

УДК 372.881.161.1

## ОБУЧЕНИЕ ПРИЁМАМ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА В ХОДЕ РАБОТЫ НАД СОЧИНЕНИЕМ-РАССУЖДЕНИЕМ НА ОСНОВЕ ПРОЧИТАННОГО НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Е.С. Богданова

*Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина*

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о роли текстовоспринимающей деятельности в процессе работы над сочинением-рассуждением на основе прочитанного. Автор акцентирует внимание на специфических особенностях данного вида письменной творческой работы старшеклассников и подчёркивает, что качество перцептивного восприятия исходного текста и его первичного осмысления определяет степень адекватности интерпретационной деятельности. По мнению автора, учащиеся должны освоить механизм применения панорамного и тоннельного восприятия текста, научиться интегрировать текстовую и затекстовую информацию. В статье рассмотрены основные методические приёмы, позволяющие совершенствовать умения текстовоспринимающей деятельности, а именно: медленное чтение с пометами, самопостановка вопросов к тексту, социокультурный комментарий и др. Некоторые из них проиллюстрированы упражнениями для учащихся.

**Ключевые слова:** старший школьник, текстовоспринимающая деятельность, методика обучения, сочинение-рассуждение на основе прочитанного текста.

Источниками текстообразующей деятельности могут стать личный жизненный опыт, воображение, впечатления, полученные при восприятии произведения живописи. Однако особое место в системе работы над письменными творческими работами различных жанров и типов отводится сочинениям, источником которых является авторский текст. Это обусловлено тем, что в частной личной жизни, образовательной сфере, практике, профессиональной деятельности большую часть информации человек получает посредством чтения. Поэтому перед школой стоят важные задачи: ФГОС ООО РФ определяет необходимость обучения учащихся текстовой деятельности, что в первую очередь связано с формированием умений и навыков смыслового чтения, понимания и интерпретации авторского текста, создания на его основе встречного и вторичного текстов, продуцирования собственного связного письменного высказывания [14]. Выпускник школы должен уметь прочитать любой текст, понять его содержательно-фактуальную, концептуальную и подтекстовую информацию (по терминологии И.Р. Гальперина [3]) и создать на его основе связное письменное высказывание интерпретационного характера. Это умение проверяется в ходе ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку.

Так, задание 25 ЕГЭ по русскому языку предусматривает, что обучающиеся должны написать сочинение-рассуждение на основе авторского текста: выделить проблему, прокомментировать её, сформулировать позицию автора исходного текста по названной проблеме, высказать по ней же своё мнение и обосновать его, приведя примеры из жизненного и читательского опыта. Иначе говоря, суть задания в том, что следует на основе авторского и в диалоге с ним создать текст, содержащий «ответ» автору (встречный текст).

При написании сочинения ОГЭ экзаменуемый может выбрать один из трёх предлагаемых вариантов:

1) лингвистическое сочинение, когда исходный текст становится полем, в рамках которого пишущий должен приискать примеры языковых и речевых единиц, подтверждающие правильность его рассуждений;

2) толкование одной из фраз автора, требующее понимания как отдельной микротемы текста, так и смысла целого речевого произведения;

3) эссе по предложенному концепту (концептоцентрическое эссе – по терминологии Н.Л. Мишатиной [11, с. 352]), в котором освещается способ выражения представлений о заданном концепте в авторском тексте.

Однако многие учащиеся старших классов испытывают серьёзные затруднения: допускают ошибки в толковании прочитанного текста, искажают авторскую позицию, неверно определяют роль микротемы в структуре текста и т.д. Об этом свидетельствуют, например, результаты анализа задания 25 (сочинения на основе прочитанного текста) ЕГЭ по русскому языку 2015 г. Исследователи пришли к выводу, что сложность для выпускников составляют как восприятие и интерпретация авторского текста, требующие высокого уровня качества чтения, так и создание своего текста, содержащего согласие или несогласие с позицией автора. Особую сложность выпускники испытывают при аргументации своего тезиса: *«практически каждый пятый выпускник не может привести аргумент из читательского опыта»* [15, с. 21-23]. В результате сочинение часто не становится самостоятельной творческой работой, поскольку ученик, не обученный приемам смыслового чтения и создания собственного текста на основе авторского, прибегает к различным шаблонам, использует для оформления текста готовые стандартные речевые формулы и, не читая, приводит в качестве аргумента выученные примеры литературных произведений. Введение в 2014 г. итогового сочинения по литературе стало для многих одиннадцатиклассников барьером, преодоление которого требует значительных усилий: ведь в течение периода школьного обучения они не осваивали приёмы композиционного оформления речевого произведения, жанровые особенности литературно-критической статьи, способы опоры на исходный текст при построении системы аргументации.

