

*На правах рукописи*

**БЕРЕЗИНА**  
**Лариса Николаевна**

**Обучение школьников интерпретации текста  
в процессе работы над сочинением по русскому языку**

13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (русский язык)

Автореферат  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Ярославль – 2015

Работа выполнена на кафедре русского языка и методики преподавания русского языка ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»

Научный руководитель	доктор педагогических наук, профессор Десяева Наталья Дмитриевна
Официальные оппоненты	Дейкина Алевтина Дмитриевна, доктор педагогических наук, профессор; ФГБОУ ВПО "Московский педагогический государственный университет", профессор кафедры методики преподавания русского языка.  Мурзо Галина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент; ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», доцент кафедры русского языка.
Ведущая организация	ФГБОУ ВПО "Ивановский государственный университет"

Защита состоится \_\_\_\_\_  
на заседании диссертационного совета ДМ 212. 307. 06 по защите диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук при ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского»

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке и на сайте ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского». Сайт [www.yspu.org](http://www.yspu.org)

Автореферат разослан \_\_\_\_\_

Ученый секретарь  
диссертационного совета

Аверина Мария Николаевна

## **ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Актуальность исследования.** Организация современного образовательного пространства предполагает выделение специальных областей, в которых осуществляется развитие способности ребенка к коммуникативному самовыражению. Одной из таких областей является русский язык – учебный предмет, обеспечивающий формирование коммуникативной компетенции школьников.

В современной практике обучения русскому языку особое место занимает работа над интерпретацией текста, процессом «освоения содержания текста», выражающегося «в виде более или менее полного изложения своих наблюдений» (И. Н. Сафронова, 2007). Обращение к тексту как источнику высказывания традиционно рассматривается в качестве одного из путей развития речи в школе. Формирование у школьника умений «воспринимать и создавать коммуникативно ориентированные тексты» (Н. А. Ипполитова) осуществляется на уроках русского языка в процессе обучения «анализу готового текста и ... текстопорождению» (А. Д. Дейкина). Умение ученика понимать чужую речь и на этой основе продолжать коммуникацию в процессе создания собственного высказывания является показателем владения языком как знаковой системой, «позволяющей понимать, быть понятым» (ФГОС, 2010).

Проблема развития у школьников умения создавать высказывания на основе услышанного или прочитанного текста неоднократно ставилась в методической литературе (в работах С. А. Арефьевой, А. Д. Дейкиной, М. Ю. Ивановой, Н. А. Ипполитовой, Т. А. Ладыженской, Л. Ю. Левковой и других ученых) в контексте методики обучения сочинениям. Однако вопрос о путях и средствах обучения интерпретации текста выпускников основной школы до сих пор остается актуальным. Это обусловлено несколькими причинами.

Во-первых, хотя формирование умения интерпретировать тексты и заложено в содержании примерной программы по русскому языку (метапредметными результатами освоения программы основной школы являются «адекватное понимание текста; ...способность к преобразованию... и передаче информации, полученной в результате чтения, ...способность адекватно выражать свое отношение к ...услышанному и прочитанному» – Примерная программа по русскому (родному) языку. Основное общее образование), результат обучения русскому языку в 9 классе, на конечном этапе освоения данного содержания, далеко не всегда соответствует означенным параметрам. Учащиеся не владеют в полной мере жанром толкования текста, воплощающим результаты интерпретации, в их речи наблюдаются логические ошибки, связанные с неверным пониманием исходного речевого произведения, их высказывания о прочитанном или прослушанном тексте отличаются бедностью словаря.

Во-вторых, коммуникативные умения, обеспечивающие интерпретацию текста, обладают определенной спецификой. В ходе интерпретации школьники осуществляют деятельность, направленную на создание высказывания о тексте. В процессе этой деятельности нужно видеть в исходном тексте предмет собственной речи, источник высказывания, рассматривать языковые единицы исходного текста как средство выражения его смысла и как факты, позволяющие аргументировать собственное мнение о нем – то есть владеть некоторой совокупностью коммуникативных действий интерпретационного характера. В целом особенности подобных умений в научно-методической литературе не рассмотрены, и учитель русского языка не имеет методических рекомендаций, на основе которых возможно их формирование.

В-третьих, несмотря на то, что многие подходы к обучению сочинению по русскому языку на основе прочитанного или увиденного научно обоснованы (к 9 классу школьники овладевают различными приемами анализа художественного текста и на данном этапе филологического образования возможен перенос освоенных ими умений в область анализа текстов других стилей), исчерпывающий ответ на вопрос о том, каковы методические условия повышения эффективности процесса обучения девятиклассников высказываниям о тексте (а именно подобное высказывание воплощает результат интерпретации), в методической науке не получен. В работах Т. А. Ладыженской определены общие подходы к использованию текста как источника высказывания. В рамках концепции изучения русского языка как национального феномена А. Д. Дейкиной разработаны пути обучения школьников лингвистическому анализу текста как способу раскрытия его смысла. В трудах Л. А. Ходяковой описаны особенности развития речи школьников на основе анализа искусствоведческого текста. Исследования Н. А. Ипполитовой посвящены формированию умений создавать вторичные тексты и предупреждению текстовых ошибок. В трудах В. И. Мещерякова сочинение на основе прочитанного рассматривается как особый вид работы, имеющий надпредметные основания. В связи с введением новых форм государственной аттестации школьников по русскому языку С. А. Арефьевой, Е. С. Симаковой, М. Ю. Ивановой, Т. Г. Смирновой и другими учеными изучены особенности анализа прочитанного текста; последовательность коммуникативно-текстовых действий школьников при определении в нем проблемы, авторской позиции; особенности комментария как особого текстового действия; пути предупреждения ошибок школьников, связанных с нарушениями требований коммуникативных качеств речи. Однако в данных исследованиях не рассматривается вопрос о том, каковы пути формирования у девятиклассников умений интерпретировать текст, направленных на создание «текста о тексте» с элементами толкования речевого произведения.

