингвистических исследований данного произведения Е.А. Голушковой, Н.Ф. Ежовой, Р.В. Алимписевой и др. посвящены изучению лексических особенностей и различных концептов языка романа. Изучение же эмоциональной специфики текста является недостаточным, отсутствуют комплексные исследования данной проблемы.

Изучая со старшеклассниками эмоционально-оценочную лексику романа «Анна Каренина», важно предлагать школьникам задания и упражнения, не только основанные на тексте романа, но и направленные на формирование различных структурных компонентов читательской компетенции.

Формируя у учеников умение найти и извлечь информацию из текста, можно предложить выдержки из текста романа с заданием извлечь из данных предложений эмоционально-оценочную лексику. Примеры из текста романа: *«Поцеловав его, наконец, в покрасневшее от наклоненного положения и сияющее нежностью лицо, девочка разняла руки»* [4, с. 10]. *«Княгиня подошла к мужу, поцеловала его и хотела идти; но он удержал ее, обнял и нежно, как молодой влюбленный,*

несколько раз, улыбаясь, поцеловал ее» [4, с. 415]. «О да, я не хотела вам мешать, – нежно глядя на него, сказала Лидия» [4, с. 305]. «Он чувствовал, что любовь, связывавшая его с Анной, не была то минутное увлечение, которое пройдет» [4, с. 208]. «Старуха княгиня, крестная мать Кити, всегда очень ее любившая, пожелала непременно видеть ее сегодня» [4, с. 241].

Школьники выбирают слова: сияющее нежностью, нежно, влюбленный, любовь, увлечение, любившая. Все эти слова связаны с эмоциональным чувством любви.

Далее, формируя у учеников умение интегрировать и интерпретировать содержание текста, нужно помочь им понять внутренний смысл представленного текста. Например: С какой основной эмоцией, эмоциональным чувством связаны все представленные выше предложения? Почему вы так решили?

Толкуя и интерпретируя текст романа, школьники должны извлечь ту информацию, которая не сообщается в нем напрямую. Для этого им нужно установить своего рода скрытую связь, а иногда понять то сообщение, которое только подразумевается и при этом верно осмыслить его подтекст.

Или, например, в тексте романа «Анна Каренина» встречается лексика, связанная с темой болезни. Предложив школьникам отрывки из текста, можно дать задание найти слова по данной теме, но характеризующие эмоциональное состояние больного человека (*страх, страдание, тяжесть* и др.).

Формируя у учеников умение оценить содержание художественного текста, осмыслить его, нужно обращаться к их личному опыту и собственным убеждениям. При этом осмысление и оценка текста будут предполагать опору на знания школьников, на их чувства, идеи, которые были ему известны до знакомства с предлагаемым текстом. Школьник сможет их сравнить и противопоставить. Вопросы же на оценку предполагают, что ученик выскажет свое собственное суждение, основанное на его личных правилах, знаниях, нормах.

В качестве примера можно привести задание с предложениями из текста романа «Анна Каренина», содержащими эмоционально-оценочную лексику. Примеры из текста романа: «Я сейчас приехал, и очень хотелось тебя видеть, – отвечал Левин, застенчиво» [4, с. 19].

*«Левин вдруг покраснел, но не так, как обычно краснеют взрослые люди, – слегка, сами того не замечая, но именно так, как краснеют мальчишки» [4, с. 21]. «Ах, об этом тоже поговорим после, – опять до ушей покраснев, сказал он» [4, с. 23]. «Мама, – сказала она, вспыхнув и быстро поворачиваясь к ней, – пожалуйста, не говорите ничего про это» [4, с. 49].*

В данных предложениях основными эмоциями являются стыд и застенчивость. Вопросы к школьникам могут быть следующими: Какие эмоции мы видим в указанных предложениях? Определите уровень эмоциональной оценки данных слов – положительный или отрицательный? Приведите пример из личного опыта, когда вы переживали подобные эмоции.

Таким образом, как видно из представленных примеров, текст романа «Анна Каренина», содержащий значительное количество эмоционально-оценочной лексики, можно успешно применять с целью формирования читательской компетенции старшеклассников. Изучая текст романа, необходимо:

- обозначить важность эмоциональной окраски слов для понимания определенных событийных действий произведения;
- учить старшеклассников различать оттенки эмоциональной окраски слов;
- воспитывать у детей тонкое языковое чутье.

## **СПИСОК ИСТОЧНИКОВ**

1. Воюшина М.П. и др. Методические основы литературного развития младших школьников: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2003. С. 44–52.
2. Колганова Н.Е. Педагогические условия формирования основ читательской компетентности младших школьников: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. Тамбов, 2013. 234 с.
3. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС: пособие для учителя. М.: Баласс, 2011. 128 с.
4. Толстой Л.Н. Анна Каренина. М.: АСТ, 2015. 864 с.

# **ОБРАЩЕНИЕ К ТЕКСТАМ ИНТЕРНЕТ-ИЗДАНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

(В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «НЕОЛОГИЗМЫ»)

*Ю.В. Гордеева,  
ГБОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», г. Тула*

Как научить ребенка обдумывать, осознавать и понимать прочитанный текст? У педагогов нет единого решения и однозначного ответа на этот вопрос. Проблема заключается не только в мышлении современного школьника, которое называют клиповым, или в измененной структуре внимания и памяти, или влиянии гаджетов. Большинство современных подростков живет и воспринимает мир через призму коллективного интеллекта: например, статус важной и интересной информация получает лишь тогда, когда проходит через своеобразный фильтр, в качестве которого могут выступать различные сообщества в социальных сетях («ВКонтакте», «Телеграм», «Инстаграм» и др.), комментарии к постам в этих сообществах, мнения друзей или родителей. Традиционные СМИ – такие, как телевидение, радио, печать становятся менее интересными для молодого поколения, их внимание сконцентрировано вокруг новых медиа, реализующих себя в интернет-пространстве.

На наш взгляд, обращение к текстам интернет-изданий на уроках русского языка необходимо. Во-первых, это позволяет наблюдать за динамичным изменением лексического состава языка, тексты такого типа включают в себя удачные примеры употребления лексических инноваций. Во-вторых, неологизмы можно представить в виде специфического зеркала языкового развития, такие единицы выступают средством изучения изменяющейся реальности, а также отражают те процессы, которые происходят в сознании общества. Они коди-

фицируют новый культурный опыт социума и представляют собой доказательства относительно современных тенденций его развития. Изучая инновации определенного языка, мы можем узнать о современных культурных ценностях, образе мышления и жизни сообщества, говорящего на этом языке. В-третьих, тексты интернет-изданий отличаются особой экспрессией, поскольку основной функцией выступает апеллятивная, а главной задачей – воздействие на мнение читателей, возникновение лексических инноваций с эмоционально-оценочным компонентом лексического значения является следствием таких особенностей интернет-дискурса.

Обращение к текстам «новых медиа» открывает много возможностей и для учителя, и для учеников: это может быть исследовательская или проектная работа, различные инновационные формы и методы обучения, выбор которых зависит от целей и типа урока.

Например, можно предложить обучающимся поучаствовать в создании неологического портрета месяца/квартала/года. Такая работа предполагает не только чтение текстов, представленных в интернет-изданиях, но и наблюдение за актуальными языковыми процессами, отбор различных лексических инноваций по определенным критериям и их анализ. В дополнение к этой работе обучающиеся могут обратиться к «Национальному корпусу русского языка», куда включены некоторые инновации, что позволит им увидеть употребление единицы в разных контекстах, поможет выявить функциональную нагрузку в различных жанрах. Подобная работа направлена на развитие исследовательской деятельности, а результаты, зафиксированные в таблицах, графиках, рисунках или схемах, наглядно отражают современную языковую ситуацию (рис. 1).

Интересной, на наш взгляд, является методика под названием «Мультитекст урока», предложенная М.И. Гриневой, которая учитывает особенности мышления современного школьника. Данная методика «опирается на совокупность текстов, из которых один выполняет основную функцию, а иные – вспомогательные. Стартовый текст выполняет по отношению к уроку роль мотиватора (заинтересовывает в изучении, создает проблемную ситуацию), организатора (текст выстраивается как поле последующего изучения проблемы), а также – информационного источника» [2, с. 50].





# РОЛЬ ЧТЕНИЯ В ЭПОХУ ИНФОРМАТИЗАЦИИ

*Т.Ю. Дорофеева,  
МКОУ «Октябрьский центр образования»,  
г. Киреевск Тульской области*

Чтение – это важное средство, сохраняющее интеллектуальный и культурный потенциал общества, моральная составляющая национальной памяти россиян. Эпоха формирования глобального, стремительно развивающегося общества немыслима без осознанного чтения. Чтобы быстро получить информацию и освоить полученные знания, необходимо мгновенно ориентироваться в информационном пространстве. В настоящее время роль чтения как в духовном, так и в политическом развитии государства не воспринимается как национальная проблема, хотя заметно значительное снижение интереса к литературе в целом.

Современные россияне пренебрегают чтением, заменяя его телевидением, мультимедийными средствами, интернетом. Ученые считают, что чтение – это слаженный механизм социализации человека, его планомерное приобщение к моральным ценностям, идеалам, установкам, в которых нуждается цивилизованное общество. Ведь гражданин читающий способен критически мыслить, адекватно оценивать ситуацию, быстро находить пути решения проблем. Такой человек имеет творческое воображение, богатый словарный запас, он коммуникабелен и самокритичен. Таким образом, чтение помогает формировать в человеке предпосылки профессиональной и социокультурной деятельности.

Все чаще перед людьми встает вопрос: что читать? Естественно, ценность классической литературы велика, она никогда «не выйдет из моды». Современные писатели и поэты также создают литератур-

ные произведения высокого художественного уровня. Но проблема чтения заключается, прежде всего, в проблеме освоения индивидами информационных знаний. В эпоху глобальной информатизации молодежь чаще обращается к развлекательным программам на телевидении, канале YouTube, которые не предполагают долгих духовных исканий и глубокого анализа увиденного и услышанного. Конечно, есть и исключение: юное поколение, подходящее к информационным ресурсам сугубо индивидуально, осознанно, умеющее анализировать полученный интеллектуальный продукт. Назревает вопрос: что же надо сделать, чтобы мыслящей молодежи стало больше? Ответ очевиден: привить навыки осознанного чтения и интерес к литературе как целостной жизненной составляющей можно только во взаимосвязи институтов школы и семьи.

В семидесятые-восемидесятые годы прошлого столетия наша страна считалась самой читающей в мире. Сейчас же ситуация кардинально изменилась. Среднестатистическая российская семья вынуждена заниматься добычей денег для нормального существования, а не художественным обогащением своих детей. Этот факт не отрицают родители, не отрицают педагоги, заботящиеся о духовной составляющей подрастающего поколения.

В 2006 году была разработана «Национальная программа поддержки и развития чтения», определяющая цели, задачи, направления, позволяющая помочь России возродить читательскую культуру. Семья и школа, объединившись и заручившись поддержкой государства, смогут обеспечить повышение интеллектуального потенциала общества, сохранность и развитие исторического наследия страны, поддержат и приумножат богатство родного языка.

Сегодня развитие информационного общества затрагивает почти каждого, а в особенности тех, кто работает с детским коллективом. Именно от таких людей будет зависеть, как скоро в нашей стране будет построено информационное общество, демократично и гуманно настроенное для его граждан. Стратегический фактор развития социума – это не только информационная культура и грамотность, но и чтение. Все будет зависеть от того, насколько менталитет общества сможет выдержать колоссальное состязание между чтением и развлечением.

# ЦИФРОВОЕ ЧТЕНИЕ: ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ

*О.М. Жабина,  
ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», г. Тула*

В жизни современного общества доступ к информационно-коммуникационным технологиям, а также возможности их использования играют основополагающую роль. При этом для активного участия человека в деятельности общества необходимы определенные навыки. Одним из них становится грамотность чтения (в противовес технике чтения). Ее определяют как осмысление письменного текста, в сочетании с рефлексией (переносом содержания в личное сознание и на личный опыт), взаимодействие с содержанием текстов для достижения определенных целей, для получения знаний и развития потенциала личности. При недостаточно сформированном навыке грамотности чтения человек оказывается затерянным в бескрайнем океане информации.

Низкое качество обучения – проблема, касающаяся не только личного благополучия. Так, в своем отчете для Вашингтонского центра справедливого роста Линч [5] обоснованно отмечает, что воспитание гражданина с высоким уровнем когнитивных способностей ускоряет экономический рост государства. Ван-Дерсен и Ван-Дейк [2] сообщают, что страны, где цифровой мир стал доступным, больше концентрируются на развитии навыков, связанных с использованием технологий. Применение технологий не обязательно оказывает негативное влияние на обучение – вопрос заключается в том, как именно используются технологии. Выявлен существенный недостаток цифровой компетенции: она обычно скрывает отсутствие у пользователя базового навыка грамотности чтения. Кроме того, цифровая компе-

тенция становится фактором увеличения социального неравенства. Имеет место и мощный эффект плацебо, который искажает истинные цели системы образования.

В 2008 году Шроер предложил термин «поколение Z», которым стали обозначать людей, родившихся после 2000 года. Определяющие характеристики людей этого поколения: 1) хорошо разбираются в технологиях; 2) способны работать в многозадачном режиме; 3) экстраверты; 4) неутомимые и неусидчивые; 5) открытые к диалогу; 6) основательные [10]. В дополнение ко всему, поколение Z проводит в учебном заведении больше времени, нежели их родители и учителя, относящиеся к поколению X. Одна из наиболее часто используемых метафор для описания этого поколения – «цифровые иммигранты» [9].

Главным образом исследования проводятся на уровне среднего образования – это последний этап до поступления в университет, на котором процесс обучения еще можно скорректировать. Успешное прохождение данного этапа существенно влияет на качество будущей жизни молодых людей, если их базовые навыки восприятия текста и читательская компетенция не были хорошо развиты еще в начальной школе. Исследования нейробиологов (Университет Эмори, 2013) показали, что процесс чтения усиливает нейронные связи в области мозга, которая отвечает за восприятие речи – в левой височной доле. Формирование новых нейронных связей, которые отвечают за исполнительные функции, происходит в префронтальных структурах головного мозга вплоть до 25-летнего возраста, – но этап обучения в средней школе является определяющим. Благодаря улучшению навыков чтения у детей растет объем белого вещества мозга, что улучшает координацию между различными его участками. Таким образом, с овладением навыком чтения детям лучше дается развитие и остальных навыков.

Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) дает свое определение чтению, называя его основой активной, полноценной жизни личности в современном обществе. Оно формирует умение выражать мысли подходящими языковыми средствами (коммуникативная компетенция), а успешная интерпретация текста любого жанра предполагает наличие творческих и аналитических способностей. Благодаря этому определяется активная позиция

личности, улучшаются ее социальные отношения, ее способность адаптироваться как к конкретным, так и к различным культурным, политическим и экономическим средам. Без сформированного навыка грамотного чтения человек не способен обрести независимость и стать гармоничной частью социума.

Современное общество, которое нередко называют информационным из-за возрастающей роли и количества используемой в нем информации, пользуется легкостью и скоростью доступа к любым сведениям. К грамотности выдвигаются новые требования. Чтение уже не понимается как «техника чтения», которая сводится к расшифровке символов и их пониманию с определенной скоростью. Чтение – это и процесс, и многомерный концепт, развивающийся в течение всей человеческой жизни. Читатель ставит определенные цели в конкретном социокультурном контексте и стремится к их достижению. Понятие чтения для современного человека включает, в том числе, «широкий спектр знаний, общественных практик, ценностей и мироощущений, связанных с использованием письменных текстов в конкретном сообществе» [9].

Что же касается поколения Z, для него культура чтения приобретает некий своеобразный смысл, так как оно имеет доступ к новейшим ресурсам и ранее неизвестным форматам преподнесения информации. Цели современных молодых читателей различны: научиться новому, развлечься, поговорить, выявить или укрепить свою позицию в обществе. Каланцис, Чан, Коуп и Дэлли-Трим предложили называть грамотностью некий созидательный (конструирующий) процесс, в котором используются мультимодальные символы – устные, письменные, визуальные, жестовые, тактильные и пространственные. Эти символы в различных сочетаниях, комбинируясь и перемежаясь, способны создать естественное представление о реальности [3].

По указанию Каланциса, новое время несет ряд особенностей, которые необходимо принять во внимание, говоря о современном читателе. Эти особенности – глобализация, радикальные изменения в способах коммуникации, открытость человека культурному многообразию и, как следствие, новые жанры и форматы текстов. Каланцис рассматривает два типа читателей. Первый из них применяет чтение, чтобы познавать, развивать себя в эмоциональном, социаль-

ном, культурном плане. Такая личность, как правило, имеет развитые коммуникативные навыки и, в зависимости от цели и общественно-культурного контекста, довольно легко лавирует между «физическим» и «цифровым». Второй тип устроен иначе: этот читатель точно так же контактирует с текстами, но по различным причинам не применяет чтение для собственного целостного развития. Эта личность скорее предпочитает информацию, поданную в графическом формате либо в виде короткого текста, а читает и пишет в основном для общения и обмена сведениями. Подобных людей можно считать «новыми безграмотными» XXI века, или же «неграмотными, умеющими читать» [3].

Сегодня под «цифровой грамотностью» понимают сочетание текстов с другими мультимедийными ресурсами, которое доступно только в контексте «электронного» мира [4]. Нужно отметить, что не все тексты, которые человек может прочесть на экранах, называют цифровыми. Считается, что цифровые тексты комбинируют разные способы чтения (письменные, устные, жестовые, визуальные, пространственные, тактильные) и всевозможные типы связей между текстами. Такими связями могут быть, к примеру, гиперссылки, которыми читатель пользуется для перехода к другим ресурсам и ознакомления с ними. Вуд и Плестер предлагают рассматривать понятие грамотности в широком смысле, нежели говорить о ней только как о способности воспринимать письменную информацию и общаться письменно. Дело в том, что сегодня это понятие включает в себя передачу сведений и идей разными средствами: не только визуальными, но и звуковыми, пространственными и т.п., их сочетаниями, не исключением становится и формат видеоигр. Что касается поколения Z, оно обычно не слишком разграничивает различные форматы передачи идей [8].

Согласно описанию Плестера, цифровые тексты не только могут быть выделены в еще одну категорию – они также модифицируют способы чтения и мышления. Цифровая среда, по утверждению Маклюэна, оказывает влияние на процесс мышления и изменяет его с помощью множества инструментов: это участие личности в жизни социума, процесс общения, обучения новому, участие в торговых отношениях, культурной жизни и т.п. [6].

Маккенна, Лоуренс, Конради, Мейер и Янг оценивают процесс чтения, предлагая свою классификацию. Данная классификация учитывает цели этого процесса, учебные или развлекательные, включает социальные сети, а также обращает внимание на формат текста – цифровой или печатный. Стоит отметить, что в этом исследовании социальные сети не называются средством развлечения, поскольку они также нужны молодым людям для общения и самоидентификации в социуме [7].

В процессе чтения человек тратит время на мысленное объединение идей и деталей, на осознание их сочетания друг с другом, они подаются не «готовыми», как, например, в фильме, видеоклипе, комиксе. Благодаря способности вчитываться возрастает способность концентрировать внимание на чем-либо в течение длительного времени. Молодые люди, читающие цифровые тексты, при этом не обладающие достаточной читательской компетенцией, считаются «новыми безграмотными» XXI века. Даже при постоянном контакте с источниками информации они не могут развить в себе максимальный потенциал к познанию. В будущем это способно негативно повлиять на развитие государства, как в экономическом, так и в социальном плане.

### **СПИСОК ИСТОЧНИКОВ**

1. Blakemore S. The Developing Social Brain: Implications for Education [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://www.researchgate.net/publication/42609479\\_The\\_Developing\\_Social\\_Brain\\_Implications\\_for\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/42609479_The_Developing_Social_Brain_Implications_for_Education).
2. Deursen A. Van, Dijk J. Van. Internet skills and the digital divide. *New Media&Society*. 2010 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1461444810386774>.
3. Kalantzis M. Cope B., Chan E., Dalley-Trim L. Cambridge University Press, 2016. 528 с.
4. Knobel M. & Lankshear C. *New Literacies*. McGraw-Hill. Open University Press [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://doi.org/citeulike-article-id:1392557>.
5. Lynch R. The Economic and Fiscal Consequences of Improving U.S. Educational Outcomes [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://equitablegrowth.org/achievement-gap/>.



6. McLuhan M. Understanding Media The extensions of man London and New York [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://designopendata.files.wordpress.com/2014/05/understanding-media-mcluhan.pdf>.

7. McKenna M., Conradi K., Lawrence C. Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://experts.syr.edu/en/publications/reading-attitudes-of-middle-school-students-results-of-a-us-surve>.

8. Plester B., Wood C., Joshi P. Exploring the relationship between children's knowledge of text message abbreviations and school literacy outcomes [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://www.researchgate.net/publication/40459551\\_Exploring\\_the\\_relationship\\_between\\_children's\\_knowledge\\_of\\_text\\_message\\_abbreviations\\_and\\_school\\_literacy\\_outcomes](https://www.researchgate.net/publication/40459551_Exploring_the_relationship_between_children's_knowledge_of_text_message_abbreviations_and_school_literacy_outcomes).

9. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants From on the Horizon. (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001). 2001 Marc Prensky [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

10. Schroer W.J. Generations X, Y, Z and the others. The Portal, 40,9 (2008, March/April). [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://iam.files.cmsplus.com/newimages/portalpdfs/2008\\_03\\_04.pdf](http://iam.files.cmsplus.com/newimages/portalpdfs/2008_03_04.pdf).

# ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

*А.В. Коренева,  
ФГБОУ ВО «МАГУ», г. Мурманск;  
С.А. Рачило,  
МБОУ г. Мурманска Гимназия № 3*

В настоящее время отмечаются серьезные проблемы, связанные с нежеланием и неумением современных школьников читать: интерес к текстовому чтению в связи с доступностью экранного чтения снижен; круг чтения ограничен; уровень читательской компетентности достаточно низок. Изменение отношения к чтению негативно сказывается на результатах школьного обучения, при котором принципиально важно умение обучающихся извлекать необходимую информацию из письменных источников и эффективно ее перерабатывать.

Для успешной познавательной деятельности особенно необходимо владеть стратегией смыслового чтения, которую можно рассматривать как «программу действий читателя по обработке различной информации текста» [4, с. 26]. В ходе реализации этой программы обучающиеся используют различные комбинации приемов для восприятия графически оформленной текстовой информации, а также ее переработки в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей.

Существуют разные типы стратегий смыслового чтения: стратегии предтекстовой, текстовой и послетекстовой деятельности; стратегии работы с объемными текстами, компрессии текста, развития словаря; общеучебные стратегии; стратегии работы с текстами разного типа (информационного и убеждающе-рассуждающего); стратегии фреймов текстов и др. Разнообразны также методы, приемы, способы

развития читательской компетенции, которые предлагают учителям русского языка создатели технологии смыслового чтения [1; 2; 3; 4; 5].

В данной статье рассмотрим приемы и задания в зависимости от уровня образования. На основе материалов, представленных в книге «Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий» [1], мы попытались соотнести задания по принципу преемственности от уровня начального общего образования (далее – НОО) до уровня основного общего образования (далее – ОО) (см. табл. 1).

Таблица 1

Приемы формирования читательской компетенции

	<b>НОО, начало освоения ОО, 6–11 лет, 5 класс (1 четверть / 1 полугодие)</b>	<b>ОО, 12–14 лет, 5 класс (со 2 четверти / 2 полугодия), 6–9 классы</b>
1	«Озаглавливаем текст»	«Подбор эпиграфа к тексту»
2	«Учимся задавать вопросы»	«Постановка вопросов к тексту и составление плана»
3	«Ведем диалог с текстом»	«Приемы осмысления текста в ознакомительном чтении»
4	«Сочиняем сказку (миф, рассказ)»	«Понимание научного текста»
5	«Исправляем нарушение логических цепочек»; «Ищем смысловые несуразности»; «Исправляем деформированный текст»	«Освоение приема логического запоминания»

Опишем некоторые приемы, кратко характеризуя специфику их применения в практике преподавания.

1. Приемы «Озаглавливание текста» (на уровне НОО) и «Подбор эпиграфа к тексту» (на уровне ОО) реализуют общую задачу – определение идеи (выделение концепта), аргументирование своего выбора. Подбирая текст, учитываем его новизну, мотивацию к чтению, доступность (текст должен быть понятным). По мере овладения (от уровня НОО к уровню ОО) умением определять основную мысль и формулировать ее объем текста увеличивается.

Степень освоения приемов на разных стадиях обучения зависит от уровня подготовленности каждого конкретного класса. Прием «Озаглавливаем текст» осваиваем на ранней стадии обучения, его целесообразно применять на всех предметах уровня НОО. Озаглавливание концентрирует внимание на теме, основной идее текста. Использование этого приема раскрывает перед младшим школьником первоначальную перспективу, на которую нацеливается внимание читателя, и позволяет переосмыслить текст в соответствии со «спрятанной» в нем идеей. В основной школе мы применяем это задание на новом уровне, нацеливая учеников на то, что заголовок должен «вмещать» основное содержание текста, выражать его суть, предвосхищать. Умение подобрать эпиграф к тексту – это ключ, «открывающий» возможности для осмысленной работы читателя с текстом.

Интересно задание «Сочинение рассказа по эпиграфу» (ООО). Здесь отрабатываются не только умения, характерные для приема «Подбор эпиграфа к тексту», но и умение интерпретировать смысл эпиграфа, устанавливать связь между смысловыми фрагментами, создавать текст. Целесообразно применять этот прием на уроках гуманитарной направленности в 7–9 классах.

2. Приемы «Учимся задавать вопросы разных типов» (уровень НОО) и «Постановка вопросов к тексту и составление плана» (уровень ООО) призваны сформировать и развить умения выделять субъект и предикат; составлять такие вопросы, которые позволят воссоздать целостность текста.

На уровне НОО предлагаем обучающимся следующую инструкцию-схему вопросов:

- простые (Кто? Что? Где? Когда? При каких обстоятельствах?);
- уточняющие (Если я правильно понял, то...?);
- объясняющие (Почему? Зачем?);
- вопросы-прогнозирование (... , если бы...? Каковы последствия...?);
- оценочные (оценка событий, характера героя, событий, явлений, фактов: Почему это ..., а то ...? Чем отличается ...? Правильно ли ...?);
- выявление личного отношения к персонажам (Понравился ли ...?);
- постановка себя на место героя (Как бы поступил на месте героя?) [1].

На уровне ООО отрабатывается умение выделять субъект и предикат; составлять план, воссоздавать текст в соответствии с планом. Применяется следующий способ (прием) осмысления текста: построение смысловых опор (планов, граф-схем, таблиц, тезисов, опорных конспектов). Понимание и интерпретация информации основаны на ее анализе учеником. Выявляя связи между единицами текста, ученик фиксирует их в плане, таблице, то есть перекодирует информацию на язык символов и, таким образом, приводит знания в систему.

3. Приемы «Диалог с текстом» (НОО) и «Осмысление текста в ходе ознакомительного чтения» (ООО) реализуются следующим образом. Текст читается по фразам. В конце фраз предлагается один из видов заданий, обозначаемых в символической форме. Задания выполняются по ходу чтения.

4. Приемы «Сочиняем сказку (миф, рассказ)» (НОО) и «Понимание научного (публицистического) текста» (ООО) включают тестовые задания, вопросы к текстам, создание собственных продуктов на основе прочитанного.

Важно, чтобы типовые задания сочетались с нетрадиционными приемами обучения чтению. В 5–6 классах полезно, например, задание по созданию синквейна. Обучающиеся не только выделяют главные идеи в изучаемом теоретическом материале, синтезируют полученные знания в определенной форме, но и проявляют творческие способности.

Приведем примеры удачных синквейнов, созданных на уроках русского языка:

1. *Словосочетание*

Главное, зависимое

Согласуется, управляет, примыкает

Является важным понятием раздела «Синтаксис»

Грамотность.

2. *Имя прилагательное*

Важнейшее, незаменимое

Украшает, радует, удивляет

Имя прилагательное – это необходимая для речи часть речи

Воображение.

Описанные выше приемы и задания развивают такие умения, как взаимодействие с текстом, размышление о прочитанном; содержат процедуры обучения пониманию, когда читатель анализирует процесс осмысления текста и способы работы с ним.

Практика свидетельствует о том, что приемы и задания, формирующие читательскую компетенцию, должны применяться на занятиях не от случая к случаю, а систематически, в разных параллелях, на разных уровнях образования. Только в этом случае процесс обучения смысловому чтению будет по-настоящему эффективен.

### **СПИСОК ИСТОЧНИКОВ**

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2017. 159 с.

2. Белова И.В., Ульяновская Н.Д. Основы смыслового чтения и работа с текстом. Методические рекомендации [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://pandia.ru/text/84/143/86552.php>.

3. Пуляевская А.М. Смысловое чтение и стратегии его реализации [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://nitforyou.com/semantic-reading/>.

4. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах. Как реализовать ФГОС: пособие для учителя. М.: Баллас, 2013. 128 с.

5. Тепляков С.А. Технология смыслового чтения и работа с текстом в условиях внедрения ФГОС ООО [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.uchportal.ru/publ/24-1-0-9851>.

# **ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В КОНТЕКСТЕ «ИНФОРМАЦИОННОГО ПОЛЯ» СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО СОЦИУМА**

*Н.В. Мельникова,  
АНОО «Академия развития», г. Москва*

Актуальность предложенной темы обосновывается посредством констатации того педагогического факта, который определяет наличие научно-теоретического и прикладного противоречия между необходимостью формирования и развития потребности в чтении в среде обучающихся старших классов в современной школе и крайне невысоким уровнем ее востребованности в контексте «информационного поля» современного российского социума. Данное противоречие и порождает проблему необходимости развития читательской компетенции как компонента общей культуры человека в современную информационную эпоху [4].

Исходя из этого, целью статьи является рассмотрение не только теоретических, но и, прежде всего, практических (прикладных) аспектов разрешения выявленной проблемы на основе сформулированного выше противоречия. Естественно, что для достижения этой цели решаются следующие исследовательские задачи: рассматривается понятие состояния современного этапа развития «информационного поля» российского социума; выявляется проблема необходимости чтения у старших школьников в условиях информационной эпохи; определяется степень влияния грамотности обучающихся старших классов на их потребность в чтении посредством анализа результатов мини-исследования; представляются конкретные прикладные

средства, приемы и методы разрешения выявленной выше проблемы; делаются основные выводы по статье и приводится список использованной литературы.

Прежде всего, как и намечалось, определяется понятие современного этапа развития «информационного поля» российского социума, характеризующегося, по мнению автора, высоким уровнем развития во всех составляющих сегмента российского социально-общественного дискурса. Далее, на этой основе выявляется наличие проблемы формирования и развития потребности чтения у старших школьников в конкретных социокультурных образовательных условиях, ибо на фоне широкой доступности всевозможных компьютерных технологий и разнообразных гаджетов у подростков старшей школы создается иллюзия «ненужности» чтения, а также ставится под сомнение само существование «бумажных» книг, читальных залов, библиотек и, как следствие этого, происходит отрицание требований учителей по выполнению заданий по чтению.

В данном контексте раздаются такие высказывания старшеклассников, как: «Зачем что-то читать, когда можно все это увидеть на видео или в системе кратких аннотационных изложений, где результаты эпистолярного и поэтического творчества многих писателей, классиков и современников, предстают в изложении на 12–15, а то и на 2–7 страницах текста или, что еще лучше, в голосовом виде?», «Зачем нам «устаревшие» виды обучения?», «Ведь чтение нам совсем не «нужно» и, главное, не интересно!!!», «Мы живем в современном мире, а чтение – это «отживший» компонент жизни ушедших времен...» и т.д. Именно такие или им подобные аргументы и составляют основу процесса отторжения старших учеников современных российских школ от чтения [1; 3, с. 136–140; 5].

И вот на фоне этой картины современной российской образовательной и общекультурной действительности автор статьи предлагает отойти от определенных выше очевидных противоречий, проблем и т.д. и взглянуть на ситуацию несколько по-иному – найти ответ на вопрос: «А насколько готовы наши старшие школьники к чтению в контексте их констатируемого уровня грамотности?»

Для нахождения ответов на этот вопрос, автором было организовано и осуществлено мини-исследование по определению влияния



уровня грамотности обучающихся старших классов на сформированность их потребности в чтении. В рамках этого мини-исследования, осуществленного в контексте эмпирической части магистерской диссертации по разработке и внедрению в реалии педагогического процесса авторской «Модели «портрета» современного русского языка», были сформированы как экспериментальные, так и контрольные группы, члены которых выступали респондентами при анкетировании [6, pp. 93–98].

Результаты компаративного анализа полученных данных мини-исследования представлены в табличной форме (табл. 1).

Таблица 1

Группы Контрольная (100 чел.)	Констатирующий этап		Формирующий этап		Трансформационный этап	
	Грамотность		Потребность в чтении		Изменения	
	ЧПГ	%	ЧПГ	%	ЧПГ	%
	<b>18</b>	<b>57</b>	<b>9</b>	<b>57</b>	<b>23</b>	<b>74</b>
Экспериментальная (100 чел.)	<b>19</b>	<b>58</b>	<b>10</b>	<b>58</b>	<b>29</b>	<b>88</b>

*\*Источник: данные авторского педагогического эмпирического мини-исследования.*

*\*Сокращения и показатели:*

**ЧП** – **числовой показатель** (интегративная совокупность числовых значений ответов респондентов, оценивающих уровень своей подготовки по вопросам анкеты, от общего числа группы).

Показатели [от «0» до «30» баллов]:

[0–10] баллов – низкий уровень;

[11–20] баллов – средний уровень;

[21–30] баллов – высокий уровень.

**%** – **процентный показатель** (интегративная совокупность процентных значений ответов респондентов, оценивающих уровень своей подготовки по вопросам анкеты от общего числа группы).

Показатели [от «0» до «100» процентов]:

[0–35] процентов – низкий уровень;

[36–60] процентов – средний уровень;

[61–100] процентов – высокий уровень.

Исходя из результатов сравнительного анализа данных мини-эксперимента, можно сделать вывод о наличии следующей парадоксальной ситуации: казалось бы, как в краткосрочной, так и в долгосрочной прогностике мы могли бы ожидать, что высокий уровень грамотности априори означает и высокий уровень читательской потребности. Однако на практике осуществления эмпирического педагогического эксперимента по определению соответствия уровня грамотности уровню потребности в чтении все не так однозначно, поскольку и в контрольных, и в экспериментальных группах при констатации высокого уровня грамотности выявлялся крайне низкий уровень потребности в чтении. В процессе поиска объяснения такой ситуации пришлось использовать более глубокие исследования, а именно индивидуальное интервьюирование. Все эти методы и приемы приоткрыли причину такого положения. Оно оказалось таковым в силу отсутствия лично-индивидуальной заинтересованности каждого отдельного ученика 10–11 классов в чтении. И только когда процесс жизнедеятельности учеников старшей школы наполнился лично-значимым смыслом использования чтения для будущего профессионального и карьерного роста, эти показатели сблизились.

Теперь остановимся на конкретных средствах, приемах, методах и технологиях для повышения взаимодействия уровней грамотности и проявления потребности в чтении в среде старшекласников. К ним относятся элективные спецкурсы по повышению значимости чтения для личностного роста старшекласников; научно-исследовательская деятельность в ученическом научном обществе Gnosis («Гнозис»); организация и проведение научно-теоретических и практических конференций по направлениям деятельности общества; представление докладов с результатами исследований; выпуск научно-популярного классного литературного журнала с авторскими текстами учеников; работа в «Клубе читателей»; литературное творчество; создание компьютерных сайтов по читательским направлениям на разных образовательных платформах; посещение читательских мероприятий школьных и районных/областных библиотек и т.д.

Основные выводы по данной статье таковы:

1. В современной работе учителя-словесника невозможно не принимать во внимание условия «информационного поля» жизнедеятельности старших школьников в российском социуме.

2. Для формирования и развития потребности в чтении среди старших школьников необходим не только и не столько сформированный высокий уровень грамотности, а прежде всего, личностно-ориентированный подход к чтению как прерогативе грамотного и интеллигентного гражданина своей страны.

### **СПИСОК ИСТОЧНИКОВ**

1. Мельникова Н.В. Активные процессы в синтаксисе современного русского языка: научный и методический аспекты: (монография). М.: Наука, 2017. 116 с.

2. Методика преподавания литературы: учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов; под ред. О.Ю. Богдановой. 2-е изд. М.: Academia, 2002. 397 с.

3. Токарев Г.В. Вопросы изучения художественного стиля в школе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018(1). С. 136–140.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2011. 48 с.

5. Школа как территория чтения: сборник статей / М-во культуры Российской Федерации, Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям, Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества [сост. С.В. Волков]. М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2008. 84 с.

6. Melnikova N. V. Linguistic and cultural «portrait» of contemporary language: synergy and integration in context of globalization // Materials of the International Conference «Scientific research of the SCO countries: synergy and integration» – Reports in English. Part 2. (May 16–17, 2019. Beijing, PRC), pp. 93–98.

# ШКОЛЬНАЯ ХРЕСТОМАТИЯ «РУССКАЯ ГРАФИКА» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*М.В. Минакова,  
МБОУ «Гуманитарно-математический лицей», г. Тула*

Графическая система русского языка обладает мощным потенциалом с точки зрения лингвокультурологии. Опыт передовых учителей, ученых (И.Ю. Токаревой, Е.А. Быстровой, Л.И. Новиковой, О.Н. Левушкиной и др.) показывает, что изучение лингвокультурных аспектов русской графики в рамках урочной и внеурочной деятельности положительно сказывается на формировании интереса обучающихся к родной культуре, а также способствует развитию их культурно-языковой компетенции и универсальных учебных действий. Очевидно, «культурологическое» богатство материала способно влиять и на формирование читательской компетенции учеников средней школы. Но как отобрать материал для изучения? Как сделать его интересным для детей и подростков?

Проблемы отбора и систематизации учебного содержания и представления его в виде средства обучения остро стоят перед современной дидактикой: «Наряду с целями, содержанием, формами и методами обучения средства обучения являются одним из главных компонентов дидактической системы» [2, с. 269]. Очевидно, для развития такой универсальной компетенции, как читательская, средства обучения способны взять на себя большую часть работы. В рассматриваемом нами случае представилось возможным (и необходимым) создать школьную хрестоматию «Русская графика», в которую вошли

сведения об истории русской письменности, о связи алфавита с культурными представлениями разных народов (в том числе русских), о современных тенденциях в развитии графики и ее выразительных средствах.

В хрестоматии собраны тексты, отражающие следующие аспекты: связь языка и культуры; графика как феномен культуры; виды алфавитов, устройство алфавита; славянские азбуки – кириллица и глаголица; о чем говорят названия букв; «азбучные» фразеологизмы; числовые значения букв; азбучные молитвы; история появления и принципы использования прописных букв; реформы русской азбуки; алфавит и политика; ресурсы графики в поэзии; современные тенденции в использовании графики.

Наиболее важным этапом работы по созданию хрестоматии оказалось сопровождение текстов специальными заданиями, способствующими развитию культурно-языковой способности. Задания носят проблемный характер, призваны активизировать познавательные способности обучающихся, вызвать эмоциональный отклик, зарождают дискуссии с одноклассниками, тем самым способствуя формированию ценностного отношения к изучаемым реалиям. Учитель, работая с пособием в классе, может использовать выбранные тексты и в других формах работы, наилучшим образом отвечающих целям урока или мероприятия. Апробация приемов работы с хрестоматией показала, что обучающиеся в целом начали проявлять больший интерес к подобным научно-популярным текстам на лингвистические темы. В частности, возрос интерес к самостоятельной исследовательской деятельности: детьми были созданы проекты на темы: «Сначала аз да буки – потом и науки» (о появлении азбуки на Руси); «Как на Руси грамоте учили» (процесс обучения грамоте, азбучные молитвы); «Азбука – целый мир» (славянский алфавит как модель мира); «Чем азбука отличается от алфавита?» (лингвокультурный анализ слов азбука и алфавит). Таким образом, целенаправленная работа над конкретными умениями привела к развитию читательской компетенции учеников.

Приведем избранные тексты хрестоматии, сопроводив их заданиями и возможными формами работы на занятии.

Интересным для анализа является такой феномен культуры, как азбучная молитва. Данный жанр является наиболее древним, но, ви-

доизменившись, он просуществовал до сих пор, превратившись в детские стихотворения, способствующие запоминанию букв (поскольку обучение чтению, грамоте стало делом детей 6–7 лет). «Так называемые «азбучные молитвы» – это древнейший жанр словесности. В нем скрестились две традиции, уходящие в глубокое, предысторическое прошлое индоевропейской культуры: 1) взгляд на алфавит как на модель мира, 2) обращение к Богу (или, в язычестве, к божествам) как бы фраза за фразой, строка за строкой, – в порядке всех букв алфавита, – т.е. традиция акростихов» [4, с. 571–572].

Далее приводятся отрывки из азбучных молитв XI и XII веков [4, с. 572], обучающимся предлагается попробовать прочитать их или, как минимум, найти слова, похожие на современные. Сопоставление двух азбучных молитв нацелено на выявление разницы смыслов: уже в XII веке сакральный смысл названий букв утратился, Азбуковник изобилует антиподными ассоциациями с миром греха, бури, сатаны.

Реформы языка начала XX века вызвали большой отклик у образованных людей того времени и у поэтов особенно. И здесь уместно включение отрывка из статьи И.А. Ионовой «Образ и образы кириллицы в русской поэзии».

«В стихотворении Валерия Брюсова «Июльская ночь» слова следуют в азбучном порядке начальных букв, и только если буква не может начинать слово, она находится внутри него. <...> Кажется, не будь нужные буквы выделены, нарочитость подбора слов могла бы остаться незамеченной.

Алый Бархат Вечереет,  
Горделиво Дремлют Ели,  
Жаждет Зелень – И июль  
Колыбельной Лаской Млеет...  
Нежно Отзвуки Пропели...  
Разостлался Синий Тюль.  
Улетели Феи Холить  
Царство Чары Шаловливой,  
Щебет Ъдких Эпиграмм...  
Начинает снЫ неволить,  
мVро льет нетерпеливый –  
Юга Ясный Оимиаи.

«Азбучные» стихотворения по преимуществу имеют, конечно, игровой, шуточный характер. Однако игры эти – совершенно разные. «Советская азбука» Владимира Маяковского сделана вроде бы по очевидному образцу: уже в самых первых букварях каждая буква была представлена словами, которые с этой буквы начинаются. «Советская азбука» – это узнаваемо «маяковский» стих: афористичный, злободневный, публицистически острый, с неожиданными образными решениями, множеством окказионализмов. Несколько букв из этой азбуки:

Д  
Деникин было взял Воронеж.  
Дяденька, брось, а то уронишь.

И  
Интеллигент не любит риска.  
И красен в меру, как редиска». [1, с. 189–191].

После знакомства с отрывками предлагаем обучающимся вспомнить известные им акростихи. Это, вероятно, будут стихотворения Сергея Михалкова, Юлиана Тувима и других известных с детства поэтов.

Общими для данного блока вопросами к обучающимся будут следующие:

– Как вы думаете, почему названия букв уже изменились, но по-прежнему вдохновляют поэтов на создание азбучных стихотворений?