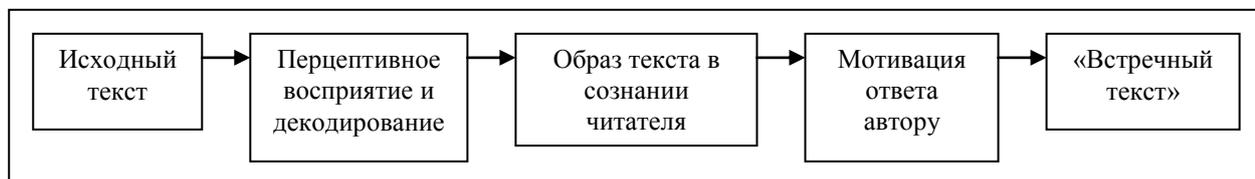
Анализируя сложившуюся ситуацию, Е.С. Романичева и Г.В. Пранцова указывают способ достижения цели формирования школьника-читателя, способного понимать авторский текст и продуцировать собственный: *«Один из возможных путей решения проблемы нам видится во включении учащихся средних классов в процесс создания вторичных и оригинальных текстов на основе произведений, освоенных на уроках литературы и/или в результате*

самостоятельного чтения. Вырисовывается путь от текста к тексту: от текста художественного к тексту интерпретационного характера и от текста художественного к тексту, написанному самостоятельно, в любом виде и жанре» [13, с. 118]. Такая работа, безусловно, должна проводиться не только на уроках литературы, но и на уроках русского языка. Причём именно уроки русского языка призваны формировать умения, обеспечивающие текстовую деятельность, которые должен совершить школьник при восприятии и интерпретации исходного текста и написании собственного текста.

Главная особенность сочинения на основе прочитанного состоит в том, что в ходе работы над ним пишущий проходит стадии от перцептивного восприятия к интерпретации и осмысливанию содержания исходного текста и порождению собственного речевого высказывания (схема 1):

**Стадии работы над сочинением на основе исходного текста**

Схема 1



Таким образом, этот вид творческой работы предполагает движение мысли от текста к смыслу и от смысла к собственному тексту (встречному тексту) и основывается на интеграции процессов восприятия текста, его интерпретации и продуцирования собственной речи. Работа над подобным сочинением обеспечивается всеми тремя видами текстовой деятельности.

Начальным для написания сочинения по прочитанному является этап восприятия и осмысления исходного текста с доминирующей текстовоспринимающей деятельностью. Вопросы, связанные с понятием текстовоспринимающей деятельности, разработаны в трудах Н.С. Болотновой, которая указывает, что предмет данного вида текстовой деятельности – систематизированная фактуальная или эмоционально-оценочная информация [2, с. 9]. Следовательно, цель работы над исходным текстом при подготовке к сочинению – извлечение из авторского текста фактуальной и эмоционально-оценочной информации.

Рассмотрим основные методические подходы к обучению текстовоспринимающей деятельности при работе над сочинением на основе прочитанного первичного текста на уроках русского языка в старших классах, выделив в процессе обучения два направления: обучение восприятию и обучение пониманию текста.

Опираясь на труды А.А. Леонтьева [9, с. 18-29], И.А. Зимней [6] и других учёных, определим, что процесс восприятия художественного текста сопряжён с работой произвольного внимания, памяти, мотивационной сферой личности, в его осуществлении важная роль принадлежит рефлексивным умениям, способности к ассоциативному развёртыванию, антиципации. Вместе с тем отметим, что адекватное восприятие может иметь место в том случае, если в результате чтения текста и интеграции фоновых знаний из различных областей