Поиск данных путей связан с осмыслением особенностей 1) толкования текста как процесса и особого типа высказывания, являющегося результатом интерпретации текста; 2) коммуникативной ситуации толкования, которая включает: а) содержание и форму исходного текста как предмет речи, б)

коммуникативное намерение откликнуться на интерпретируемый текст, в) особый образ автора, который выступает как условный исследователь текста.

Таким образом, **актуальность** темы диссертационного исследования обусловлена несоответствием реальных результатов формирования коммуникативных умений выпускников основной школы результатам, заданным Федеральным государственным образовательным стандартом, а также недостаточной изученностью путей их формирования в методической науке. Анализ научной литературы, изучение состояния работы по обучению русскому языку выпускников основной школы позволяют выявить **противоречие** между потребностями практики обучения русскому языку в основной школе в повышении эффективности формирования умений интерпретации текста и задачами, поставленными в Федеральном государственном образовательном стандарте, с одной стороны, и отсутствием научно-методического обеспечения удовлетворения данных потребностей и решения поставленных задач – с другой.

Данные противоречия послужили основой для определения **проблемы** исследования как вопроса о том, каковы особенности методики обучения выпускников основной школы интерпретации текста в процессе работы над сочинением по русскому языку.

**Цель** диссертационного исследования состоит в разработке теоретически обоснованной и экспериментально апробированной методики формирования умений интерпретировать текст на уроках русского языка в 9 классе.

**Объект исследования** – процесс формирования коммуникативных умений интерпретационного характера на уроках русского языка.

**Предмет исследования** – методика обучения школьников интерпретации текста в процессе работы над сочинением по русскому языку.

**Методологической основой** изучения заявленной проблемы являются философские труды, посвященные вопросам интерпретации как процесса и результата осмысления действительности (Г. Гадамер, В. Дильтей, П. Рикер, В. П. Кохановский, Г. Л. Тульчинский, Ф. Шлейермахер); положения психолингвистики и лингвистики относительно различных аспектов коммуникативной деятельности, ее роли в развитии мышления (В. П. Белянин, Н. И. Жинкин, А. Н. Леонтьев); достижения интерпретации текста как особого вида коммуникативной деятельности (Г. И. Богин, В. В. Васильева, К. А. Долинин, А. В. Домашенко, В. А. Кухаренко и др.); определения условий эффективности восприятия текста (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Н. И. Жинкин); работы, посвященные рассмотрению процесса и результата смыслового восприятия текста и роли в этом процессе механизмов речи (А. А. Брудный, Л. С. Выготский, Т. М. Дридзе, Н. И. Жинкин, А. А. Залевская, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев и др.).

**Теоретические основы** обучения школьников интерпретации текста в процессе работы над сочинением по русскому языку представляют собой положения лингвистики, психолингвистики, теории и методики обучения русскому языку, в которых текст представлен как структурная единица языка и

единица коммуникации (Т. В. Булыгина, В. Г. Гак, В. А. Звегинцев, Ю. С. Маслов, О. И. Москальская, В. А. Мыркин, Л. М. Лосева, В. З. Панфилов и др.). В диссертации рассмотрены коммуникативно-стилистические особенности текста, влияющие на характер его восприятия адресатом, даны основания анализа толкования как типа высказывания (Н. С. Болотнова, Н. С. Валгина, М. Н. Кожина, Ю. А. Сорокин, Ю. С. Степанов и др.); обобщены данные об особенностях сочинения как вида творческих работ школьников (К. Б. Бархин, Ф. И. Буслаев, В. В. Голубков, А. Д. Дейкина, Н. А. Ипполитова, И. В. Кашникова, И. В. Лаврова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, С. И. Львова, В. Г. Маранцман, Е. И. Никитина, М. А. Рыбникова и др.).

На основе анализа литературы по исследуемой теме, результатов констатирующего эксперимента была сформулирована следующая **гипотеза**: формирование коммуникативных умений интерпретационного характера протекает более эффективно, чем в существующей практике, и в большей степени отвечает современным требованиям к результатам обучения русскому языку в основной школе при следующих условиях:

1) если в систему формирования коммуникативных умений учащихся включается работа над интерпретацией текста как процессом, интегрирующим рецептивные и продуктивные аспекты речевой коммуникации;

2) обучение интерпретации текста осуществляется с учетом его коммуникативно-стилистических особенностей, регулирующих процесс и результат понимания содержания речевого произведения;

3) в содержание работы по развитию речи включается ознакомление с жанровыми и грамматическими особенностями толкования как типа высказывания, отражающего итог интерпретации текста.

Выдвинутая гипотеза опирается на решение следующих **задач**:

- определить научные основы обучения школьников сочинению на основе интерпретации текста;

- выявить существующие в профессиональном сознании педагогов представления о принципах, путях и средствах формирования у школьников коммуникативных учебных действий, владение которыми обеспечивает умение интерпретировать текст, создавая высказывание с элементами его толкования;

- охарактеризовать готовность школьников к овладению умением создавать высказывание с элементами толкования текста;

- разработать экспериментально и теоретически обоснованную программу обучения учащихся сочинению на основе интерпретации текста и методическое обеспечение ее реализации.

В процессе исследования были использованы следующие **методы**:

1. Экспериментальные методы, включающие констатирующий и обучающий эксперименты, контрольный срез.

2. Аналитические методы, включающие теоретический анализ педагогической, психологической, филологической, методической литературы; анализ текстов.

3. Описательный метод, представленный наблюдениями за речевым поведением детей на занятиях опытного обучения.

4. Статистический метод, представленный количественным анализом полученных результатов.

5. Метод анкетирования, примененный на этапе констатирующего эксперимента в качестве средства для сбора эмпирических данных.

**Научная новизна** диссертационного исследования состоит в следующем:

- охарактеризован методический контекст понятий «толкование текста», «учебная интерпретация текста»;

- определено содержание понятия «сочинение с элементами толкования текста»;

- уточнена типология коммуникативных умений интерпретационного характера, определена их иерархия и установлена их соотнесенность с базовыми коммуникативными умениями;

- сформулированы принципы обучения школьников сочинению с элементами интерпретации текста, определены пути освоения понятийной основы данного процесса и его деятельностной составляющей.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в том, что в диссертации разработаны и теоретически обоснованы концептуальные положения методики развития речи школьников на основе интерпретации текста, центральным звеном которой является обучение сочинению с элементами толкования речевого произведения.