– Известны ли вам подобные азбучные стихи в других языках? Они созданы по тому же принципу или иному? Приведите примеры.

– Попробуйте составить свое азбучное стихотворение, в котором были бы отражены прежние названия букв.

Заслуживают внимания и отдельные буквы русского алфавита. Конечно, нельзя не упомянуть здесь букву «ять». На помощь приходит глава из книги В. Мокиенко «Почему так говорят? От авось до ять» [3, с. 453, 456–457]. Предварим чтение статьи такими вопросами:

– Что обозначает выражение «на ять»? Как выглядела буква «ять»? Как вы думаете (или – вспомните), почему эта буква вызывала сложности при обучении грамоте?

После прочтения текста предлагаем и другие вопросы:

– Что нового вы узнали об исконной русской букве «ять» из этого текста? Были ли в русской азбуке до реформ буквы, похожие на «ять» своей судьбой?

– Какой частью речи является в современном русском языке слово «авось»? Какое определение вы могли бы дать выражению «на авось»? С какими словами оно сочетается? Проверьте себя по толковому и фразеологическому словарям.

– Какой прием использовал автор книги в данном фрагменте? Как вы можете это обосновать?

– По Национальному корпусу русского языка проверьте, справедливо ли утверждение автора о том, что выражение «на ять» («на-ять») являлось наиболее употребительным в 20-е годы XX века.

– Что же означает выражение «на ять»? Возможно ли его использовать в современном русском языке? В каких ситуациях это будет наиболее уместным? Обоснуйте свой ответ.

Как видим, использование научно-популярных текстов на уроках русского языка и во внеклассной работе дает учителю большие возможности по формированию не только познавательного и читательского интереса, но и способности воспринимать информацию, перерабатывать ее, применять на практике, а методика отбора учебных текстов одной тематики и составления хрестоматий может быть перенесена на другие аспекты учебного предмета и даже на другие дисциплины.

### **СПИСОК ИСТОЧНИКОВ**

1. Ионова И.А. Образ и образы кириллицы в русской поэзии // Русин. 2005. № 2 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-i-obrazy-kirillitsy-v-russkoj-poezii>.

2. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 352 с.

3. Мокиенко В.М. Почему так говорят? От авось до ятя: историко-этимологический справочник по русской фразеологии. СПб: Норинт, 2004. 512 с.

4. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Академический Проект, 2004. 992 с.



# ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ПОРТРЕТНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРСОНАЖА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

*Е.Н. Одышева,  
ФГКОУ «Тульское суворовское военное училище», г. Тула*

В настоящее время такой вид искусства, как литература, оперирующий словесными образами, может рассматриваться как еще один уникальный способ познания жизни. Она строит некую художественную модель мира, отличительными характеристиками которой являются сильное эмоциональное воздействие на читателя, метафоричность и образность, многозначность, большое количество ассоциаций, а также некоторая незавершенность, которые призывают любого, кто сталкивается с этим искусством, к активным действиям, вовлекают его в сотворчество с автором произведения.

Общий курс литературы как одного из ведущих предметов отечественной школы направлен на формирование гармонично развитой личности, воспитание гражданского патриотизма. Среди целей изучения этого предмета в школьном курсе является понимание обучающимися проверенных временем произведений отечественной и мировой литературы, что включает в себя чтение и анализ текста с учетом единства художественной формы и содержания, образности, историзма и связи искусства с жизнью. Также уделяется большое время формированию не просто умения читать, но и комментировать, проводить анализ и интерпретацию художественного текста, вникать в сложные алгоритмы построения смыслов каждого произведения мировой литературы.

Изучение литературного произведения – задача обширная и всесторонняя. Важной частью понимания замысла автора является рассмо-

трение портрета персонажа в целом и его речевого портрета как компонента речевой структуры произведения и художественной детали.

Языковые элементы художественного текста в литературоведении и лингвистике изучаются с точки зрения коммуникативных и информационных аспектов их функционирования. При этом сам текст рассматривается в сочетании этих элементов. Одним из важнейших таких элементов можно назвать разноречие, присущее каждому литературному произведению, поскольку каждый писатель, создавая систему персонажей, наделяет каждого из них определенной манерой стиля, формы мышления и «говорения». [9, с. 248].

Речевые формы и типы изложения исследователи называют основными компонентами речевой структуры художественного произведения. Под речевыми формами обычно понимаются типы речи – повествование, описание и рассуждение, а типами изложения в свою очередь являются авторская речь, несобственно-прямая речь и диалогическая речь персонажей. Именно эти типы изложения и составляют основу языковой композиции художественного произведения. При создании образа персонажа автор создает и его особенную речь, приметы и свойства которой сохраняются до конца произведения. Так возникает речевой портрет персонажа, некий своеобразный идиолект героя, который является основой его художественно-образного единства.

По мнению исследователя Е.В. Ерофеева, речевая характеристика, или речевой портрет, – такое средство художественного изображения персонажей, при котором автор выбирает для каждого действующего лица произведения особые, только ему присущие слова и выражения, как книжных стилей, так и необработанной народной речи [3, с. 42]. В произведениях классической мировой литературы, как правило, речь героев отличается большой индивидуальностью, многосторонней детерминированностью речевого поведения. При этом, по нашему мнению, там, где писатель стремится показать истинные чувства и переживания героя, звучит необработанная речь, где герой вслед за автором как бы проговаривается.

Все вышеизложенное непосредственно связано с понятием речевого портрета, то есть подбором определенных для каждого действующего лица слов и выражений, делая речь героя еще одним средством

художественного изображения персонажей. Для достижения данной цели используются слова и синтаксические конструкции книжной речи, просторечная лексика и необработанный синтаксис, различные поговорки и фразы, которые могут быть присущи только этому герою. Понятие «речевой портрет» напрямую связано с речевой характеристикой героя и изобразительно-выразительными средствами. Речевая характеристика действующего лица обобщает особенности речи различных социальных слоев общества или профессий, к которым принадлежит тот или иной персонаж, а также указывает на определенную историческую эпоху и служит средством проявления для читателя духовного мира героя и его психологического состояния в различные моменты его жизни в произведении.

Таким образом, речевой портрет используется для создания художественного образа языковой личности персонажа, включая в себя саму речь героя. В это понятие входят не только все особенности и речевые предпочтения героя, его манера говорить и словарный запас, но и владение несколькими языками в случае дву- или многоязычия. Все это делает речь того или иного литературного героя узнаваемой и даже может таким образом расставлять акценты на некоторых важных для развития сюжета моментах. Особую роль здесь играет выбор родного или неродного языка многоязычных персонажей.

Так, например, в романе Льва Толстого «Война и мир» в момент прощания князя Андрея и княжны Марьи перед тем как младший Болконский уедет на войну, брат и сестра называют имена друг друга исключительно по-французски (*André, Marie*), и это является не только знаком привычного общения дворян в XIX веке, а некой подсказкой для читателя – они чужие друг другу и, несмотря на все старания княжны, друг друга не слышат. Каждый из этих героев думает о чем-то своем, и последние слова княжны Марьи на французском языке свидетельствуют о ее желании все же найти с братом общий язык в прямом значении этого фразеологизма:

«– *Adieu, Andre! Rappelez-vous que les malheurs viennent de Dieu, et que les hommes ne sont jamais coupables,* – были последние слова, которые он слышал от сестры, когда прощался с нею» [8, с. 39].

Отметим также, что во французском языке здесь идет обращение на «вы», что еще раз подчеркивало отчуждение между братом и сестрой

для владеющего этим языком читателя, несмотря на то, что сам Лев Толстой переводил на русский это выражение так, будто бы княжна Марья обращалась к брату на «ты»: «Прощай, Андрей! Помни, что несчастья происходят от Бога и что люди никогда не бывают виноваты». Переходя на французский язык, княжна Марья повторяет брату общепринятые истины, выраженные на неродном языке, и этот знак призван подсказать читателю, что в данный момент герои друг другу чужие.

Другой яркий пример, который дети могут заметить сами, – сцена битвы в трагедии А.С. Пушкина «Борис Годунов». Войско, собранное царем против самозванца Григория Отрепьева, ведут в бой иностранцы – французы и немцы, которые не слышат ни друг друга, ни русских воинов. Таким приемом, по нашему мнению, Пушкин, не любивший использовать иноязычную лексику, подчеркивает полное непонимание друг друга как между самими военачальниками, так и между капитанами и простыми воинами:

«Маржерет. Куда, куда? *Allons...* (Ну...) пошоль назад!

Один из беглецов. Сам пошоль, коли есть охота, проклятый басурман.

Маржерет. *Quoi? quoi? (Что? Что?)*

Другой. Ква! ква! тебе любо, лягушка заморская, квакать на русского царевича; а мы ведь православные.

Маржерет. *Qu'est-ce à dire pravoslavni?.. Sacrés gueux, maudites canailles! Mordieu, mein herr, j'enrage: on dirait que ça n'a pas des bras pour frapper, ça n'a que des jambes pour foutre le camp.* (Что значит православные?.. Рвань окаянная, проклятая сволочь! Черт возьми, мейн герр (сударь), я прямо взбешен: можно подумать, что у них нет рук, чтобы драться, а только ноги, чтобы удирать (фр)).

В. Розен. *Es ist Schande* (Позор (нем.)...)» [5, с. 206].

Также использование родного языка персонажа может служить средством выражения его волнения или истинных чувств. Примером тому может служить немецкий язык учителя в повести Л.Н. Толстого «Детство» или украинский язык в повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба», когда герой в минуту высочайшего эмоционального напряжения не помнит никаких других слов, кроме родного языка:

«Они приблизились уже к лобному месту. Остап остановился. Ему первому приходилось выпить эту тяжелую чашу. Он глянул на своих, поднял руку вверх и произнес громко:

– Дай же, Боже, чтобы все, какие тут ни стоят еретики, не услышали, нечестивые, как мучится христианин! чтобы ни один из нас не промолвил ни одного слова!

После этого он приблизился к эшафоту.

– *Добре, сынку, добре (хорошо, сынок, хорошо)*! – сказал тихо Бульба и устал в землю свою седую голову» [1, с. 347–348].

Владение чужим языком – особенно французским в произведениях XIX века – может быть показателем статуса персонажа, его принадлежности к некой касте избранных, а порой даже употребляться как показатель значимости героя в окружающем его мире.

Например, в пьесе А.Н. Островского «Бесприданница» актер по прозвищу Робинзон, которого его благодетель Паратов не зовёт по настоящему имени, за употреблением слов французского и английского языка прячет свое настоящее «я», которое теряется за множеством его обличей. Когда Паратов обращается к Робинзону по-французски, последнему кажется, что он становится важным и что-то значащим в этом мире, ведь французский язык в том обращении предполагает обращение на «вы». Важность такого отношения для героя подчеркивается авторскими ремарками:

Паратов (*Робинзону*). *Que faites-vous là? Venez!* (*Что вы там делаете? Идите сюда!*)

Робинзон (*с важностью*). *Comment?* (*Как?..*) [4, с. 154].

Однако когда герои переходят снова на русский язык, Робинзон вновь становится Робинзоном – подобранной игрушкой, которая служит для Паратова только развлечением.

Таким образом, рассмотренные нами некоторые примеры показывают, что одним из ярких средств характеристики персонажей является разграничение речи на родном и неродном языках. Изучение этой портретной детали того или иного героя в художественном произведении на уроках литературы может служить как расширением средств выразительности, так и основой для отдельного проектного задания.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Гоголь Н.В. Тарас Бульба. Редакция «Миргорода» 1835 г. / Н.В. Гоголь. Полное собрание сочинений: в 14 т. / [гл. ред. Н.Л. Мещеряков];

АН СССР, Ин-т литературы (Пушкин. дом). М.: Изд-во АН СССР, 1937–195.

2. Ерофеева Е.В. Вероятностная структура идиомов: социолингвистический аспект. Пермь, 2005.

3. Михайлов Н.Н. Теория художественного текста. М.: Академия, 2006.

4. Островский А.Н. Полное собрание сочинений. Том 8. М.: Гослитиздат, 1950.

5. Пушкин А.С. Собрание сочинений в 10 томах. М.: ГИХЛ, 1959–1962. Том 4. Евгений Онегин, драматические произведения.

6. Русова Н.Ю. Терминологический словарь-тезаурус по литературоведению. От аллегории до ямба. М.: Флинта, Наука, 2004.

7. Токарев Г.В. Квазиэталон как элемент лингвокультуры // Известия Тульского государственного университета. Сер. Гуманитарные науки, 2013, № 1. С. 271–276.

8. Толстой Л.Н. Война и мир: роман в 4 т. Т. 3–4, кн. 2 / Прим. Л. Опульской. Мн.: Маст. літ., 1987. 719 с.

9. Хализев В.Е. Теория литературы: учебник. 4-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 2004. 405 с.

# ЧИТАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ ИЛЛЮСТРАТИВНОЙ БАЗЫ СЛОВАРЯ СИМВОЛОВ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ<sup>1</sup>

*Д.А. Романов,  
ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», г. Тула*

Начало XXI века – время стремительного развития лексикографии. Отечественная лексикографическая традиция и в другие времена не знала застоя: с конца XVIII века, благословленная и направленная Екатериной Великой, она накопила в русском языкознании богатейший по составу и ценный по назначению материал. Однако в наше время, когда появилась возможность пользоваться различными электронными базами данных, когда компьютерная обработка сняла все оформительские проблемы и проблемы стандартизации, единообразия представления словарного контента, лексикография совершила настоящий рывок вперед. Появилось множество словарей нового типа, о которых раньше не приходилось даже мечтать. Речь идет не только об электронных и интерактивных словарях, о моделирующих и проектирующих информационный «выход» языковых корпусов, но и о словарях, связывающих собственно лингвистические сведения с окоязыковым пространством. Стала возможной реализация антропоцентризма в лексикографии. Этнические и гендерные, возрастные и образовательные, территориально специфические и мировоззренчески обусловленные сведения о взаимодействии человека и языка стало возможным (а главное – интересным и практически целесообразным для филологии) представлять в лексикографическом формате.

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19–512–18008.

Различные аспекты лингвокультуры также репрезентируются словарно. В настоящее время в Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н. Толстого ведется подготовка сопоставительного российско-болгарского словаря лингвокультурных символов. Иллюстративная база этого словаря (русские и болгарские вербальные тексты культуры) находится в непосредственной связи с читательской компетенцией носителей обоих языков, потому что именно в литературе с высокой степенью надежности закрепляется лингвокультурная практика языка, выработанная предшествующими поколениями, через литературу эта практика транслируется потомкам и, что особенно важно, усваивается и «присваивается» ими. В рамках проблематики данной конференции хотелось бы поговорить в этой связи о читательской компетенции современного россиянина, и еще конкретнее – о читательской компетенции современного старшеклассника.