науки устанавливаются внутритекстовые связи (контекст) и рождается некая развёрнутая картина с передним планом (текст и его элементы: хронотоп, герои, объекты), скрытым глубинным планом (сверхзадача автора: подтекст плюс механизм и смысл воздействия на читателя, его аксиологическую сферу) и периферийными затекстовыми зонами (культурно-исторический фон). Такое восприятие текста назовём панорамным, поскольку его работа приводит к созданию панорамы смыслов. Если же в ходе перцептивного восприятия текстовых знаков и первичного осмысления его содержания читающий обнаруживает тёмные места текста, то регистр восприятия меняется: внимание концентрируется на текстовых лакунах и напоминает подзорную трубу с её фокусом. Это тоннельное восприятие. Читающий заполняет лакуны, опираясь на сам текст или привлекая достоверные источники внешней информации. Немотивированное тоннельное восприятие – это фактор, который имеет место в силу необученности школьника приёмам взаимодействия с текстом, отсутствия у него мотивации чтения или преобладания морально-дисциплинарного мотива. Тогда читающий не прибегает к рефлексивной деятельности, а его внимание концентрируется лишь на том пласте текста, который необходим для его поверхностного осознания.

В процессе накопления читательского опыта человек осваивает различные стратегии взаимодействия с текстом, в том числе в идеале учится менять регистр восприятия. Читательская оптика настраивается на панорамное или тоннельное восприятие в зависимости от этапа работы над текстом или поставленной реципиентом цели. Переход от панорамного восприятия к тоннельному абсолютно необходим тогда, когда лингвосоциокультурной компетенции читателя оказалось недостаточно, чтобы в полной мере овладеть текстовой информацией. Тогда нужна фокусировка на определённой единице текстовой или затекстовой информации, которая приводит к догадке или заставляет исследовать новые знания. Такое же внимание к отдельным элементам текста необходимо при работе над сочинением на его основе. Смена регистра восприятия осуществляется целенаправленно, если основывается на рефлексивной деятельности и читатель осознаёт собственную познавательную и коммуникативную задачу, а также уровень своего понимания или непонимания текста. В этом случае читающий сам контролирует взаимосвязь регистра восприятия и уровня понимания, и процесс восприятия реализуется в адекватной интерпретации текст.

Как видно, для обеспечения текстовоспринимающей деятельности за время школьного обучения школьник должен накопить достаточно общих энциклопедических знаний и научиться их интегрировать, чтобы иметь возможность панорамно воспринимать текст, освоить приёмы мотивированной смены регистра восприятия (от панорамного к тоннельному и снова к панорамному) для решения интерпретационных и исследовательских задач; овладеть рефлексивной деятельностью и механизмами антиципации.

В ситуации работы над сочинением на основе исходного текста результат восприятия текста и специфика его понимания во многом определяется установкой реципиента. Тип сочинения и поставленная перед учащимся

речемыслительная задача будут определять направленность внимания реципиента, то есть выбор и переключение регистра читательского восприятия (тоннельное, панорамное). Поэтому проекция авторского текста, выстроенная в сознании ученика, будет иметь специфику, зависящую от формулировки задания к сочинению: в одном случае, например, ученик станет концентрировать усилия на проблематике исходного текста, а в другом – на изобразительно-выразительных средствах, использованных автором, и т.д. Однако работа ученика над сочинением любого типа должна начинаться с создания панорамы читательского восприятия, иначе невозможно понять и правильно интерпретировать текст.

Как показывает опыт, школьники, воспринимая авторский текст, могут допускать ошибки, которые приводят к непониманию или искажённому пониманию текста, что впоследствии затрудняет работу над сочинением. К таким ошибкам относятся следующие:

1) искажение слов при чтении, вследствие чего усваиваются не те смыслы, которые действительно заложены в тексте: *Большую часть своей жизни искусство удовлетворялось старыми, обычно очень старыми историями, например – библейскими* (А.А. Генис) – ученик читает «библиотечными»;

2) наделение слов и выражений не свойственными им значениями: *Я смогу поделиться лишь своими личными впечатлениями об обитателях туманного Альбиона и опять-таки личными размышлениями о них* (В.В. Овчинников) – на вопрос: «О жителях какой страны будет говорить автор?» – ученик ответил: «Сказочной, волшебной»;

3) неспособность к панорамному читательскому восприятию, при котором в поле зрения реципиента находятся текст, подтекст, контекст и затекст и для элиминирования интегрируются все необходимые знания; в результате школьник прибегает к немотивированному тоннельному восприятию, концентрирует внимание лишь на фабуле (если она есть), основной информации, упускает детали текста, не учитывает социокультурный фон и на вопрос: «О чём текст?» может ответить только так: «Что-то о путешествиях»;