Определение критериев отбора дидактического материала для обучения сочинению с элементами толкования текста; разработка системы заданий, выполнение которых обеспечивает формирование интерпретационных коммуникативных умений, составляют **практическую значимость** исследования. Эти результаты могут быть использованы на уроках русского языка в средней школе, на занятиях курса «Методика преподавания русского языка» со студентами филологических факультетов педагогических вузов.

Обоснованность и достоверность исследования подтверждается данными анализа научной литературы, результатами констатирующего и обучающего экспериментов, охватывающих 68 учителей, 46 студентов-филологов и 250 учеников.

**Апробация исследования.** Материалы и результаты исследования обсуждались на следующих научно-практических конференциях: Международной научно-практической конференции «Профессиональная деятельность педагога в системе поликультурного социума» (Саранск, 17–18 июня 2010 г.); Всероссийской научно-практической конференции «Ценностные ориентиры в начальном филологическом образовании и подготовке учителя» (Москва, 17 февраля 2011 г.); Международной научно-практической конференции «Поликультурная среда как фактор развития начального филологического образования и подготовки учителя» (Москва, 16 февраля 2012 г.); Международной научно-практической конференции «Развитие личности учащихся в процессе обучения русскому языку: духовное,

интеллектуальное, эмоциональное» (Москва, 20–21 марта 2014 г.); на заседаниях аспирантского объединения кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»; отражены в 12 публикациях по теме диссертационного исследования.

**Основные положения, выносимые на защиту:**

1) обучение школьников интерпретации текста на уроках русского языка основано на том, что итогом данного процесса, предполагающего интеграцию рецептивных и продуктивных аспектов речевой коммуникации, является создание особого высказывания, в котором исходный текст разъясняется;

2) эффективность обучения интерпретации на уроках русского языка обеспечивается организацией аналитической, конструктивной и продуктивной интерпретационной деятельности школьников в процессе их работы над сочинением с элементами толкования текста, цель которого – демонстрация понимания смысла текста;

3) результатом обучения школьников интерпретации текста является формирование у них комплекса коммуникативных умений интерпретационного характера (*умений определять особенности смысловой структуры текстов разных стилей и функционально-смысловых типов речи в целях их толкования; формулировать тезис сочинения-рассуждения, отражая в нем смысловую структуру толкуемого текста; подбирать фактический материал для аргументации тезиса, извлекая его из исходного текста; формулировать аргументы на основе материала исходного текста, используя различные средства передачи чужой речи; создавать текст с элементами толкования, включающий собственно толкование и демонстрацию первичного текста*) на основе ознакомления с понятиями «смысловая структура текста», «средства выражения смысловой структуры текста», «толкование текста».

## **СТРУКТУРА И ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ**

Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка.

Во **введении** обосновывается актуальность темы диссертационного исследования путем выявления сущности противоречий между потребностью практики языкового образования в повышении эффективности развития речи школьников на основе интерпретации текста и недостаточной изученностью обеспечивающих его методических условий; определяются его объект, предмет, гипотеза, цель, задачи, методы работы; характеризуются научная новизна, теоретическая и практическая значимость предложенного решения заявленной проблемы; формулируются основные положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** («Теоретические основы обучения школьников интерпретации текста в процессе работы над сочинением по русскому языку»)

1) представлен анализ взглядов ученых на природу текста, оснований

отнесенности его к единицам языка и к единицам речи, особенностей текстообразующих категорий (признаков, позволяющих отграничить текст от «нетекста») и собственно текстовых категорий (существенных свойств текста, которые специфически проявляются в речевых произведениях разных функциональных стилей и жанров); 2) дана характеристика интерпретации текста как категории герменевтики, филологии, психолингвистики; 3) рассмотрены методические подходы к анализу текста в целях его понимания, к обучению сочинениям на основе текста в основной школе.

Анализ трудов лингвистов, изучающих текст в аспекте 1) его единиц, смысловой цельности, структуры (Р. А. Будагов, Т. В. Булыгина, В. Г. Гак, В. А. Звегинцев, Л. М. Лосева, Ю. С. Маслов, О. И. Москальская, В. А. Мыркин и др.), 2) его коммуникативной природы (Н. С. Валгина, Н. С. Болотнова, Г. А. Золотова, Н. К. Рябцева и др.), 3) его стилистических особенностей (М. Н. Кожина, В. В. Одинцов, Г. Г. Солганик и др.), проведен в исследовании с целью установить, какие свойства речевого произведения определяют процесс и результат его интерпретации адресатом. Результаты данного анализа представлены в первом параграфе (*«Текст как лингвистическая категория и понятийная основа развития речи учащихся на уроках русского языка»*).

Текст как единица языка характеризуется единством определенной текстовой семантики и структуры, воспроизводимостью признаков в соответствии с определенной синтаксической моделью. Как речевая единица текст отражает компоненты ситуаций коммуникации и индивидуальность автора, а также предопределяет диалог автора и адресата: создавая высказывание, автор прогнозирует его понимание адресатом; воспринимая текст, адресат вступает в диалог с автором.

Наиболее значимыми для методики обучения школьников интерпретации текста являются такие характеристики текста, как его информативность (проявляется в том, что содержанием текста является определенная информация, основное ядро которой составляет тема текста, раскрывающаяся в соответствии с авторским замыслом), связность (позволяет увидеть «внешние приметы» развертывания темы и авторского замысла), модальность (позволяет передать в тексте не только содержание, но и смысл – индивидуально авторское понимание содержания), регулятивность (способность текста «управлять» познавательной деятельностью читателя) – Н. С. Болотнова, 2009). Последняя позволяет опираться в процессе интерпретации текста на регулятивные средства как выразители его смысла. Выявление данных единиц (средств передачи эстетической информации в художественном тексте; терминов, общенаучной лексики, контраста, аналогий в научно-популярном тексте; публицистических стандартов, фактологических компонентов, средств авторской оценки в публицистическом тексте) рассматривается нами как один из важнейших этапов интерпретации речевых произведений.