«Учительное начало» нашей литературы, о котором говорил академик Д.С. Лихачев, проявляется не только в ее содержании, но и в самом ее бытовании, распространении. Роль наставника, роль школы в этом трудно переоценить. Именно поэтому сейчас одна из основных задач российского образования состоит в том, чтобы не потерять исконной традиции литературной передачи знания, нравственных начал, культуры. Литература – высшая форма существования языка, хранительница и сокровищница слова.

Слово триедино в своих функциях. Оно выступает как предмет познания, как инструмент познания и как результат познания. Современная методическая практика чтения оказывается слабее дидактического опыта начала XX века. На уроках словесности слово не всегда становится полноценным предметом познания. В средней школе слово вяло используется как инструмент познания, инструмент, который можно (и нужно иногда) уметь заменить другим. И, опять же, как следствие, в старших классах слово нечасто становится достойным результатом познания.

В лингвистической литературе много пишут о формировании языковой личности, о проблеме понимания текста, о кумулятивной функции слова (функции накопления знаний), о фоновых значениях, о диалогической природе художественного текста. Однако вопросы,



как формировать языковую личность, как обеспечивать запас понимания текста, как опираться на кумулятивную функцию слова и, наконец, как правильно читать, – остаются зачастую без ответа.

Правильное чтение предполагает не только общую, идейную оценку содержания произведения, но и многоаспектное интеллектуальное и эстетическое восприятие его словесной ткани. Для словаря лингвокультурных символов это особенно важно. Профессор В.К. Харченко в свое время предложила точный термин – *лексикографические ниши художественного текста*. Как раз в таком ракурсе читательская компетенция носителей языка выступает источником иллюстративной базы данного словаря. «Многое в литературном произведении буквально «просится» в словарь, причем в виде уже почти готового, не требующего правки фрагмента. Мы встречаем в том или ином тексте самый настоящий гимн слову или внезапно обнаруживаем готовую словарную статью, где слово истолковано прелестно и понятно. <...> Не только тексты художественных произведений, но также научно-популярные тексты и некоторые другие (эпистолярные, газетные) достаточно часто содержат лексикографические ниши, то есть выигрышные, готовые пояснения к толкованию того или иного слова» [2, с. 10].

Для иллюстрации существования культурных символов в языке важен каждый текст, вне зависимости от его литературного направления, эпохи создания, идеологических убеждений или предпочтений автора.

Стремление к новизне или оригинальности литературного материала в данном случае не является принципиальным. Относясь с пиететом к золотому и серебряному веку отечественной литературы, прочитывая и перечитывая классиков прошлых эпох, мы при этом находим много ценного и в текстах писателей второго ряда, и в текстах советских и постсоветских авторов, считая, что выписки из таких произведений также открывают закономерности проявления русской культуры в языке. Каждый автор (и шире – каждый носитель языка) представляет интерес с точки зрения культурного кода его речи, ибо индивидуальное «преломление» языка есть отражение его общих, социальных, национальных свойств, – причем не только в совокупности таких индивидуальных «преломлений», но и в каждом конкретном из них, являющемся в той или иной степени повторением общего (вспомним банальное сравнение с каплей воды).

Новизна словаря, о котором мы рассуждаем в связи с читательской компетенцией носителей русского языка, состоит в том, что объем его потенциального материала определяется ценностью не сугубо языковой, а культурной. Его познавательный ресурс состоит в как можно более точном и разнообразном представлении культурных феноменов русского этноса, его знаний, чувств, ценностей. И.И. Срезневский призывал в свое время включать в толковые словари даже имена собственные: «...Словарь должен заключать в себе и собственные имена, насколько в них можно надеяться найти корни языка, потому что имена собственные всегда образуются из нарицательных, из общих корней, и, следовательно, могут служить к объяснению не только забытых корней, но и забытых форм словообразования...» [1, с. 152]. Расширение иллюстративного материала для современного словаря чрезвычайно важно.

В языковом отношении это выглядит новаторским, потому что ранее вопрос о типичном в языке, как правило, решался лексикографами коллегиально и основывался только на признанных всеми образцах. Вопрос о культурных ценностях в лексикографическом пространстве вообще не ставился, и прорастание культуры в язык оставалось за пределами изучения.

Серьезные размышления о новом этапе развития отечественной лексикографии приводят ученых к важным выводам. «Запретительная стратегия русской речи и прежде всего табу на употребление грубых, нецензурных слов и словосочетаний – всего того, что оскорбляет достоинство говорящего и слушающего, по логике языковой оценки должна сопровождаться поощрительной стратегией, то есть пропагандой всего ценного, что есть в языке. Для реализации такой стратегии необходимы не только учебные пособия по культуре речи, филологическому анализу текста, но и монографии по теории языкового позитива, всевозможные антологии, хрестоматии образцовых текстов и их фрагментов, а также, не в последнюю очередь, специальные словари» [2, с. 3].

\* \* \*

Рассмотрим отдельные статьи готовящегося словаря с литературными иллюстрациями, входящими в сферу среднего и высоко-

го уровня читательской компетенции. Примеры взяты из открытых интернет-источников и получены по элементарному поисковому запросу. Их соотнесение со школьной программой по литературе и кругом чтения современного взрослого россиянина определило тот уровень читательской компетенции, о котором сказано выше.

Культурный символ **РОТ** имеет следующие значения: 1. Символизирует насыщение. 2. Символизирует склонность к употреблению алкогольных напитков. 3. Символизирует вкусовые качества продукта. 4. Символизирует способность говорить. 5. Символизирует степень внимания к происходящему. 6. Символизирует настроение, эмоциональное состояние. 7. Символизирует высокую степень доступности информации. 8. Символизирует угрозу, опасность. 9. Символизирует вместилище, некий ограниченный объем.

Литературный пример иллюстрирует первое символическое значение:

*Никем не знаема тогда она войдет,  
В моей крови ее неутоленный рот  
Считать не устает небывшие обиды,  
Вплетая голос свой в моленья панихиды.*

(А.А. Ахматова «Клевета»)

Знание поздних стихотворений Ахматовой характеризует в настоящее время высокий уровень читательской компетенции.

Один из самых распространенных в русской лингвокультуре символ **РУКА** имеет следующий набор значений: 1. Символизирует образ, стиль поведения, отличительные особенности человека. 2. Символизирует принадлежность кому-либо, обладание чем-либо. 3. Символизирует способность действовать, осуществляться. 4. Символизирует способ действия. 5. Символизирует удобство способа действия. 6. Символизирует интенсивность труда. 7. Символизирует талант в ремесле, работе. 8. Символизирует контакт с окружающими людьми. 9. Символизирует чей-либо интерес, выгоду, инициативу. 10. Символизирует самоконтроль. 11. Символизирует опасность, угрозу, агрессию. 12. Символизирует воровство, мошенничество. 13. Символизирует определенное отношение к происходящему. 14. Символизирует

меру. 15. Символизирует положение в пространстве. 16. Символизирует простоту, элементарность действия. 17. Символизирует ответственность за что-либо. 18. Символизирует человека.

Возможная иллюстрация 7-го значения принадлежит к области высокоразвитой читательской компетенции:

*Когда я вечную разлуку  
Хлебну, как ледяную ртуть,  
Не уходи, но дай мне руку  
И проводи в последний путь.*

(А.А. Тарковский «Кора»)

Культурный символ **СЕРДЦЕ** очерчивается таким кругом значений: 1. Символизирует душевные переживания. 2. Символизирует эмоциональное напряжение. 3. Символизирует душевное облегчение. 4. Символизирует сильную привязанность. 5. Символизирует любовную привязанность, симпатию. 6. Символизирует равнодушно отношение к чему / кому-либо. 7. Символизирует отличительные особенности духовного склада человека. 8. Символизирует чистосердечие и доброту. 9. Символизирует сокровенное, то, что особенно ценно и таится от других.

Иллюстрация 5-го значения вводит в круг углубленного знакомства с творчеством А.С. Пушкина:

*Я думал, сердце позабыло  
Способность легкую страдать,  
Я говорил: тому, что было,  
Уж не бывать! Уж не бывать!*

(А.С. Пушкин)

Словарная статья **СЛЕЗА** включает следующие значения: 1. Символизирует плач, отчаяние, печаль. 2. Символизирует сочувствие, сопереживание.

Наиболее частотное – первое символическое значение может быть проиллюстрировано таким литературным примером:

*Когда еще я не пил слез  
Из чаши бытия, –  
Зачем тогда, в венке из роз,  
К теням не отбыл я!*

(А.А. Дельвиг «Элегия»)

Культурный символ **СПИНА** имеет следующую систему значений: 1. Символизирует тяжелый, непосильный труд. 2. Символизирует уязвимое из-за своего положения место. 3. Символизирует бескорыстные действия в интересах другого человека. 4. Символизирует отказ, уклонение от общения. 5. Символизирует удаление с места событий. 6. Символизирует неприятные ощущения страха, озноба и т.п.

Первое значение иллюстрируется примером, относящимся к читательской компетенции школьного уровня:

*Мы надрывались под зноем, под холодом,  
С вечно согнутой спиной,  
Жили в землянках, боролися с голодом,  
Мерзли и мокли, болели цингой.*

(Н.А. Некрасов, «Железная дорога»)

Словарная статья, посвященная культурному символу **ТЕЛО**, включает следующие значения: 1. Символизирует дородность, полноту, тучность. 2. Символизирует организм человека в его внешних физических формах и проявлениях. 3. Символизирует брэнноеместилище духа. 4. Символизирует покойника. 5. Символизирует общее состояние организма.

Последнее значение иллюстрируется широко известными хрестоматийными строками:

*Не разрешай ей спать в постели  
При свете утренней звезды,  
Держи лентяйку в черном теле  
И не снимай с нее узды!*

(Н.А. Заболоцкий «Не позволяй душе лениться...»)

Лингвокультурный символ **УМ** имеет следующую структуру значений: 1. Символизирует интеллект. 2. Символизирует знания. 3. Символизирует рассудок, умение здраво рассуждать. 4. Символизирует мыслительный процесс. 5. Символизирует память. 6. Символизирует самостоятельность, независимость. 7. Символизирует сильное увлечение, одержимость.

Третье значение иллюстрируют популярные среди россиян строки Тютчева:

*Умом Россию не понять,  
Аршином общим не измерить:  
У ней особенная стать –  
В Россию можно только верить.*  
(Ф.И. Тютчев «Умом Россию не понять...»)

Культурный символ **УСТА** обладает следующими значениями: 1. Символизирует речь. 2. Символизирует любовные отношения.

Первое значение иллюстрируют такие стихотворные строки, малоизвестные не только школьнику, но и взрослому читателю XXI века:

*Суровый смех ему ответом; персты  
Он на струнах своих остановил,  
Сомкнул уста, вещать полуотверсты,  
Но гордые главы не преклонил...*  
(Е.А. Баратынский «Последний поэт»)

Лингвокультурный символ **ЦАРЬ** представлен следующими значениями: 1. Символизирует власть. 2. Символизирует ум.

Первое значение иллюстрируется известными строками:

*Я царь – я раб – я червь – я бог!  
Но, будучи я столь чудесен,  
Отколе произошел? – безвестен:  
А сам собой я быть не мог.*  
(Г.Р. Державин «Бог»)

Символические значения культуемы **ЧЕЛО** включают такие составляющие: 1. Символизирует широту ума. 2. Символизирует поклон, просьбу.

Второе значение ярко иллюстрируется фразеологизмом бить челом, употребляемым с древних времен. Здесь весьма уместна иллюстрация середины XVIII века:

*Спасибо за грибы, челом за ананас,  
За вина сладкие; я рад, что не был квас.  
Российско кушанье сразилось с перуанским...*

*(М.В. Ломоносов «К И.И. Шувалову»)*

Культурный символ **ШЕЯ** включает следующее содержание: 1. Символизирует обузу, тяжелые обязанности. 2. Символизирует побои, вообще наказание. 3. Символизирует грубое, бесцеремонное изгнание. 4. Символизирует неудачу, полный провал, гибель. 5. Символизирует настойчивое внимание, несмотря на неудобное положение. 6. Символизирует назойливую симпатию, несдержанное проявление чувств. 7. Символизирует крайнюю меру. 8. Символизирует низкоклонство, угодничество. 9. Символизирует аристократизм, утонченность во внешнем облике человека.

Последнее значение иллюстрирует редкий в читательской компетентности современных россиян, но выразительный и точный пример из ироничного послания Козьмы Прутков В.Г. Бенедиктову:

*Шея девы – наслажденье;  
Шея – снег, змея, нарцисс;  
Шея – ввысь порой стремленье;  
Шея – склон порою вниз.  
Шея – лебедь, шея – пава,  
Шея – нежный стебелек;  
Шея – радость, гордость, слава;  
Шея – мрамора кусок!..*

*(Козьма Прутков «Шея»)*

Лингвокультураема **ЯЗЫК** характеризуется следующими значениями: 1. Символизирует согласие, взаимопонимание. 2. Символизирует умение свободно, гладко говорить и писать. 3. Символизирует пустословие, излишнюю болтливость. 4. Символизирует склонность к распространению сплетен. 5. Символизирует несдержанность в разговоре, выдачу нежелательной информации. 6. Символизирует проizioшение или формулировку речевого высказывания. 7. Символизирует качество речи. 8. Символизирует пренебрежение, презрение к кому-либо. 9. Символизирует усталость, утомление. 10. Символизирует вкусовые ощущения. 11. Символизирует полное исчезновение, уничтожение.

Второе значение – одно из самых распространенных. Его иллюстрирует литературный пример, входящий в зону усредненной читательской компетенции (благодаря частотности повторения и цитирования):

*Мой верный друг! Мой враг коварный!*

*Мой царь! Мой раб! Родной язык!*

*Мои стихи – как дым алтарный!*

*Как вызов яростный – мой крик!*

(В.Я. Брюсов «Родной язык»)

\* \* \*

Следует отметить, что приведенные здесь статьи будущего словаря и их однократные иллюстрации «читательскими» примерами создают впечатление мозаичности представления лингвокультурных символов. И это впечатление вполне справедливо и объяснимо. «Демонстрационная направленность, с одной стороны, снимает такое важное лексикографическое требование, как требование полноты словаря (любой словарь претендует на полноту, таковы условия жанра), но, с другой стороны, налагает и два новых требования: требование качества отбираемого материала и требование его гармонии. Соблюдение требований качества и гармонии материала призвано компенсировать принципиальную незавершенность, ведомую субъективность и вынужденную неполноту словаря» [2, с. 3]. Это одна из характерных черт современных лексикографических сво-



дов, которая на первый взгляд может быть расценена как их недостаток. Однако при глубоком соотнесении систематизируемого с помощью словаря объекта и форм подачи материала в нем становится очевидным не только правильность, но и принципиальная необходимость такого подхода.