4) неадекватная оценка собственного понимания, когда школьник уверен в том, что ему абсолютно всё ясно, однако простейшие вопросы, заданные учителем, ставят его в тупик. Будучи уверенным в полном понимании текста, читающий не прибегает к доступным видам помощи (вопрос к учителю, самопостановка вопроса, медленное чтение, чтение с пометами, обращение к словарю и энциклопедии и др.), в результате чего текст воспринимается неадекватно авторскому замыслу;

5) неразличение прямых и не прямых сообщений, ошибки в толковании последних: *«Детей воспитай в страхе Божии. Старайся о учении их в науках, потребных к их званию», – писал в обращенном к жене завещании император Павел Первый. А спустя десятилетия его потомок завещает своему сыну, которому суждено стать святым Русской православной церкви: «Укрепляй семью, потому что она основа всякого государства...»* (М.В. Кравцова) – в данном тексте использован перифраз, понимание которого обеспечивается знанием исторических фактов: родословной царского рода Романовых,

трагических событий начала XX века, канонизации членов императорской семьи. Без внимательного отношения к авторскому непрямому сообщению и привлечения фоновых знаний невозможно определить ни адресанта, ни адресата второго письма;

б) отсутствие синтеза между восприятием и осмысливанием содержания, вследствие чего читающий может пробежать текст глазами и даже проговаривать его, однако не осознавать информацию в силу несконцентрированности на ней; в другом случае общий смысл читающий улавливает, однако смысловые связи частей текста, специфика композиционного и словесного оформления остаются вне поля зрения реципиента;

7) неумение выдвинуть гипотезу о дальнейшем развитии содержания текста и проверить её.

Таким образом, для адекватного восприятия текста у учащихся должны быть сформированы следующие умения:

1. Осуществлять собственно чтение – практические действия, включающие перцептивное восприятие и декодирование информации.

2. Осознавать собственное понимание/непонимание получаемой информации путём рефлексивной деятельности.

3. Определять и применять операции, облегчающие смысловое восприятие текста (выбор и мотивированное переключение регистра читательского восприятия; вероятностное прогнозирование, выдвижение и проверку гипотез; ассоциативное развёртывание и др.), и приёмы самопостановки вопросов к тексту, медленного чтения с пометами.

4. Устранять лексические трудности при чтении.

5. Проводить первичное осмысление и оценку прочитанного.

6. Опирается при чтении на собственные энциклопедические знания.

Определим пути формирования названных умений.

Умение осуществлять собственно чтение формируется и совершенствуется в первые годы обучения в школе, когда учащиеся овладевают полноценным навыком чтения: техникой чтения и способом чтения целыми словами, группами слов. Полноценный навык чтения характеризуется беглостью, правильностью, осознанностью и выразительностью. Эти качества чтения вырабатываются в практике читательской деятельности и в ходе выполнения специальных упражнений, формирующих навык чтения: чтение за лидером, чтение в парах, чтение специально отобранных групп слов и их столбиков, чтение-пение и др. Однако, как показывает практика, без специального педагогического руководства нарушения техники чтения, в частности, несоответствие показателей осмысленности и правильности, часто встречаются и у учащихся средних и старших классов. В результате чтение становится механическим, то есть неосмысленным и лишённым эмоционального отклика на прочитанное. Поэтому для совершенствования техники чтения даже в средних классах следует предлагать учащимся упражнения в выразительном чтении вслух.

При обучении сочинению на основе прочитанного текста для обеспечения качественного перцептивного восприятия и декодирования речевого сообщения необходимо обучить школьников приёмам медленного чтения.

Методика медленного изучающего чтения разработана в трудах Г.Г. Граник и её последователей [4], Н.А. Ипполитовой [8], Т.М. Пахновой [12] и других ведущих методистов.