Результаты рассмотрения интерпретации как категории философской герменевтики и филологии представлены во втором параграфе (*«Интерпретация текста как проблема герменевтики и филологии»*). Анализ

научной литературы (трудов Г. Гадамера, В. Дильтея, П. Рикера, В. П. Кохановского, Г. Л. Тульчинского, Ф. Шлейермахера) показывает, что основные положения, позволяющие характеризовать интерпретацию как процесс и результат понимания текста, выработаны герменевтикой, литературоведением, психолингвистикой, лингвистикой текста. В герменевтике интерпретация текста – необходимая составляющая общения людей. В контексте идей М. М. Бахтина, который подчеркивал, что «всякое понимание живой речи, живого высказывания носит активный характер» и «может непосредственно реализоваться в действие» (М. М. Бахтин, 1979), интерпретация текста относится к коммуникативным процессам. Ее особенности связываются с функционированием языка, она направлена на раскрытие смысла текста, ее ход и результат определяются характером текста, историко-культурной ситуацией, в которой текст создан и в которой он интерпретируется, личностью интерпретатора.

Лингвистический подход к интерпретации предполагает рассмотрение ее процедур как лингвокультуры, характер которой обусловлен традициями интерпретации текстов определенного типа. В связи с этим *учебную интерпретацию текста* целесообразно рассматривать как особую лингвокультуру, к элементам которой следует отнести 1) направленность интерпретации на постижение заложенных в тексте преимущественно нравственных и эстетических ценностей, 2) сочетание в процессе интерпретации семантизирующего и когнитивного (смыслового) понимания, 3) отражение в интерпретирующем высказывании логической процедуры подтверждения, 4) завершенность интерпретации высказыванием о тексте (данный этап интерпретации необходим в учебной ситуации, так как усвоено именно то, что выражено во внешней речи – Н. А. Ипполитова).

Анализ литературы показывает, что все предлагаемые в герменевтике и психолингвистике приемы понимания текста (Г. И. Богин, А. А. Брудный, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, Т. М. Дридзе и др.) так или иначе соотносятся с вычленением из текста определенных структур и с подбором адресатом собственных формулировок, отражающих смысл речевого произведения. Результатом подобного понимания становится толкование текста, особое высказывание, в котором понимание интерпретатором смысла текста подтверждается обращением к его содержанию и структуре.

Толкование текста в качестве типа высказывания целесообразно рассмотреть в системе вторичных текстов как «отклик на прочитанное» (Н. А. Ипполитова). Очевидно, что оно реализует коммуникативную задачу передать сведения о тексте. В нем выделяются такие структурно-смысловые компоненты, как фрагмент исходного текста, формулировка смысла исходного текста, аргументация-подтверждение, в которой содержится фрагментарное цитирование исходного текста. Анализ школьных сочинений с элементами толкования позволяет сделать вывод об особенностях коммуникативной ситуации их функционирования. Она включает а) особый предмет речи (содержание и форму исходного текста); б) коммуникативное намерение

откликнуться на интерпретируемый текст; в) особый образ автора (автор выступает как исследователь, а не как публицист). Это сочинение – отклик-согласие, отклик-понимание.

Результаты рассмотрения особенностей работы над сочинением в аспекте обучения интерпретации текста представлены в третьем параграфе («Сочинение по русскому языку как средство обучения школьников интерпретации текста»). Анализ научной литературы (работы Г. А. Богдановой, Н. А. Ипполитовой, Т. А. Ладыженской, А. А. Леонтьева, В. Г. Маранцмана, Н. Ю. Русовой и других ученых) показал, что специфика отдельных интерпретационных умений рассматривается в методике преподавания русского языка, в методике преподавания литературы, в методике обучения слушанию и чтению. Обращение к особенностям работы над сочинениями интерпретационных жанров, встречающихся в реальной речевой практике, свидетельствует о том, что в методике преподавания русского языка разработаны основы обучения отзыву и рецензии как вторичным текстам. Однако в методической литературе не описаны особенности работы над сочинением, цель которого – дать толкование исходного текста. Обобщение методических положений, характеризующих специфику обучения вторичным текстам на уроках русского языка, убеждает в том, что к таким особенностям следует отнести прежде всего учет специфики коммуникативной ситуации создания сочинения с элементами толкования текста (в ней автор сочинения выступает в роли исследователя текста, особенности которого и являются предметом речи, его коммуникативное намерение – разъяснить текст) и коммуникативных умений интерпретационного характера. Анализ сущности коммуникативных умений как компонентов развития речи школьников, специфики процесса интерпретации текста и толкования как типа высказывания позволяет утверждать, что обучение сочинению с элементами толкования позволит формировать следующие специальные коммуникативные умения:

- определять особенности смысловой структуры текстов (выделяя в ней предмет речи и отношение к нему автора) разных стилей и функционально-смысловых типов речи в целях их толкования;
- формулировать тезис сочинения-рассуждения, отражая в нем смысловую структуру толкуемого текста;
- подбирать фактический материал для аргументации тезиса, извлекая его из исходного текста;
- формулировать аргументы на основе материала исходного текста, используя различные средства передачи чужой речи;
- создавать текст с элементами толкования, включающий собственно толкование и демонстрацию первичного текста.

Именно данные умения составляют деятельностную основу интерпретации речевого произведения как освоения его содержания в текстовой форме.

Таким образом, изучение теоретических основ обучения выпускника основной школы интерпретации текста в процессе работы над сочинением по русскому языку показывает, что основные направления подобной работы определяются интеграцией рецептивного и продуктивного видов деятельности, включением ученика как активного коммуниканта в диалог с текстом.

Во **второй главе** («Проблемы обучения выпускников основной школы интерпретации текста на уроках русского языка») в первом параграфе («Исходные положения, цель, задачи, методы и организация констатирующего эксперимента») рассмотрены исходные положения, цель, задачи, методы, организация и результаты экспериментального изучения сформированности коммуникативных умений учащихся интерпретационного характера, готовность учителей-филологов (а также студентов как будущих учителей) к организации работы над интерпретацией текста на уроках русского языка.