### **СПИСОК ИСТОЧНИКОВ**

1. Срезневский И.И. Обзорение замечательнейших из современных словарей. СПб.: ИОРЯС АН, 1854. Т. 3. С. 152–153.
2. Харченко В.К. Предисловие // Харченко В.К. Словарь богатств русского языка. М.: АСТ Астрель, 2006. С. 3–24.
3. Харченко В.К. Филологическая культура личности // Харченко В.К. Словарь богатств русского языка. М.: АСТ Астрель, 2006. С. 822–843.

# ТИКТОК И ЯЗЫК: КАК КОРОТКИЕ ВИДЕОРОЛИКИ ВЛИЯЮТ НА МОЛОДЕЖНУЮ И ПОДРОСТКОВУЮ КОММУНИКАЦИЮ

*А.Д. Садковая,  
ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», г. Тула*

Современному российскому интернету в этом году исполнилось 26 лет. Отчет ведется с момента регистрации домена .ru, которая состоялась 7 апреля 1994 года. Интернет в современном мире стал особой частью жизни большинства людей. Современный русский язык оказался под его влиянием: сейчас лингвисты фиксируют такие изменения в языке, которым не было аналогов в прошлом. Смело можно заявлять, что с появлением интернета мы обрели новую коммуникативную среду.

В настоящее время ведется статистика количества страниц в интернете по соотношению к языкам. По данным исследования W3Techs, в марте 2013 года русский язык вышел на 2-е место по использованию в интернете, опередив немецкий, и с тех пор продолжает постепенный поступательный рост. Если сравнивать место русского языка в интернете с общемировым местом по числу говорящих, то в офлайне русский язык находится на 6–7 месте, а это значит, что в интернете он используется активнее и продуктивнее.

Эта колоссальная разница в использовании языка, которая зависит от коммуникативной среды, показалась нам значительной и актуальной. В данной статье рассмотрим портрет современного интернет-пользователя и выдвинем гипотезу о стремительном насыщении интернет-языка англицизмами и формировании нового молодежного слэнга через коммуникацию и создание контента в социальной сети TikTok.

Актуальность данного исследования обусловлена активным проникновением англицизмов в речь молодежи, о чем свидетельствуют данные, полученные в ходе анализа контента русскоязычных пользователей TikTok в возрасте 14–25 лет и анализа состояния разговорного русского языка путем наблюдения за коммуникацией студентов 1–2 курсов в университете и старших школьников.

Как меняется русский язык под влиянием интернета? Если рассмотреть интернет-коммуникацию детально, то можно заметить, что это всегда диалог, приближенный к живому общению. При переписке мы зачастую подсознательно пытаемся уловить интонацию собеседника или употребляем все те слова, которые произносим при разговоре в реальной жизни. Поэтому интернет-общение – это своеобразный разговор в письменной форме. Наш язык претерпевает изменения и приобретает новые смешанные формы речи, такие как «интернет-язык». И одним из основных каналов его пополнения являются заимствования и словообразования.

Заимствования иностранных слов становятся результатом контактов и взаимоотношений народов и государств. Заимствования стали проникать в наш язык задолго до XXI века, во времена, когда Россия начала налаживать торговые связи с Европой. Но в наше время процесс заимствования слов усилился из-за повсеместного проникновения интернета в нашу жизнь. В этом исследовании мы рассмотрим такой вид заимствований, как англицизмы. С.И. Ожегов трактует англицизм как «слово или оборот речи в каком-нибудь языке, заимствованные из английского языка или созданные по образцу английского слова и выражения» [ТС, с. 1376].

Обратимся к портрету современного человека в интернете. Число пользователей интернета среди россиян старше 16 лет в 2019 году выросло до 94,4 млн человек – теперь «в онлайн» 79,8% взрослого населения страны. Это следует из отчета аналитического агентства GfK (есть в распоряжении РБК). Среди подростков (16–19 лет) проникновение интернета почти достигло 100%, в категории 20–29 лет этот показатель сохраняется на уровне 87%. Самым востребованным ресурсом у людей этого возраста являются социальные сети и мессенджеры. Топ по социальным сетям делят Instagram и Вконтакте, а самым популярным мессенджером стал WhatsApp, из чего можно

сделать вывод, что молодые люди в данный отрезок времени пользуются интернетом преимущественно для общения и обмена информацией.

Среди подростков в возрасте 13–17 лет наиболее популярной социальной сетью оказался TikTok.

TikTok – сервис для создания и просмотра коротких видео, запущенный летом 2018 пекинскими разработчиками, является ведущей видеоплатформой для коротких видео в Китае и становится все более популярным в других странах, став самым быстрорасширяемым приложением.

TikTok доказал, что привлекает молодое поколение, поскольку 41% его пользователей находятся в возрасте 16–24 лет. Среди этих пользователей 90% используют приложение ежедневно. Таким образом, можно сделать вывод, что TikTok стремительно набирает популярность и есть большая вероятность, что язык и стиль общения, которые используют пользователи социальной сети, проникают и в живое общение подростков и молодых людей.

К тому времени, когда приложение стало доступно в России, подростки начали копировать контент зарубежных пользователей. Вместе с популярными движениями дети копировали слэнг, произношение и специфику употребления слов.

Целевой аудиторией исследования была определена молодежь в возрасте от 14 до 27 лет. Мы разработали специальный опросник, позволяющий выявить пользовательскую реакцию на приложение в целом и включающий в себя специальные лингвистические вопросы для определения проникновения англицизмов в речь. Всего в исследовании участвовали 23 человека указанной возрастной категории.

На вопрос «Считаешь ли ты, что слова и выражения, которые используют пользователи для коммуникации внутри ТикТока, проникают в твою речь?» положительно ответили 17 человек из 23.

Слова, которые молодежь узнала при использовании приложения и активно использует в интернет-коммуникации и повседневном живом общении (на основе данных, полученных при обработке анкет):

*Краш* – 12

*Кринж* – 3

*Вайб* – 1

Клоун – 2  
Тренды – 1  
ОМГ – 1  
Рофл – 1  
Флекс – 1  
Чек – 2  
Бумер – 1  
Токсик – 1

Таким образом, мы проанализировали полученные ответы пользователей и можем сделать вывод, что наша гипотеза подтвердилась. Действительно, англицизмы активно проникают в интернет-коммуникацию молодежи через потребление контента в социальной сети TikTok, о чем свидетельствуют данные опроса. Также мы выявили самое часто употребляемое слово – «краш». 12 человек из 23 указали, что используют это слово в своей речи.

Исследование можно считать удавшимся, так как цель достигнута, задачи решены и выдвигаемая гипотеза подтвердилась.

### **СПИСОК ИСТОЧНИКОВ**

1. Гальперина Э.Я. Слово живое и мертвое. М.: АСТ, 2017. 416 с. (Тайны науки).
2. Колокольцева Т.Н. Интернет-коммуникация как новая речевая формация. Коллективная монография / Т.Н. Колокольцева, О.В. Лутовинова. М.: Флинта, 2016. 356 с.
3. Коммуникативная революция: как язык развивается с помощью гаджетов и интернета // Теория и практика [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://theoryandpractice.ru/posts/8805-language-revolution>.
4. Кронгауз М.А. Словарь языка интернета.ru / М.А. Кронгауз, Е.А. Литвин, В.Н. Мерзлякова. М.: АСТ-Пресс, 2017. 288 с. (Словари для интеллектуальных гурманов).
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. Около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / под ред. Л.И. Скворцова. М.: Мир и образование, 2017. 1376 с.
6. Тимофеева Г.Г. Новые английские заимствования в русском языке. Рязань: Юна, 1995. 108 с.

# К ВОПРОСУ О ВОСПРИЯТИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ <sup>1</sup>

*Н.М. Старцева,  
ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», г. Тула*

На уроках литературы в школе любой учитель регулярно сталкивается с различными проблемами восприятия художественного текста обучающимися разного возраста. Часто проблемы восприятия и понимания текста произведения непосредственно связаны с тем, что текст, предложенный для чтения и анализа на уроке литературы, был создан в другое историческое время, или написан автором, жившим в каких-то особых (территориальных) условиях (маленькая сибирская деревня, казацкий хутор, азиатский аул и т.п.), или посвящен какой-то специализированной профессиональной теме. В любом из указанных случаев в тексте произведения непременно будут присутствовать такие лексические единицы, которые затруднят понимание написанного, потребуют дополнительной работы с ними в рамках урока или предваряющего чтение домашнего задания.

Подтвердить эти размышления можно с помощью эксперимента, проведенного нами с обучающимися разного возраста, которым предложен был для чтения и анализа один и тот же художественный текст. С этой целью был использован рассказ Льва Николаевича Толстого «Прыжок». На наш взгляд, данный толстовский текст нельзя назвать сложным для детского чтения, так как он небольшой по объему и в нем используется в основном общеупотребительная лексика, актуальная и по сей день.

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-012-00008.

Знакомство с рассказом Л.Н. Толстого происходит в третьем классе. Мы попросили обучающихся прочитать текст и отметить в нем слова, которые показались им совершенно неизвестными или вызвали некоторые сомнения в правильности понимания их значения. Все дети выделили слово «аршин», так как названия единиц измерения изменились, и поэтому слова типа «аршин», «верста», «фунт» и др. являются устаревшими, а потому непонятными сегодняшнему третьекласснику. Кроме этого слова, отмеченного всеми пятнадцатью участниками эксперимента, есть еще единицы, так или иначе связанные с лексическим блоком «морское судно», – «корабль», «палуба», «мачта», «каюта», «пушечное ядро», а также наречие «вдребезги».

Затем всем участникам эксперимента – и отметившим перечисленные выше слова как не совсем понятные, и тем, кто посчитал большую часть этой лексики знакомой, – предложили, опираясь на текст рассказа «Прыжок», описать или нарисовать предметы, которые называют эти слова. В итоге изображение или описание корабля чаще не соответствовало тому представлению об этом предмете, которое было в период времени, описанный в рассказе Л.Н. Толстого. Корабль, изображенный или описанный детьми, далеко не всегда был судном парусным, а мачта, которая, судя по тексту рассказа, должна быть вертикальной и очень высокой, на рисунках выглядела иногда как лестница или стоящий посреди корабля высокий деревянный крест, потому что назначение мачты на корабле детям не было до конца понятно.

Следовательно, перед чтением текста рассказа «Прыжок» стоит познакомить третьеклассников с тем, как выглядел корабль в то время, которое описано в произведении, в чем заключается назначение мачты, на какой высоте могла быть та перекладина, куда влезла обезьяна, а вслед за ней и сын капитана, какими были каюты на кораблях и каким было и сколько весило пушечное ядро, с которым автор сравнивает упавшего в воду мальчика. Учитывая современные технические возможности, знакомство с кораблем, где происходит действие рассказа, может быть ярким и наглядным благодаря, например, слайдам презентации. Думается, что это необходимо: наглядные образы в современной школе являются важным средством обучения, ибо восприятие сегодняшнего школьника все-таки в большей степени визуальное. Третьеклассники, понимающие значения указанных выше

слов, еще раз утвердятся в своем знании данных реалий, а те дети, кто испытывал затруднения в толковании слов, смогут, благодаря картинкам, ясно представить себе, о чем в том или ином случае идет речь в тексте рассказа.

Для наречия «вдребезги» и существительного «аршин» требуется собственно лингвистический комментарий. Для этого также можно использовать два слайда презентации, на каждый из которых следует поместить словарный комментарий к словам «вдребезги» и «аршин», сопроводив примерами употребления этих слов (прекрасно, если примеры будут из других произведений Л.Н. Толстого, а найти их можно без затруднений, если воспользоваться данными Национального корпуса русского языка).

Анализируя содержание рассказа «Прыжок», третьеклассники, как правило, говорили, что произведение посвящено мальчику и его поступкам. Автор хотел показать, что нельзя подчиняться эмоциям, забывая об опасности, нужно всегда думать о последствиях своих действий. Кроме того, дети говорили о храбрости сына капитана, потому что он не только сумел под влиянием азарта и обиды на смеющихся матросов взобраться на верхушку мачты, преследуя обезьяну, но и не струсил, когда нужно было прыгнуть с огромной высоты в открытое море.

Тот же самый текст был предложен для чтения обучающимся восьмого класса, которые должны были отметить слова, не до конца, по их мнению, понятные обучающимся младшего возраста. Список слов получился примерно тот же, что и у самих третьеклассников, кроме слова «каюта». Оно, видимо, настолько знакомо и привычно восьмиклассникам, что они не посчитали его несовременным или сложным для понимания. При попытке комментирования выбранных слов обучающиеся восьмого класса затруднялись с толкованием только слова «аршин», указывая, что это какая-то мера длины, однако точно определить расстояние, отделяющее от мачты конец перекадины, не могли. Это объяснимо, так как в тексте рассказа «Прыжок» «аршин» – это единственный историзм, полностью вышедший из активного употребления уже очень давно.

Перед обучающимися восьмого класса стояла еще и такая задача: подумать, что в содержании рассказа «Прыжок» может быть



не до конца понятным третьеклассникам, а становится очевидным для людей более взрослых. Анализ рассказа, проделанный обучающимися восьмого класса, отличался от взгляда на текст третьеклассников. Помимо размышлений о поступках мальчика, обучающиеся старшего возраста обращали внимание на чувства и поступки отца-капитана, на поведение матросов, которые то смеются над мальчиком, потерявшим свою шляпу и пытающимся догнать озорную обезьяну, то замирают от страха, когда понимают, что ребенок всерьез рискует жизнью и в любую минуту может разбиться, то, не задумываясь, прыгают за борт, чтобы спасти мальчика. Восьмиклассники справедливо замечают, что обучающиеся третьего класса сами могут не обратить внимания на других героев, останавливаясь только на поступке мальчика, подвергшего опасности свою жизнь.

Подобный эксперимент можно провести с любым текстом, написанным в XIX веке и содержащим трудную для восприятия современными школьниками лексику. Он доказывает, что лексическое комментирование – необходимая составляющая анализа художественного произведения. Это позволяет точнее понимать ту информацию, которая содержится в тексте произведения, а также помогает анализу художественного текста как сложного целого.