Школьник должен осознать, что для понимания текста недостаточно прочитать его «по диагонали». Иногда истинный смысл текста открывается через детали, через анализ скрытой информации, а её извлечение требует медленного, вдумчивого прочтения. Выделение важного, подчеркивание, записи на полях позволят сосредоточить внимание на конкретных нюансах текста. Для полноты восприятия следует читать текст три раза: первое чтение (*ознакомительное*) позволит сформировать первичное впечатление от текста и текстовой информации. Это прочтение приведёт ученика к ответу на вопросы: «О чём говорится в тексте?», «Какова его тема?». В первом приближении после этого прочтения можно говорить о проблемах, представленных в тексте, его образной системе. Однако представление о смысле и проблематике текста ещё может быть ошибочным и нуждается в уточнении. Во время второго чтения (*аналитического*) следует обратить внимание на детали, которые остались незамеченными, отметить все возможные «тёмные места» текста и определить способы и приёмы работы с ними. Целесообразно побуждать учащихся к использованию системы помет на полях:

- + – согласен;
- ? – осталось не ясным, следует уточнить;
- ! – интересная мысль;
- NB – обратить внимание;
- Ц – использовать при цитировании;
- П – позиция автора;
- Ф – примечательная, выразительная фраза.

После этого чтения надо отметить, изменилось ли представление о содержании текста, открылось ли что-то новое, пропущенное при первичном чтении, уточнилось ли представление о сути текстовой информации.

Третье чтение (*результатирующего*) следует посвятить осмыслению замысла, вскрытию мотива создания текста и уяснению позиции автора. После этого чтения также следует подумать о своём отношении к тексту, идеям автора, описываемым событиям или приведённым создателем текста доводам.

Важной задачей обучения текстовоспринимающей деятельности является формирование представлений школьников о панорамном читательском восприятии.

Обучение панорамному читательскому восприятию может происходить в процессе следующих упражнений.

**Упражнение 1.** Прочитайте начало одного из произведений известного автора:

*Как это ни странно, но единственный карась, живущий в пруде близ дачи генерала Панталыкина, влюбился по самые уши в дачницу Соню Мамочкину.*

*Впрочем, что же тут странного? Влюбился же лермонтовский демон в Тамару, а лебедь в Леду, и разве не случается, что канцеляристы влюбляются в дочерей своих начальников?*

Попробуйте догадаться, кому может принадлежать авторство. В какое время, по-вашему, написано произведение? Какие приметы текста подсказывают ответ на вопрос?

Какая информация, необходимая для полного понимания фрагмента, должна быть актуализирована читателем?

**Упражнение 2.** Представьте, что Вадима и Андрея попросили прочитать текст – отрывок из романа Ф.М. Достоевского «*Братья Карамазовы*», а потом ответить на вопрос: «Что вы прочитали?». Сравните два варианта прочтения одного и того же текста. В чём отличие читательских подходов к восприятию текста?

*Старцы и старчество появились у нас, по нашим русским монастырям, весьма лишь недавно, даже нет и ста лет, тогда как на всем православном Востоке, особенно на Синае и на Афоне, существуют далеко уже за тысячу лет. Утверждают, что существовало старчество и у нас на Руси во времена древнейшие или непременно должно было существовать, но вследствие бедствий России, татарщины, смут, перерыва прежних сношений с Востоком после покорения Константинополя установление это забылось у нас и старцы пресекались. Возрождено же оно у нас опять с конца прошлого столетия одним из великих подвижников (как называют его) Паисием Величковским и учениками его, но и доселе, даже через сто почти лет, существует весьма ещё не во многих монастырях и даже подвергалось иногда почти что гонениям, как неслыханное по России новшество (Ф.М. Достоевский).*

Ответ Вадима: «*Я прочитал о том, что лишь недавно в наших монастырях появились старцы, а в других местах они существуют уже более тысячи лет. Но и сейчас, несмотря на то что старчество возрождается, существует оно не во всех монастырях. Иногда старцев даже подвергают гонениям, потому что воспринимают как что-то новое, не соответствующее нашим традициям*».

Ответ Андрея: «*В тексте рассказывается о традициях старчества в России. За сто лет до времени творчества Ф.М. Достоевского старчество начало возрождаться, хотя в других регионах, где развито православие, традиции старчества существуют более тысячелетия. Автор говорит о двух таких местах: греческом храме во имя Святой Троицы на вершине горы Синай в Египте и Новоафонском Симоно-Кананитском монастыре в Греции. Традиции старчества на Руси прерваны в результате татаро-монгольского нашествия, смуты и разрыва отношений с Византией, а их возрождение связано с именем православного монаха, подвижника Паисия Величковского, который жил в восемнадцатом веке. В девятнадцатом веке старцы были не во всех русских монастырях и иногда их подвергали гонениям, поскольку видели в их появлении нечто новое*».