В основе исследования на данном этапе лежали следующие положения, сформулированные в результате теоретического анализа проблемы и обобщения наблюдений за процессом обучения русскому языку:

1. Осуществление школьниками интерпретации текста в целях создания собственного речевого произведения основано на владении понятиями *текст*, *тема текста*, *основная мысль текста*.

2. Такие учебные действия, как определение (формулировка) темы и основной мысли текста, выявление ключевых слов, обоснование своего мнения о смысле текста, являются необходимыми составляющими интерпретационных умений.

Под готовностью учеников средней школы к интерпретации текста понимается осознание школьниками коммуникативной задачи интерпретации, наличие у них представлений о значимых для интерпретации свойствах текста, средствах выражения авторской позиции, умений анализировать эти средства и использовать их при создании собственного речевого произведения. Для определения степени готовности («разности» между ожидаемым уровнем и реальным уровнем сформированности знаний и умений) учащихся к выполнению данной учебной работы и причин тех или иных недочетов в ее осуществлении потребовалось решить следующие задачи:

1) выявить степень и характер осмысления учителями русского языка проблемы обучения сочинению на основе интерпретации текста (определить, какие аспекты и пути решения данной проблемы педагоги считают наиболее значимыми);

2) установить содержание знаний учащихся о тех особенностях текста, которые необходимо учитывать при его интерпретации;

3) выявить особенности умений школьников находить в тексте средства выражения основной мысли текста и определять их структурно-семантические и функциональные особенности (устанавливать, какие части текста помогают определить его основную мысль и к какой группе языковых средств они относятся: к словам, тем или иным частям речи, словосочетаниям, предложениям и под.);

4) установить уровень умений учеников отражать результаты интерпретации текста в собственном речевом произведении.

На данном этапе исследования использованы следующие методы: наблюдение за речевой деятельностью учащихся в ходе уроков русского языка; беседы со школьниками и педагогами; анализ сочинений учащихся; анкетирование учителей-филологов и студентов филологических факультетов педагогических вузов; констатирующий эксперимент, который был проведен в девятых классах школ №№ 4, 19 г. Саранска (всего констатирующий срез охватывал 146 учащихся).

Результаты анкетирования учителей и студентов представлены во втором параграфе второй главы (*«Готовность учителей-филологов к работе над сочинением по русскому языку на основе интерпретации текста»*). Целью анкетирования студентов (46 опрошенных) и учителей-филологов (68 опрошенных) было выявление степени профессиональной осознанности проблем обучения сочинению на основе интерпретации текста.

Поскольку интерпретация текста является коммуникативной деятельностью, формирование которой осуществляется на уроках русского языка прежде всего с помощью сочинения, задачами анкетирования было выявление представлений педагогов и студентов о содержании обучения школьников сочинениям на основе интерпретации текста, средствах и приемах такого обучения, а также об их умении видеть и квалифицировать ошибки учащихся, допущенные в подобных сочинениях.

Анкетирование показало, что респонденты рассматривают сочинение на основе исходного текста как такой вид работы, в котором интегрируется чтение (понимание) текста и создание собственного речевого произведения. Вместе с тем наблюдается существенный разрыв между профессиональным осмыслением теоретических аспектов работы над сочинением-рассуждением на основе интерпретации текста и представлениями о критериях оценки подобных сочинений. Так, например, представления о смысловой цельности текста как выраженном с помощью определенных языковых средств единстве темы, обобщенного содержания текста, его содержательно-фактуальной информации, с одной стороны, и основной мысли текста (замысла автора, его оценки и его понимания отношений, связей описываемых событий и под.) – с другой, сформированы лишь у 21 % учителей и у 14 % студентов. 50 % учителей и 20 % студентов готовы алгоритмически представить толкование текста. Только около 50 % респондентов обнаруживают и верно квалифицируют текстовые ошибки в сочинении с элементами толкования текста.

Результаты констатирующего эксперимента, позволяющие сделать вывод о характере знаний школьников о тексте и умений его анализировать, представлены в третьем параграфе (*«Готовность учащихся к анализу текста в целях его интерпретации»*). В констатирующем эксперименте были поставлены следующие задачи: установить содержание знаний учащихся о тех особенностях текста, которые необходимо учитывать при выявлении его смысла; выявить особенности умений школьников находить в тексте средства

выражения смысла текста и определять их структурно-семантические и функциональные особенности; установить уровень умений учеников отражать результаты интерпретации текста в собственном речевом произведении.

Анализ результатов выполнения школьниками заданий констатирующего эксперимента показывает значительный разрыв между уровнем знаний базовых речеведческих понятий и умений понимать текст. Выполняя задания продолжить высказывания «Тема текста – это ...», «Основная мысль текста – это...», «Ключевые слова текста – это...», ученики продемонстрировали в целом верное понимание изученных ими существенных признаков текста. Однако при определении темы, основной мысли и ключевых слов в конкретных текстах, а также при создании речевого произведения с элементами толкования учащиеся допускают значительное количество ошибок. Так, например, неверно определили основную мысль данного для анализа публицистического текста 54 % школьников, художественного текста – 72 %. Неверное выделение ключевых слов художественного текста наблюдается в 63 % работ. При формулировке основной мысли ученики допускают следующие типичные ошибки: подмена основной мысли смысловым компонентом темы; запись ключевых предложений текста, отражающих основные микротемы или несколько основных микротем; формулировка не связанной с позицией автора и основным содержанием текста оценки предмета речи; перевод основного содержания текста на обыденный уровень; подмена авторской оценки предмета речи иной оценкой, сформулированной по ассоциации. Данные ошибки существенным образом влияют на результат интерпретации текста.