# К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ В СВЕТЕ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Г.В. Токарев,  
ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого»*

В данной статье мы бы хотели обсудить проблемы, связанные с общими подходами к преподаванию литературы в средней школе. Не требует доказательства тезис, что современное подрастающее поколение не имеет интереса к чтению. Дети не читают, и это касается не только домашнего чтения, но и произведений обязательной программы. Иногда взрослые сами подталкивают к этому: предлагают вместо прочтения текста просмотр фильма, прослушивание аудиокниги, знакомство с пересказом. Одним из объяснений отсутствия интереса к чтению является сложность текстов. К сожалению, инициатива министерства образования и науки пересмотреть корпус текстов по литературе для изучения в школе осталась нереализованной. Основной массив текстов для обязательного чтения остается неизменным многие десятилетия. Инертно меняются подходы к изучению литературы, несмотря на динамическую смену идеологических парадигм.

Ученик сталкивается с большими трудностями при восприятии художественного текста: устаревший словарный состав, иная система ценностей, неумение воспринимать крупные формы и т.п. – все это становится причиной ухода от чтения.

Изложим свои представления о концепции преподавания литературы. Главным элементом урока литературы должен быть текст. Читывая, что большинство обучающихся не читают произведение дома, текст должен быть прочитан в классе. Отсюда возникает усло-

вие уменьшить число изучаемых текстов, а также отбирать произведения малого и среднего объема. Уже высказывалось авторитетное мнение о том, чтобы заменить романы Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, М.А. Шолохова на менее объемные произведения этих же авторов. Оппоненты этой точки зрения высказывали мнение, что если исключить, например, «Войну и мир» из школьной программы, данный текст так и останется неизвестным для большинства. Будем откровенны, далеко не многие ученики читают данный роман. Большинство не имеют времени на чтение такого большого произведения, у многих формируется негативное мнение о великом писателе, пропадает желание знакомиться с творчеством этого автора. Некоторые учителя идут на компромисс: читают с классом отдельные фрагменты. Мы отдаем предпочтение целостному восприятию произведения. Более того приходится констатировать, что мировоззрение десятиклассника не готово должным образом воспринять глубину авторской мысли. Знакомство с текстом не идет дальше фактуального восприятия. Для доказательства этого тезиса приведем пример развернутого ответа успевающей ученицы десятого класса (заметим, что ключевые фрагменты романа «Война и мир» были прочитаны на уроках литературы). Ученица так ответила на вопрос: «Как меняется Андрей Болконский на протяжении всего романа?»

«Изначально Андрей Болконский был человеком, который говорил, что не надо жениться и лучше оставаться холостяком. ... Он ушел на фронт, получил рану, смотрел на голубое небо и начал воспринимать мир по-другому. Вспомнил про имение. Там он заметил сухой дуб, воспринял его таким же, как он сам. Но приехав в другой раз в это место, он понял, что не он один смотрел на небо. Он услышал, как Наташа тоже размышляет, смотря на ночное звездное небо. Андрею захотелось вновь жить. Он вновь захотел полюбоваться дубом, но дуб уже не был сухим, а был оживленным и отцветшим. В конце произведения Андрей Болконский понял, что главное в жизни – любовь и только она движет судьбами людей». Ответ подтверждает знание текста, но в то же время демонстрирует его примитивное восприятие, являющееся следствием неразвитости читательской компетенции. Тезисно изложим некоторые предложения по преподаванию литературы в школе.

Главными принципами преподавания должны стать: стимулирование читательского интереса (цель курса литературы – сформировать устойчивый читательский интерес у человека на протяжении всей жизни, понимание ценности чтения), отсутствие экстенсивных форм в работе (лучше основательно изучить два стихотворения, чем поверхностно – двадцать), чтение на уроке (чтение не должно быть заменено пересказом, обсуждением, прослушиванием, просмотром фильмов – мы не исключаем этих средств обучения, но они должны быть вторичными), осмысленное чтение текста, вариативность содержания программ, изучение произведения в контексте культуры.

Основными задачами мы видим:

1. Пересмотр содержания учебников литературы. Они должны содержать увлекательную для юного читателя XXI века информацию о личности писателя, эпохе, полные тексты для обязательно читательского минимума, интересные анонсы других произведений, фотографии, иллюстрации. Учебник должен быть интересным и приятным. Ученик должен испытывать желание рассматривать и читать эту книгу.

2. Пересмотр программы по литературе, которая должна включать обязательную и вариативную части. Обязательная часть программы должна содержать произведения приемлемого объема.

Методика литературы накопила огромный арсенал эффективных средств обучения. Мы хотели бы актуализировать те приемы обучения, которые способствуют освоению текстовой информации.

1. Работа с лексическим составом текста, агноними (кропотливое разъяснение непонятных слов).

2. Многократное (оптимально – трехкратное) прочтение текста: восприятие текста, изучение текста, осмысление текста на основе заданных учителем установок).

3. Акцентирование внимания на тексте, а не на его восприятии. Цель изучения текста – осмысление авторского замысла на основе анализа образных, языковых (в том числе деталей), композиционных и иных средств.

4. Использование графических средств присвоения информации: составление кластеров, обобщающих содержание текста, схем развития истории персонажа, синквейнов.

5. Сбор материала: ведение словарей метафор, эпитетов, перифраз и т.п., художественных деталей и др.

6. Контроль за усвоением текста должен включать: исполнение текста (для лирического произведения), ответы на фактуальные (например, в какое время Чичиков приехал к Коробочке, какие реальные исторические лица упоминаются в романе «Война и мир» и др., вопросы, отражающие связи данного персонажа с другими героями: чья дочь, сестра, жена княжна Марья, и подобные) и концептуальные (смысл названия произведения, роль детали, какова система ценностей персонажа и др.), развернутые письменные ответы.

В завершение наших размышлений мы хотели бы вспомнить слова выдающегося русского филолога А.А. Потебни о принципе обучения чтению: «Мы должны заботиться о том, чтобы объяснить состав и внутреннюю форму произведения и приготовить читающего к созданию своего значения, – но не более; если же мы сами сообщаем значение, то в этом случае не объясняем, а только говорим, что сами думаем по поводу поэтического произведения» (Потебня, 1999, 232). Из этой важной мысли следует, что учитель должен суметь организовать правильное чтение обучающихся: учить наблюдать за конструктами текста, декодировать их смысл, через их осмысление подводить обучающихся к пониманию авторского замысла, идеи текста. Все это означает, что учитель должен сделать из своего ученика активного, думающего читателя, а не воспринимающего интерпретации исходного текста.

# УНИКАЛЬНЫЙ ЯЗЫК ПРОИЗВЕДЕНИЙ ВИКТОРА ПЕЛЕВИНА КАК ТОЧКА ОПОРЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*А.А. Хмельёва,  
МБОУ «ЦО № 56», г. Тула*

Виктор Пелевин, культовый автор таких постмодернистских классических произведений, как «Омон Ра» и «Поколение П», нечасто появляется на публике и очень редко дает интервью. К счастью, опубликованные работы Пелевина говорят сами за себя. Его романы часто представляют собой многослойные тексты, объединяющие элементы поп-культуры с народными сказками и религиозными элементами в тяжелой сатире и гиперболе. Результатом почти всегда является очень громкий комментарий к культуре и обществу, которое его окружает. Жизнь и книги Пелевина окутаны тайной, что добавляет очарования его романам. Кроме того, его анти-истеблишмент и часто сюрреалистические истории находили благодатную почву в молодежной культуре, возникшей после распада СССР.

Особенность языка произведений Виктора Пелевина бросается в глаза не сразу. Если не наблюдать за тем, что именно и какими методами пытается сказать автор, произведения выглядят как квинт-эссенция безумных воплощений, при этом в них как будто бы есть смысл. Но чтобы четко понимать особенности языка данного автора, нужно выделить определенные факторы его творчества, те детали, на которых и держится повествование [1, с. 114]. А именно:

1. Использование разных форм «непознанного», игра с мистикой. Пелевин не просто любит брать за основу один лейтмотив, а после менять его, постепенно используя дополнительные инструменты. Его

произведения не теряют форму и не растекаются из-за большого количества дополнительных вставок. Они не просто сохраняют целостность, но также позволяют произведению претендовать на дополнительные смыслы. Любая мистика вписана в сюжет произведения и завязана на современных реалиях страны.

2. Пелевин всегда использует окружающую его действительность как рабочий материал. Нет четкого ограничения по историческим эпохам, автор не видит границ в данном вопросе. Его роман может одновременно сочетать несколько исторических реальностей, при этом само действие может быть связано с ними опосредованно. Свобода выбора декораций для рукотворной постановки не только позволяет создавать любых персонажей, но также делать на них главный акцент [2, с. 72].

3. Персонажи Пелевина – отдельная тема, так как каждый образ по своей природе и по заданному в него смыслу – определенный сборный элемент. Описание персонажей уже интересно само по себе, будь то древний екай, японский дух, который, приняв форму лисы, может менять свою физическую оболочку, или Федор Пустота, человек двадцать первого века, который вдруг попадает во времена гражданской войны. Каждый герой – опция, и в руках Пелевина каждая опция четко вписана в общий контекст. У каждого произведения есть своя концепция, однако многие читатели могут и не понять ее даже к концу прочтения.

Если представить, что каждое произведение Виктора Пелевина – это определенная личность, то она бы не просто точно знала всю свою жизнь: действия были бы расписаны поминутно, но окружающие ее люди не могли бы понять, что именно у нее на уме.

Как автор, Пелевин на самом деле не создает сложные формы. Он усложняет простые, и в этом, казалось бы, нет разницы, но на самом деле она огромна. Давайте представим, что есть простое предложение «Мама мыла раму». Это основная композиция, основное построение произведения. Перенос на язык создания романов, есть простой сюжет «Садовник убивает хозяйку». Пелевин берет данную форму и, используя вышеприведенные компоненты написания, свою уникальную авторскую формулу, дополняет данный шаблон. В итоге садовник на самом деле древний хранитель истины, который живет в простой

«однушке», и старается выполнять тайно свою работу. Хозяйка – это воплощение его несбыточных надежд, которые вдруг приняли физическую оболочку и взяли над ним вверх. Убийство – метафизический акт избавления, но после него садовника сбивает машина.

Примерно так можно описать метод создания произведений по Пелевину, с учетом детального анализа всех написанных им книг. Постмодерн как течение уже давно не актуален в современной России. По этой причине нет и авторов, которые пытались бы мимикрировать под предложенный писательский стиль. Но также будет честным сказать, что скопировать манеру написания Виктора Пелевина крайне сложно.

Каждое произведение Виктора Пелевина может послужить точкой опоры для развития читательской компетенции. С необычными сюжетами, в которых переплетаются различные интертексты, и с уникальным языковым стилем его произведения являются неиссякаемым источником информации для изучения и глубокого анализа.

### **СПИСОК ИСТОЧНИКОВ**

1. Азеева И.В. Игровой дискурс русской культуры конца XX века: Саша Соколов, Виктор Пелевин. Ярославль, 1999. 190 с.
2. Антонов А. ВНУЯЗ («внутренний язык») в творчестве В. Пелевина и А. Кима // Грани. 1995. № 28. С. 125–148.



# ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧЕНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭЛЕГИИ В.А. ЖУКОВСКОГО «МОРЕ»)

*Н.Н. Ходырева,  
ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», г. Тула*

Как писал Эдуард Асадов, «желанье – это множество возможностей, а нежеланье – множество причин» [1]. В свете устойчивой в российском обществе тенденции снижения интереса к чтению строки известного поэта заставляют задуматься о причинах данного явления. Почему школьники в XXI веке все реже открывают книгу? Возможно ли возродить в подрастающем поколении интерес к изучению текстов литературы? Закономерно ли, что сегодня строки классиков прошлых веков воспринимаются как архаичные и «вытесняются» из культурного пространства? Все перечисленные приметы времени становятся серьезной преградой на пути освоения традиционного курса общеобразовательной школы.

В то же время государство ставит перед современным образованием задачу воспитания всесторонне развитой личности. Согласно федеральным государственным образовательным стандартам каждый ученик в процессе обучения овладевает рядом знаний, умений и навыков – компетенций. Согласно классификации А.В. Хуторского, читательская компетенция является важной для формирования прочих компетенций: 1) ценностно-смысловой компетенции; 2) общекультурной компетенции; 3) учебно-познавательной компетенции; 4) информационной компетенции; 5) коммуникативной компетенции; 6) личностной компетенции.

С понятием «компетенция» связано понятие «компетентности». По мысли Орловой, читательская компетенция представляет собой совокупность знаний и навыков, обеспечивающих индивиду возможность без затруднений пользоваться возможностями письменной культуры» [4, с. 32]. В этом контексте читательская компетентность становится составляющей понятия общекультурной компетенции. Так, владение читательской компетентностью позволяет человеку работать с текстом – отбирать, понимать, преобразовывать текстовую информацию, используя ее в своей деятельности.

Формирование читательской компетентности осуществляется в процессе обучения прежде всего на уроках словесности – русского языка и литературы. Именно уроки литературы, на наш взгляд, способствуют не только совершенствованию универсальных учебных действий – навыков чтения, развития речи, – но и повышению общей культуры подрастающего поколения, приобщению школьников к духовным и нравственным ценностям через живое слово русской классической литературы.

В данной статье ставятся следующие важные для совершенствования читательской компетентности на уроке литературы задачи:

1. Зафиксировать затруднения, с которыми могут столкнуться ученики в процессе изучения (чтения, анализа, интерпретации) поэзии.
2. Разработать варианты вопросов и заданий, предназначенных для формирования активной читательской позиции девятиклассников при изучении элегии В.А. Жуковского «Море» (1822 год).

Опираясь на опыт практической деятельности на уроках литературы, обратим внимание на трудности при работе с поэтическим текстом:

1. Поверхностное знание терминов теории литературы, необходимых для анализа текста (метафора, аллитерация, стихотворный размер и т.д.), что затрудняет возможность целостного понимания и интерпретации текста. Как следствие, можно отметить отсутствие читательской зоркости в нахождении авторских средств выразительности.
2. Затруднения в толковании устаревшей лексики – лексики прошлых эпох, вышедшей из активного употребления либо неупотребляемой вовсе.
3. Выразительное чтение произведения, умение расставить смысловые акценты в тексте.

4. Односложные ответы обучающихся на поставленные проблемные вопросы в беседе на понимание прочитанного материала.

В соответствии с вышеизложенными проблемами, приведем примерные вопросы и задания к уроку на тему: «Анализ элегии «Море» В.А. Жуковского» в 9 классе.