Переход от первичного восприятия к глубокому пониманию текста связан с семантизацией всех элементов текста и интеграцией текстовой и затекстовой информации, а в итоге этих действий – с осознанием замысла автора.

Критерии понимания текста определил М.Р. Львов, который пишет, что *«понимание при чтении предполагает, что учащимися уяснено значение каждого слова, оттенки значений, переносные значения, понято каждое предложение, общий смысл прочитанного текста, его тема, главная мысль»*, а достижение понимания связывает со способностью выполнять практические действия на основе понятого материала и умением словесно передать понятый материал, логически его построить и перестроить, доказать, обосновать [10, с. 154].

Наиболее часто ошибки в понимании текста обусловлены тем, что читающим не вполне последовательно осуществляется установление смысловых связей между словами и смысловыми звеньями: в силу бедности лексикона школьник не осознаёт значения ряда слов, причём за годы обучения он уже настолько привык к тому, что слова, которые используются в художественных текстах школьной программы (преимущественно классических произведений), ему часто не понятны, что он обходится поверхностным восприятием, который позволяет ему «считывать» общий смысл текста, минуя интерпретацию каждого текстового фрагмента. Узость энциклопедических знаний не позволяет юному читателю заполнить смысловые скважины текста, осознать его хронотоп, включить описываемые события в социально-культурный контекст. В результате такого восприятия появляется так называемое эпифеноменальное понимание – одна из превращённых форм понимания, когда рефлексивная деятельность активизируется только при выходе к результату, отсутствует понимание собственных затруднений при чтении и в ходе чтения не появляется желание устранить непонимание [1, с. 18]. Именно к такому пониманию приходят учащиеся, которые не утруждают себя чтением произведения, а воспринимают только краткий пересказ фабулы.

Выходом из сложившейся ситуации может стать систематическая и целенаправленная работа над формированием способности воспринимать и осмысливать текст на уроках русского языка и словесности. Важное место в этой работе занимают упражнения в освоении приёмов самопостановки вопросов к тексту, антиципации, выдвижения гипотез, осмысления проблемных ситуаций в тексте. К проблемным текстовым ситуациям Л.П. Добраев относит ситуацию *«незаданного, невыраженного, скрытого вопроса, ответ на который может быть получен только опосредованным путём, содержащая, однако, условия, порождающие, выявляющие этот вопрос»* [5, с. 61].

Н.А. Ипполитова называет прием самопостановки вопросов к тексту в процессе чтения и осмысления содержания читаемого эффективным средством углубления понимания и пишет: *«Учитель должен научить школьников читать текст так, чтобы по ходу чтения они ставили перед собой вопросы, отражающие познавательную сущность текста, и с их помощью осознавали его логическую структуру, выделяя в нем главное, основное»* [7, с. 273.]. Обучение этому приёму учёный рекомендует начинать с чтения вслух с

остановками и ответов на вопросы, которые сначала ставит сам учитель (О чём теперь вы хотели бы узнать? Какие вопросы здесь возникают? О чём будет говориться далее? Как эта мысль раскрывается дальше? О чём это говорит? На какой вопрос это отвечает? и др.), затем – весь класс в режиме фронтальной работы и наконец индивидуально. Постепенно школьники должны освоить приём самопостановки вопросов. Дополняя идеи проф. Н.А. Ипполитовой, мы считаем, что весьма продуктивным будет и чтение с заданием подписать возникающие по ходу вопросы в отдельной графе, чтение в парах с постановкой вопросов друг другу, постановка вопросов с определением путей поиска ответов на них, подготовка ответов на поставленные вопросы.

Для понимания текста представляется важной информация о месте, периоде его создания и о том времени, которое отражается в тексте (хронотоп произведения, по М.М. Бахтину). Фактически это и текстовая информация, и информация, стоящая за текстом и включающая сведения об авторе, роде его деятельности, о реалиях, конкретных событиях, общественных отношениях, которые автор мог наблюдать или осмысливать и о которых почему-то захотел написать. Часто эта действительность имела место в прошлом, и, чтобы ее понять, надо иметь о ней представление еще до чтения текста. А читая, необходимо задуматься, к какому периоду следует отнести те факты, о которых говорит автор, как в то время жили люди, каковы были уровень развития общественных отношений и культуры, условия быта и главенствующие идеи. Ошибка в отнесении текста к иным культурно-историческим условиям может привести к неадекватной авторской интерпретации текста. Если не включить текст в особый культурно-исторический фон, то смысл его останется не до конца ясным.