Результаты анализа собственно текстовой интерпретирующей деятельности учащихся рассмотрены в четвертом параграфе (*«Готовность учащихся к написанию сочинения с элементами толкования текста как результату его интерпретации»*). Анализ написанных на основе прочитанного текста сочинений показал, что у школьников недостаточно сформированы ключевые коммуникативные умения интерпретационного характера: умение формулировать тезис собственного сочинения с опорой на основную мысль исходного текста (ошибочная формулировка представлена в 61 % работ, написанных на основе интерпретации художественного текста), умение формулировать аргументы, подтверждающие толкование текста (не сформулированы или сформулированы с нарушениями в содержании и структуре в 76 % работ).

В целом результаты констатирующего эксперимента позволили увидеть значительный разрыв между уровнем знаний школьников о базовых речеведческих понятиях и уровнем их умений переосмысливать текст как источник высказывания; между умением определить тему того или иного текста и умением выразить его основную мысль; между знанием о формальных требованиях к сочинению-рассуждению и умением цитировать толкуемый текст в целях подтверждения правильности его интерпретации. Вместе с тем учащиеся обнаруживают осознание коммуникативной задачи интерпретации, обладают представлениями о значимых для интерпретации текста языковых

средствах – ключевых словах и некоторых других регулятивных средствах, обладают умением выделять данные средства в речевом произведении.

Полученные в ходе эмпирического исследования проблемы данные позволили уточнить содержание обучения школьников интерпретации текста в процессе работы над сочинением, сформулировать критерии оценки подобных сочинений, определить основные пути формирования коммуникативных интерпретационных умений. Мы учитывали причины недостаточной сформированности у школьников коммуникативных умений интерпретационного характера. Они заключаются в том, что в школьной практике формирования коммуникативной компетенции учащихся недостаточно реализуется осмысление важнейшего компонента содержания речевого произведения, в котором воплощено отношение автора текста к предмету речи. Утвердившиеся в лингвистике текста представления о взаимодействии содержательно-фактуальной и содержательно-концептуальной текстовой информации (И. Р. Гальперин), о направленности содержания текста как единства его темы и авторской позиции (Н. С. Валгина) не нашли полного отражения в методике обучения сочинениям на основе того или иного текста (несмотря на то, что понятийная основа подобной работы: понятия «тема текста», «основная мысль текста» – имеет давнюю традицию изучения). Кроме того, умения создавать текст с элементами толкования не рассматриваются как коммуникативно-грамматические, требующие внимания не только к коммуникативной ситуации толкования и жанровым особенностям подобных текстов, но и к средствам включения в будущее сочинение компонентов исходного текста.

В **третьей главе** (*«Методика формирования коммуникативных интерпретационных умений учащихся в процессе работы над сочинением по русскому языку»*) представлены исходные положения, программа опытного обучения, пути ее реализации, результаты экспериментальной проверки ее эффективности.

Экспериментальная проверка методики формирования у школьников умений интерпретировать текст, представляя результаты интерпретации в собственном высказывании (опытное обучение учеников 9-х классов школ №№ 4, 9 г. Саранска) осуществлялась в 2012–2013, 2013-2014 учебных годах. Всего экспериментальное обучение охватывало 104 школьника.

Обоснование методической системы, представленное в первом параграфе (*«Концепция и программа формирования коммуникативных интерпретационных умений учащихся 9-х классов в процессе работы над сочинением по русскому языку»*), отражает целесообразность опоры на следующие принципы обучения школьников интерпретации текста: 1) коммуникативно-ситуационный, 2) функционально-смысловой, 3) коммуникативно-стилистический.

Коммуникативно-ситуационный принцип предполагает опору в процессе обучения на модель условий коммуникативной интерпретационной деятельности, в которую в качестве компонента речевой ситуации мы вводим

толкуемый текст. В программе опытного обучения умения, выделенные на основе коммуникативно-ситуационного принципа, представлены как компонент целостной коммуникативной интерпретационной деятельности, осуществляемой в совокупности всех этапов: ориентировки, планирования (чтение и анализ исходного текста), осуществления (написание сочинения), контроля (совершенствование написанного).

Функционально-смысловой принцип требует внимания 1) к смысловой структуре исходного текста, 2) к толкованию как типу высказывания. Опора на функционально-смысловой принцип позволяет выделить в содержании обучения школьников сочинению с элементами толкования текста умение определять особенности смысловой структуры текста и ее компонентов, умение находить средства выражения смысловой структуры текста и характеризовать их, умения анализировать жанровые особенности толкования как составляющие умений формулировать тезис сочинения-рассуждения, отражая в нем смысловую структуру толкуемого текста; создавать текст с элементами толкования, включающий собственно толкование и демонстрацию первичного текста, и продуцировать на этой основе собственное высказывание аргументативного типа.

Коммуникативно-стилистический принцип обосновывает учет в процессе обучения толкованию текста языковой и речевой маркированности коммуникативного взаимодействия, лежащего в основе интерпретации. Он позволяет определить круг рассматриваемых в опытном обучении языковых единиц. Критерием отбора собственно языкового содержания обучения по опытной программе является роль единиц языка в восприятии содержания и в создании текста. Опора на коммуникативно-стилистический принцип обусловила выделение в содержании опытного обучения умений определять особенности смысловой структуры научно-популярного, художественного, публицистического текстов, находить средства ее выражения и характеризовать их.

Разработанная в процессе исследования и экспериментально обоснованная программа обучения предполагает формирование умения создавать речевое произведение с элементами толкования исходного текста 1) в рамках изучения темы «Текст» и 2) как аспект развития речи учащихся. Для реализации первого пути в программе предусмотрено изучение теоретических сведений о смысловой структуре текста на основе традиционно изучаемых речеведческих понятий. Для реализации второго пути предусматривается ознакомление учеников с особенностями содержания и структуры речевого произведения с элементами толкования исходного текста. Данные подходы в ходе опытного обучения представлены интегративно. На освоение тем программы отводится 9 часов.

При организации опытного обучения были поставлены задачи обеспечить освоение школьниками 1) представлений о тех особенностях текста (научно-популярного, публицистического или художественного стиля), учет которых позволяет понять его смысловую структуру, а также об особенностях текста

(содержательных и структурных) с элементами толкования, которые могут служить знаниевой основой умений создавать подобные произведения; 2) понятийной основы создания речевого произведения с элементами толкования текста; 3) коммуникативных умений интерпретационного характера.