В рабочей программе по литературе в 9 классе отводится 2–3 урока на изучение лирики В.А. Жуковского (в том числе балладного творчества). В учебнике для 9 класса под редакцией В.Я. Коровиной в статье, посвященной обзору жизненного пути и программных произведений В.А. Жуковского, автором дается подробный комментарий к элегии «Море». В рубрике «Вопросы и задания» вопросы 3, 4 касаются общих особенностей писательского мастерства поэта. В разделе «Учимся читать выразительно» составителями предлагается «подготовить одно из стихотворений В.А. Жуковского для выразительного чтения вслух в классе», интонационно подчеркнув «печальное и радостное настроение» [3, с. 127].

Успешная работа с понятиями литературоведения не решается в рамках одного урока, но предполагает систематическую работу по предмету литературы с учениками начиная с младшего школьного возраста, продолжается в среднем звене и старшей школе в соответствии с возрастными особенностями обучающихся. Для облегчения работы с терминологией школьникам может помочь словарь литературоведческих понятий из учебника литературы либо наличие памятки со списком литературных терминов для анализа поэтических произведений («ассонанс», «метафора» и т.д.).

Первая группа заданий по работе с текстом элегии В.А. Жуковского – задания, направленные на понимание текста (когнитивный аспект):

1. Выразительное чтение обучающимися элегии В.А. Жуковского «Море». Назовите главных героев. Определите настроения стихотворения (Какую смену морского пейзажа рисует поэт?)

2. Анализ структуры элегии «Море». (На какие смысловые части можно разделить элегию?) Составление и запись плана элегии.

3. Исследовательская работа с текстом. Заполнение таблицы (табл. 1). Цитаты из текста элегии «Море» далее приводятся по изданию: [2, с. 226–227].

## Образ моря в элегии В.А. Жуковского

Фрагмент элегии	Состояние моря	Изобразительно-выразительные средства
Безмолвное море, лазурное море, Ты живо; ты дышишь; <...> Тревожную думой наполнено ты.	?	?
?	Покой	?
?	Буря	Глаголы-действия
Ты в бездне покойной скрываешь смятенье, Ты, небом любуясь, дрожишь за него.	?	?

4. Вопросы по содержанию элегии В.А. Жуковского. Задавая эвристические вопросы, ответы на которые требуют от обучающихся размышления над прочитанным, учитель творчески организует процесс познания, создавая эффект открытия. Ученики обосновывают свое мнение, одновременно развивают умение слушать отвечающего. Беседа с обучающимися по проблемным вопросам на понимание смысла поэтического произведения: – Как вы считаете, сможет ли лирический герой В.А. Жуковского постигнуть тайну моря? – Сформулируйте вопрос лирического героя к морю. – Какое предположение об источнике движения моря делает лирический герой? – Подумайте, какие взаимоотношения поэт видит между морем и небом.

5. Работа с разными видами словарей (толковым словарем, при необходимости этимологическим, словарем синонимов) для уточнения лексического значения слов, вызывающих затруднение в понимании школьниками. Данный вид деятельности способствует развитию навыков работы со справочной литературой (может быть представлена как в печатной, так и в электронной форме), расширению словарного запаса, культурного кругозора обучающихся. Поиск значения слов

«светозарной», «лазурь», «смятенной». Определите прямое и переносное значение словосочетания «глубокая тайна».

Вторая группа заданий по работе с текстом элегии «Море» – задания, направленные на личностное переосмысление текста (ценностно-смысловой аспект). К этой группе можно отнести задания творческого характера: создание иллюстраций, письменное оформление впечатлений от прочитанного в форме прозаического или стихотворного сочинения и другие. Мы предлагаем обучающимся составление дидактического синквейна, состоящего из пяти строк, каждая из которых содержит слова определенной части речи и составляется в соответствии с заданной темой (например, темы «Море», «Романтизм»).

Таким образом, в данной статье мы дали определение понятию читательской компетенции, перечислили трудности, с которыми сталкиваются ученики на уроках литературы при изучении поэтического текста и предложили возможные пути их преодоления, которые могут быть использованы в школьной практике на уроках литературы, посвященных изучению творчества В.А. Жуковского в 9 классе.

### **СПИСОК ИСТОЧНИКОВ**

1. Асадов Э.А. Миниатюры Эдуарда Асадова [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.easadov.ru/mini\\_13.html](http://www.easadov.ru/mini_13.html).
2. Жуковский В.А. Полное собрание сочинений и писем: В 20 т. / В.А. Жуковский; ред. О.Б. Лебедева, А.С. Янушкевич. М.: Языки русской культуры, 2000. Т. 2. 840 с.
3. Литература. 9 класс: учеб. для общеобразоват. орг. В 2 ч. Ч. 1 / под ред. В.Я. Коровина. 7-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2019. 399 с.
4. Орлова Э.А. Рекомендации по повышению уровня читательской компетентности в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения. М.: МЦБС, 2008. 72 с.

# ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ОСМЫСЛЕНИЕ ОБРАЗНОГО ОСНОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

*Н.И. Щербинина,  
МОУ «Грицовский центр образования», Тульская область*

Одним из основных компонентов общей культуры человека является читательская компетенция. Высокий уровень сформированности читательской компетенции обеспечивает успешность образовательной и профессиональной деятельности.

В научно-методической литературе существует несколько определений данного термина. В понимании Э.А. Орловой это «совокупность знаний и навыков, обеспечивающих индивиду возможность без затруднений пользоваться преимуществами письменной культуры, то есть эффективным образом выбирать, организовывать, анализировать, использовать имеющиеся в ее рамках источники» [2, с. 31].

Л.А. Ходякова включает в содержание данного термина «готовность использовать извлеченную информацию в собственном личном опыте, в различных социокультурных ситуациях, свободно ориентироваться в современном мире». Следовательно, читательская компетенция предполагает не только понимание смысла текста, но и «ценностную ориентацию в социокультурном пространстве, гармоничную взаимосвязь с культурой» [5, с. 89].

Вслед за Г.В. Токаревым мы понимаем под читательской компетенцией «способность человека адекватно воспринимать и использовать печатную информацию» [4, с. 5].

Как видно из приведенных определений, понятие читательской компетенции тесно связано с текстом и информацией, содержащейся в нем. Понимание текста, его декодирование, применение полученной информации в различных ситуациях – суть читательской компетенции.

Обратимся к международному исследованию PISA. Определяя уровень сформированности умения извлекать из текста информацию, исследователи используют разные виды текста: отрывки из художественных произведений, биографии, документы, статьи из газет и журналов, инструкции, рекламные объявления. Диаграммы, рисунки, карты, таблицы, графики в рамках исследования PISA также понимаются как тексты, поскольку содержат информацию, зафиксированную на материальном носителе.

Ориентируясь на такое широкое понимание текста, вслед за В.Н. Телия мы рассматриваем фразеологические единицы как «микротексты», в которых в виде «свертки» представлены «все типы информации, характерные для отображения ситуации в тексте» [3, с. 8]. Фразеологизмы, являясь микротекстами, сообщают сведения о действительности, дают оценку происходящему, выражают эмоции, хранят и передают из поколения в поколение культурные знания. Именно текстовая природа придает им статус особых знаковых единиц.

Размышляя над природой читательской компетенции, Г.В. Токарев особое внимание уделяет пониманию текста. «Процесс понимания детерминируется распаковкой базового образа» [4, с. 10]. Именно базовый образ, по мнению ученого, связывает содержание и форму, фактуальную и подтекстовую информацию. «Способность осмыслить и прочувствовать образную платформу текста является важным условием его понимания» [4, с. 41]. Следовательно, если рассматривать фразеологическую единицу в качестве микротекста, то для его прочитывания и понимания культурной информации, «свернутой» в нем, необходимым условием является обращение к образному основанию фразеологизма.

Образ, лежащий в основе фразеологизмов, по определению В.Н. Телия, является своеобразной «нишей», в которой накапливаются и сохраняются культурные смыслы, значимые для той или иной языковой общности. Практически всегда фразеологизм содержит обширную

информацию об исторической эпохе, о представлениях и верованиях наших предков, их традициях и обычаях, способах хозяйственной деятельности, предметах ушедшего быта. Таким образом, фразеологизм представляет собой культурный «микротекст», содержащий закодированную информацию, понимание которой возможно при прочитывании образного основания фразеологической единицы.

Говорить о фразеологизмах как о культурных «микротекстах» не представляется возможным без обращения к трудам В.Н. Телия, и прежде всего без Большого фразеологического словаря русского языка<sup>1</sup> – главного детища В.Н. Телия и ее последователей. В процессе формирования общекультурных компетенций, в том числе и читательской, работа со словарями занимает важное место. Обращение к вышеназванному словарю под редакцией В.Н. Телия неслучайно.

Мысль о том, что этот словарь не имеет аналогов в мировой лексикографической практике, воспринимается в научном сообществе как аксиома. По замыслу авторов, словарь дает ответ на вопрос, каким образом «взаимодействуют между собой культура и язык в его фразеологических единицах» [1, с. 5]. Фразеологизмы в нем описываются, толкуются как знаки «языка» культуры. Каждая словарная статья содержит культурологический комментарий.

Приведем примеры культурологического комментария, представленного во фразеологическом словаре под редакцией В.Н. Телия. Призванный дополнить и прояснить толкование значения фразеологизма, культурологический комментарий включает в себя этимологические и страноведческие сведения.

Например, происхождение фразеологизма *заткнуть за пояс* исследователи связывают с особенностями кроя верхней одежды: в старину на одежде отсутствовали карманы, чтобы во время работы какая-то вещь: шапка, рукавица или что-либо иное – не мешала работе или не потерялась, ее затыкали за пояс.

Для уточнения смысла фразеологизма *давать маху* в культурологическом комментарии поясняется, что мах – это одно быстрое движение рукой в воздухе, первоначально это выражение имело значе-

---

<sup>1</sup> В статье мы ссылаемся на следующее издание словаря: Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В.Н. Телия. 4-е изд. М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2019. 784 с.



ние промахнуться мимо цели топором, косой или штыком, саблей. Информация такого типа обычно представлена и в традиционных фразеологических словарях.

Уникальными в своем роде и впервые введенными во фразеологические словари являются собственно культурологические сведения, указывающие на источники, к которым восходит образное основание фразеологизма и его культурный смысл. «В словаре выделены основные из древнейших пластов культуры, которые оставили свой культурно значимый след в форме и содержании описываемого фразеологизма или тех или иных его слов-компонентов» [1, с. 12]. К таким древнейшим культурным слоям, пластам относятся архетипические формы культурного осознания мира, основанные на противопоставлениях *свой – чужой*, *верх – низ*, *далекий – близкий* и других, мифологические представления человека об устройстве мира. В словарных статьях также комментируется связь образа фразеологизма с книгами Ветхого и Нового Завета, с фольклорными текстами и литературными и публицистическими источниками.

В качестве примера приведем фразеологизм *как с цепи сорваться*, которым в неформальной обстановке можно охарактеризовать чье-то злобное и агрессивное поведение. И.В. Захаренко, автор словарной статьи о вышеназванном фразеологизме, отмечает связь образного основания фразеологизма с архетипом зверя, являющегося символом агрессивного природного начала. Исследователь поясняет: «В мифологии зверь – предок и «второе Я» человека, что восходит к архаичному слою тотемистических мифов о родстве людей с объектами природы» [1, с. 297].

Образ фразеологизма *горит в руках*, раскрытый и описанный в лингвокультурологическом комментарии, транслирует следующую культурную информацию: «ловкость, сноровка и умение выполнять работу качественно и без промедления, справляться с делами и заканчивать начатое оцениваются в русской культуре сугубо положительно» [1, с. 156].

Непродуманное действие ведет к ошибке, к оплошности, к промаху; такой подход к делу не одобряется. Фразеологизм *наломать дров* выполняет в языке культуры роль стереотипа неверных действий и поступков, совершенных сгоряча. Образное основание фразеоло-

гизма связано с представлением о хозяйственной деятельности: дрова принято рубить или колоть с помощью топора; для этого необходимы навык, сноровка. Глагольный компонент *наломать*, имеющий значение разрушающего действия, подчеркивает наличие плохо контролируемого эмоционального состояния того, кто действует.

Стереотипное представление о действии на авось вербализуется фразеологизмом *куда кривая вывезет*. В культурологическом комментарии находим информацию о том, что перед нами сокращенный вариант выражения *куда кривая лошадь вывезет*, «где кривая значит «хромая». Поехать на такой лошади – дело рискованное: она может довезти, а может и не довезти до места назначения». В народном сознании кривая осознается как «слепая на один глаз». В основе образа фразеологизма лежит способность лошади запоминать дорогу. Кривая, то есть слепая на один глаз лошадь плохо ориентируется в пространстве, поэтому может свалиться с кручи или заехать в топь. Ездок, полагающийся на кривую лошадь, заведомо обрекает себя на неприятности и беды. Это и лежит в основе образа фразеологизма *куда кривая вывезет*.

Итак, каждая статья в словаре под редакцией В.Н. Телия содержит уникальную научную информацию о языковой единице и является, по меткому замечанию авторов словаря, своеобразным «лингвокультурологическим портретом фразеологизма» [1, с. 14]. На наш взгляд, использование этого материала в учебно-воспитательном процессе в условиях средней школы будет способствовать успешному формированию общекультурных компетенций, к числу которых относится и читательская компетенция.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В.Н. Телия. 4-е изд. М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2019. 784 с.
2. Орлова Э.А. Рекомендации по повышению уровня читательской компетенции в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения. М.: МЦБС, 2008. 72 с.

3. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Шк. «Языки русской культуры», 1996. 288 с.

4. Токарев Г.В. Ключи к пониманию текста: Моногр. Тула: ТППО, 2018. 142 с.

5. Ходякова Л.А., Супрунова А.В. Читательская компетенция как составляющая общекультурной компетенции (Диагностика метапредметных умений) // Наука и школа. 2015. № 6. С. 87–94.

*Научно-методическое издание*

**ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ  
ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
КАК КОМПОНЕНТА ОБЩЕЙ  
КУЛЬТУРЫ ЧЕЛОВЕКА**

*Материалы  
Всероссийской научно-практической конференции  
21 октября 2020 года*

Редактор-корректор *Л.В. Трунова*  
Дизайн обложки *И.В. Колабина*  
Компьютерная верстка *Р.В. Компачев*

Подписано в печать 29.09.2020.  
Формат 60×84/16. Печ. л. 6,25.  
Тираж 150 экз.

Оригинал-макет изготовлен  
в РИО ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО»  
300041, г. Тула, ул. Ленина, д. 22

Отпечатано с готового  
оригинал-макета в типографии «Всрок»  
г. Тула, Красноармейский пр-т, д. 7а