Методическими приёмами обучения включению текста в культурно-исторический фон могут стать следующие:

- 1) историко-культурный комментарий (письменный, взятый из достоверных печатных источников, или устный, подготовленный учителем или отдельными учащимися по заданию учителя);
- 2) постановка вопросов к тексту и поиск ответов на них с опорой на регулятивные структуры текста;
- 3) работа со справочными материалами;
- 4) использование аудиовизуальных средств (роликов, карт, репродукций, отрывков из кинофильмов и др.);
- 5) коллективный анализ текста, нацеленный на поиск «тёмных мест» и восполнение текстовых лакун за счёт коллективного опыта, отражающего экстралингвистическую сторону текста, и др.

Из сказанного видно, что ход работы над сочинением-рассуждением на основе прочитанного текста включает важный этап текстовоспринимающей деятельности. Его умелое прохождение способствует созданию адекватного образа текста в сознании читателя и рождению коммуникативного намерения, состоящего в желании дать ответ автору. Для обеспечения эффективности текстовоспринимающей деятельности учащийся должен овладеть рядом

коммуникативно-речевых и рефлексивных умений, приёмами, облегчающими восприятие и понимание текста.

Таким образом, залогом успешности работы над сочинением-рассуждением на основе авторского текста является создание условий для адекватного восприятия текстовой и интегрированной с ней затекстовой информации, которые создадут базу для текстообразующей деятельности.

### Литература

1. *Богин Г.И.* Обретение способности понимать: Введение в герменевтику. – М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001.
2. *Болотнова Н.С.* Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методики лингвистического анализа художественного текста: Методическое пособие / *Н.С. Болотнова*; Ин-т «Открытое о-во» (Фонд Сороса, Россия), Регион. Центр развития образования, Центр инновац. образ. (г. Томск). – Томск: [UFO-press], 2002.
3. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. 5-е изд., стереотип. – М.: КомКнига, 2007.
4. *Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А.* Как учить работать с книгой. – М.: Мой учебник, 2007.
5. *Доблаев Л.П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. – М.: Педагогика, 1982.
6. *Зимняя И.А.* Лингвopsихология речевой деятельности / *И.А. Зимняя*. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
7. *Ипполитова Н.А.* Обучение чтению / Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб.заведений / *М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов*; под ред. *М.Т. Баранова*. – М., Академия, 2001.
8. *Ипполитова Н.А.* Текст в системе обучения русскому языку в школе: учеб. пособие для пед. вузов. – М.: ФЛИНТА: Наука, 1998.
9. *Леонтьев А.А.* Восприятие текста как психологический процесс // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия / под ред. *Ю.А. Жлуктенко* и *А.А. Леонтьева*. – Киев: Вища школа, 1979.
10. *Львов М.Р.* Словарь-справочник по методике русского языка. Издание второе, исправленное и дополненное. – М.: РОСТ СКРИН, 1997.
11. *Мишати́на Н.Л.* Концептоцентрическое эссе: обретение личностных смыслов / Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2011. – № 13.
12. *Пахнова Т.М.* Учимся медленно читать текст / Русский язык. – 2001. – №38, – 2002. – № 4, 6.
13. *Пранцова Г.В., Романичева Е.С.* «От текста к тексту» как стратегия обучения речевой деятельности / XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2014. – № 2 (18). – Т. 2.

14. ФГОС ООО / Российская газета: [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html> (Дата обращения: 03.05.2016).

15. *Цыбулько И.П., Бузина Е.В., Васильевых И.П., Гостева Ю.Н., Иванов С.Л.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2015 года / Официальный сайт ФИПИ: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy> (Дата обращения: 26.06.2016).

## References

1. *Bogin G.I.* Obretenie sposobnosti ponimat': Vvedenie v germenевtiku. – М.: Psikhologiya i Biznes OnLajn, 2001.

2. *Bolotnova N.S.* Tekstovaya deyatel'nost' na urokakh russkoj slovesnosti: metodiki lingvisticheskogo analiza khudozhestvennogo teksta: Metodicheskoe posobie / *N.S. Bolotnova*; In-t «Otkrytoe o-vo» (Fond Sorosa, Rossiya), Region. Tsentr razvitiya obrazovaniya, Tsentr innovats. obraz. (g. Tomsk). – Tomsk: [UFO-press], 2002.