Предложенная в программе понятийная основа умений интерпретировать текст и представлять результаты данного процесса в собственном речевом произведении включает несколько групп понятий: понятия, отражающие специфику исходного текста как речевого произведения; понятия, отражающие специфику коммуникативной ситуации толкования; понятия, отражающие специфику текста с элементами толкования.

Особым, коммуникативно-грамматическим, направлением работы является освоение школьниками способов передачи чужой речи, поскольку при толковании активно используется фрагментарное цитирование, а также другие виды и приемы передачи содержания чужой речи.

Пути формирования умений, обеспечивающих готовность учащихся к написанию сочинения с элементами толкования, описанные во втором параграфе (*«Приемы и средства формирования коммуникативных интерпретационных умений учащихся 9-х классов в процессе работы над сочинением по русскому языку»*), определялись с учетом особенностей программы развития речи учащихся 9-х классов. Формируемые в процессе опытного обучения умения делятся на две группы. В первую входят те способы деятельности, которые конкретизируют базовые коммуникативные умения учащихся. Это умения определять тему и основную мысль сочинения-рассуждения на основе исходного текста; подбирать материал к сочинению, извлекая его из исходного текста; создавать текст с элементами толкования в композиционной форме рассуждения. Во вторую группу входят умения, связанные с обучением элементам толкования: умения определять особенности смысловой структуры повествования, описания, рассуждения, находить средства ее выражения и характеризовать их; определять особенности смысловой структуры научно-популярного, художественного, публицистического текстов, находить средства ее выражения и характеризовать их; анализировать жанровые особенности толкования; определять смысловую структуру текста в целях его толкования; представлять результаты толкования текста в собственном речевом произведении.

В качестве дидактического материала для опытного обучения были отобраны тексты художественного, научно-популярного и публицистического стилей в соответствии с определенными количественными и качественными критериями. Количественные критерии определяли объем текстов и количество микротем в них. Объем в 5-7 микротем устанавливался по их среднему количеству в 24-текстах, предлагаемых учащимся в ГИА. Общие качественные критерии отбора текстов (без учета функционального стиля) – это 1) отраженность в микротемах определенных функционально-смысловых моделей (предмет – его признак, предмет – оценка предмета; события – их причины,

события – их следствия; персонаж – его действия; персонаж – его интересы/ увлечения; персонаж – его взаимоотношения с окружающими; персонаж – события его жизни; явление – его эпоха); 2) представленность в тексте компонентов его смысловой структуры, 3) членимость текста на СФЕ.

В диссертации также определены стилистически обусловленные критерии отбора текстов: 1) прямая и косвенная номинированность содержания научно-популярных текстов, 2) фактологическая точность публицистических текстов, 3) сюжетная завершенность художественных текстов.

Задания, предлагаемые учащимся в процессе опытного обучения, обеспечивают осуществление следующих стадий формирования учебных действий: а) аналитическую (ученикам предлагается охарактеризовать те или иные признаки целостных текстов и коммуникативную ситуацию); б) конструктивную (школьники осуществляют определенные учебные действия, направленные на редактирование, дополнение или завершение текстов); в) коммуникативную (ученикам предлагается, характеризуя смысловую структуру текста, обосновывать свое мнение приведением цитат из текста).

Все задания имеют единую коммуникативную основу: любое задание предполагает описание компонентов коммуникативной ситуации, отраженной в исходном тексте и его толковании. В систему упражнений включаются задания рецептивного типа, предполагающие формирование умений определять особенности смысловой структуры текста, репродуктивного типа, требующие отработки отдельных коммуникативных действий, и продуктивного типа, предусматривающие написание сочинения как результат интерпретации текста. Мы предположили, что использование данных заданий позволит эффективно формировать коммуникативные умения интерпретационного характера. Проверка этого предположения стала целью проведенного нами контрольного среза.

Результаты опытного обучения описаны в третьем параграфе («*Результаты экспериментального обучения*») на основе диагностики освоенности школьниками речеведческих понятий и умений писать сочинение с элементами толкования. Диагностировались также следующие частные умения: выражать смысл текста в процессе коммуникации, аргументировать толкование, обращаясь к содержанию и языковым средствам исходного текста, соблюдать композиционные требования к сочинению с элементами толкования.

Анализ результатов выполнения заданий показывает значительный рост уровня знаний базовых речеведческих понятий. Известно, что высокий уровень освоения понятий определяется умением применять понятия при объяснении особенностей фактического материала, при ответе на проблемные вопросы. Анализ результатов выполнения заданий показывает, что на данном уровне материал освоили около 40 % учащихся. Выполнение учащимися срезового задания (написать сочинение, разъясняя смысл текста с опорой на анализ его содержания и употребленные в нем языковые средства) показало, что 1) 60 % обучавшихся по опытной программе освоили два основных способа разъяснения ключевого фрагмента текста (на уровне обобщения и на уровне

конкретизации); 2) около 50 % школьников правильно соотносят смысл и языковые средства толкуемого текста; 3) около 67 % учащихся пользуются фрагментарным цитированием как особым видом аргументации при интерпретации текста.

Представим данные об уровне владения учащимися ключевым умением (умением передавать смысл текста в собственном высказывании), полученные на этапе констатирующего эксперимента и контрольного среза, в сопоставлении (табл. 1).

Таблица 1. Способы разьяснения ключевой фразы текста.

Толкование текстов	Данные о количестве работ, в которых представлено/ не представлено толкование ключевой фразы текста		
	Количество работ, в которых толкование текста присутствует	Количество работ, в которых толкование осуществляется на основе обобщения	Количество работ, в которых толкование осуществляется на основе конкретизации
Толкование публицистических текстов			
Учащимися контрольных классов	61,1	27,8	33,3
Учащимися экспериментальных классов	84,6	48,5	36,1
Толкование художественных текстов			
Учащимися контрольных классов	44,4	14,8	29,6
Учащимися экспериментальных классов	85,5	30,4	55,1

Приведенные данные показывают 1) увеличение числа школьников, готовых осуществлять интерпретацию текста, 2) более высокую интенсивность формирования умения осуществлять толкование на основе обобщения (по сравнению с формированием умения осуществлять толкование на основе конкретизации), которое свидетельствует об обращении интерпретатора к контексту функционирования толкуемого текста, а не только к его содержанию.