3. *Gal'perin I.R.* Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya. 5-e izd., stereotip. – М.: KomKniga, 2007.

4. *Granik G.G., Bondarenko S.M., Kontsevaya L.A.* Kak učit' rabotat' s knigoj. – М.: Moj uchebnik, 2007.

5. *Doblaev L.P.* Smyslovaya struktura uchebnogo teksta i problemy ego ponimaniya. – М.: Pedagogika, 1982.

6. *Zimnyaya I.A.* Lingvopsikhologiya rechevoj deyatel'nosti / *I.A. Zimnyaya*. – М.: Moskovskij psikhologo-sotsial'nyj institut, Voronezh: NPO «MODEHK», 2001.

7. *Ippolitova N.A.* Obuchenie chteniyu / Metodika prepodavaniya rus-skogo yazyka v shkole: Uchebnik dlya stud. vyssh. ped. ucheb.zavedenij / *M.T. Baranov, N.A. Ippolitova, T.A. Ladyzhenskaya, M.R. L'vov*; pod red. *M.T. Baranova*. – М., Akademiya, 2001.

8. *Ippolitova N.A.* Tekst v sisteme obucheniya russkomu yazyku v shkole: ucheb. posobie dlya ped. vuzov. – М. : FLINTA : Nauka, 1998.

9. *Leont'ev A.A.* Vospriyatie teksta kak psikhologicheskij protsess // Psikholingvisticheskaya i lingvisticheskaya priroda teksta i osobennosti ego vospriyatiya / pod red. *Yu.A. Zhluktenko i A.A. Leont'eva*. – Kiev: Vishha shkola, 1979.

10. *L'vov M.R.* Slovar'-spravochnik po metodike russkogo yazyka. Izdanie vtoroe, ispravlennoe i dopolnennoe. – М.: ROST SKRIN, 1997.

11. *Mishatina N.L.* Kontseptotsentricheskoe ehsse: obretenie lichnostnykh smyslov / Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. – 2011. – № 13.

12. *Pakhnova T.M.* Uchimysya medlenno chitat' tekst / Russkij yazyk. – 2001. – №38, – 2002. – № 4, 6.

13. *Prantsova G.V., Romanicheva E.S.* «Ot teksta k tekstu» kak strategiya obucheniya rechevoj deyatel'nosti / XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyashhego plyus. – 2014. – № 2 (18). – Т. 2.

14. FGOS OOO / Rossijskaya gazeta: [Elektronnyj resurs]. - Rezhim dostupa: <http://www.rg.ru/2012/06/21/obstandart-dok.html> (Data obrashheniya: 03.05.2016).

15. *TSybul'ko I.P., Buzina E.V., Vasil'evykh I.P., Gosteva YU.N., Ivanov S.L.* Metodicheskie rekomendatsii dlya uchitelej, podgotovlennye na osnove analiza tipichnykh oshibok uchastnikov EGEH 2015 goda / Ofitsial'nyj sayt FIPI: [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy> (Data obrashheniya: 26.06.2016).

## DEVELOPING SENIOR SCHOOL STUDENTS' SKILLS OF PERCEIVING AND UNDERSTANDING A STIMULUS TEXT FOR ESSAY WRITING

**E.S. Bogdanova**

*Ryazan State University named after S.A. Esenin*

**Abstract.** The article analyzes the role of text-perceiving activity in writing an essay based on the stimulus text. The author considers this type of creative writing very specific. So, according to the article, adequate interpreting activity depends on proper perception and basic understanding of the stimulus text. The author believes it is important to develop students' skills of panoramic and tunnel text-perception and to integrate textual and extratextual information. The article provides basic methodological techniques of developing text-perceiving skills, such as slow reading and marking, making-up questions to the text, social and cultural commenting, etc. Some of these techniques are illustrated with the activities.

**Keyword:** senior school students, text-perceiving activity, teaching methodology, essay based on the stimulus text.

### Сведения об авторе

*Богданова Елена Святославовна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин и методики их преподавания, старший научный сотрудник, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина (Рязань, Россия).

### Рецензент

*Зумбулидзе Ия Гурамовна*, доктор филологии, доцент, ассоциированный профессор Государственного университета им. Акакия Церетели (Кутаиси, Грузия), член редакционной коллегии журнала «Дидактическая филология».