Таким образом, экспериментальная проверка методики формирования у школьников умений создавать собственные высказывания на основе интерпретации текста показала целесообразность включения в содержание обучения интерпретации на уроках русского языка следующих компонентов:

1) базовых понятий, отражающих а) специфику исходного текста как речевого произведения (*смысловая структура текста, средства выражения смысловой структуры текста*); б) специфику коммуникативной ситуации толкования (*коммуникативный замысел толкования текста, толкование как речевое произведение*); в) специфику текста с элементами толкования (*структура текста с элементами толкования, способы передачи содержания чужой речи в тексте с элементами толкования*);

2) умений определять особенности смысловой структуры текстов разных стилей и функционально-смысловых типов речи в целях их интерпретации; подбирать материал для цитирования исходного текста в целях аргументации его толкования; создавать текст с элементами толкования в композиционной форме рассуждения.

Целесообразность использования таких приемов обучения, которые обеспечивают осуществление учащимися аналитической, конструктивной и коммуникативной деятельности в процессе написания сочинения с элементами толкования, также подтверждена результатами экспериментального обучения, которые отразились в освоении учащимися понятийной основы формируемой деятельности на базовом (более 75 %), повышенном (40 %) и высоком (около 25 %) уровнях, в написании сочинений с элементами толкования, соответствующих критериям правильности и полноты разъяснения ключевого фрагмента текста, а также требованиям логичности речи, предъявляемым к текстам аргументативного типа.

Результаты экспериментального обучения позволяют сделать вывод об эффективности предлагаемой методической системы.

В **Заключении** диссертации подводятся итоги исследования и формулируются направления дальнейшей работы.

Основное содержание диссертации отражено в следующих **публикациях** автора.

*Материалы, опубликованные в ведущих рецензируемых научных журналах и изданиях (согласно перечню ВАК РФ):*

1. Березина, Л. Н. Художественный текст и его интерпретация в системе коммуникативной деятельности учащихся / Л. Н. Березина, Н. Д. Десяева // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2013. – № 5. – С. 48-52 (0,5 / 0,15 п.л.).

2. Березина, Л. Н. Интерпретация текста в системе развития коммуникативной компетентности учащихся средней школы / Л. Н. Березина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2 (14). – С. 135-138 (0,3 п.л.).

3. Березина, Л. Н. Обучение школьников интерпретации текста в процессе работы над сочинением по русскому языку / Л. Н. Березина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2 (18). – С. 9-13 (0,4 п.л.).

*Статьи, опубликованные в сборниках материалов конференций и сборниках научных трудов:*

4. Березина, Л. Н. Формирование коммуникативной культуры старшеклассников гуманитарной гимназии / Л. Н. Березина // Педагогическая наука и образование: проблемы, региональные особенности и перспективы развития: Всероссийская научно-практическая конференция (Саранск, 11-12 октября 2006 г.) [материалы]. – Саранск : Мордов. гос. пед. ин-т, 2006. – С. 161-163 (0,2 п.л.).

5. Березина, Л. Н. Этнокультурная метафора в процессе изучения русского и родного языков / Л. Н. Березина // Этнокультурное образование: опыт и перспективы: Всероссийская научно-практическая конференция

(Саранск, 27 ноября 2009 г.) [материалы]. – Саранск : Мордов. респ. ин-т образования, 2009. – С. 77-79 (0,2 п.л.).

6. Березина, Л. Н. Метафоризация учебного текста / Л. Н. Березина // Ценности гуманитарного образования в поликультурном социуме : Всероссийская научно-практическая конференция [материалы]. – Саранск : Изд-во Мордов. гос. ун-та, 2009. – С. 46-48 (0,2 п.л.).

7. Березина, Л. Н. Учебный текст в поликультурной среде / Л. Н. Березина // Профессиональная деятельность педагога в системе поликультурного социума : Международная научно-практическая конференция (Саранск, 10-11 июня 2010 г.) [материалы]. – Саранск : Изд-во Мордов. гос. ун-та, 2010. – С. 35-37 (0,2 п.л.).

8. Березина, Л. Н. Метафора как средство научно-учебного описания родного языка / Л. Н. Березина // Ценностные ориентиры в начальном филологическом образовании и подготовке учителя : научно-практическая конференция (17 февраля 2011 г.) [материалы] / сост. и отв. ред. Т. И. Зиновьева. – М. : Экон-информ, 2011. – С. 213-214 (0,12 п.л.).

9. Березина, Л. Н. Функционирование лингвистических терминов в устной научно-учебной речи / Н. Д. Десяева, Л. Н. Березина // Вестник НИИ гуманитарных наук при правительстве Республики Мордовия. – Саранск, 2012. – № 3. – С. 164-171 (0,5 / 0,25 п.л.).

10. Березина, Л. Н. Деятельностная составляющая интерпретации текста как филологической технологии / Л. Н. Березина // Вестник Московского образования. – М. : Департамент образования г. Москвы, 2013. – С. 123-127 (0,4 п.л.).

11. Березина, Л. Н. Функционально-стилистические аспекты применения технологии интерпретации научно-популярного текста в процессе обучения школьников написанию сочинений / Н. Д. Десяева, Л. Н. Березина // Вестник Московского образования. – М. : Департамент образования г. Москвы, 2013. – С. 109-113 (0,4 / 0,2 п.л.).

12. Березина, Л. Н. Интерпретация художественного текста как вид коммуникативной деятельности учащихся / Л. Н. Березина // Тенденции и перспективы развития начального филологического образования и подготовки учителя» : межвузовская научно-практическая конференция преподавателей, аспирантов и студентов, 21 февраля 2013 г. [материалы] / сост. и отв. ред. Т. И. Зиновьева. – М. : Экон-Информ, 2013. – С. 113-115 (0,2 п.л.).