

Обучение грамотному чтению на уроках языка и литературы

В последние годы в методике обучения школьным предметам особую актуальность приобретает вопрос о формировании читательской компетенции. Сам термин «читательская компетенция» в методике осваивается уже не одно десятилетие и включает в себя совокупность знаний, умений и навыков, благодаря которым ученик способен сам планировать и осуществлять работу по освоению текстов. Но в большей мере это традиционно соотносилось с литературой как учебным предметом и рассматривалось в разрезе художественных текстов. Вместе с тем современные подходы к образованию обуславливают актуальность формирования читательской компетенции в рамках всех школьных предметов. Обучение приемам работы с текстом приобретает всеобъемлющий, надпредметный характер. Текст на всех школьных предметах должен стать полноправным объектом изучения как максимально информативная единица языка в речи. Это диктуется не только и не столько требованиями образовательных стандартов, сколько реальной речевой практикой. Человек в современном мире живет среди текстов: он их слышит, читает, создает. Тексты окружают нас всюду: информация по радио, доклад на совещании, поздравление к юбилею, заявление о приеме на работу, сообщение, отправленное по мобильному телефону, реклама на радио, в газете и многое-многое другое. Для нашего современника умения, которые теперь в методике называют текстовыми, становятся практически значимыми, востребованными в речевой практике, а для кого-то эти умения – основа профессионального роста.

Текстовая деятельность, являясь разновидностью коммуникативной деятельности, особенно трудна, так как в ней отражается не только знание языковой системы, единиц и правил их изменения и сочетания, но и владение механизмом порождения и восприятия речевых сообщений с учетом целей и задач общения, фактора адресата, сферы общения, условий и пр. На основе понятия «текстовая деятельность» разрабатывается методическое понятие «текстовые умения», в формировании которых приоритетное место отводится русскому языку. И это понятно: русский язык – это не только предмет изучения, но и средство обучения.

Современная методика обучения русскому языку на протяжении последних лет осваивает пути изучения языка через речь и для речи на основе текста, поскольку именно в тексте происходит реализация потенциально возможных языковых единиц. Более того, в условиях контекста раскрывается каждый языковой уровень, что помогает ученику воспринимать, понимать, оценивать и создавать текст. В теории и практике обучения русскому языку в школе к настоящему времени уже накоплен немалый опыт использования текста на уроках в процессе решения различных задач, стоящих перед учителем. Изучение теоретического и практического опыта работы с текстом на уроках позволяет обобщить существующие подходы к формированию текстовых умений, а значит, и читательской компетенции.

Ограничимся тремя актуальными направлениями в этой работе.

Первое направление непосредственно связано с восприятием школьниками текста, с формированием у них умения читать, извлекать информацию, использовать разные виды чтения. Известно, что чтение является одним из видов речевой деятельности, а **умение читать** – одним из текстовых умений, в основе которого лежит правильное озвучивание и понимание прочитанного. Считается, что к моменту окончания начальной школы умения, позволяющие воспринять и осмыслить печатный текст, у учащихся сформированы.

Однако практика свидетельствует о другом: даже навыки элементарного чтения нуждаются в совершенствовании, развитии, корректировке. Нередко учащиеся читают невнятно, нечетко, тихо, медленно, без должных интонаций. В последние годы наблюдается явление недочитывания слова до конца. Вместо этого ученик слово «додумывает». Точный смысл предложения может быть понят только при наличии у учеников навыка полного «прочитывания» слов, а не «примерного» их восприятия. Поскольку ученики плохо читают про себя многосложные слова, проглатывают

окончания, то воспринимают только «образ» слова (его корень и, так сказать, контур), а не слово в его грамматической форме. Это приводит к неизбежному «додумыванию» слов, рассыпанию предложения на отдельные известные, но неправильно воспринятые единицы. Смысл же предложения ускользает. С этим и связано, например, то, что ученики хотят скорее услышать вопрос, а не прочитать, поскольку сами не умеют переводить текст во внутреннюю речь, учитель делает это за них. У учителей-словесников должно быть твердое убеждение в том, что чтение вслух – это неотъемлемая часть уроков русского языка. Читать задания к упражнениям, читать тексты упражнений, читать тексты правил, при этом с обязательной оценкой (не всегда отметкой!) учителя.

Особенно хочется подчеркнуть важность совершенствования навыков выразительного чтения. Нередко в среднем звене на уроках русского языка внимание к этим навыкам снижено, а иногда сведено к нулю. Умение выразительно прочитать текст лежит в основе других умений, к которым относятся и правописные, и речевые. Совершенствование навыков выразительного чтения будет воспитывать внимательное и ответственное отношение к слову.

Работа по формированию навыков, связанных с овладением другими (кроме элементарного) видами чтения, составляет суть надпредметной функции русского языка как школьного предмета. Умение воспринимать тексты разного характера, извлекать информацию, при этом использовать разные виды чтения (ознакомительное, просмотровое, изучающее) является основой для других важных текстовых умений, таких, как умение переработать текст, составить план, написать конспект, тезисы, аннотацию.

Как известно, существуют такие виды чтения, как изучающее, ознакомительное, просмотровое, реферативное.

Особое место в формировании навыков чтения, восприятия информации занимает работа с текстами, содержащими лингвистическую информацию: правила, определения, иные теоретические сведения в параграфах учебника. Все это принято в методике называть лингвистическим текстом.

Очень важно, начиная с пятого класса, системно обучать школьников восприятию научной информации. Заметим при этом, что учитель должен сам быть очень точным в терминологическом плане, корректным в использовании научного языка. К примеру, нередко учителя весь теоретический материал называют правилами: дома необходимо выучить правило об имени существительном. Такой подход никак не может быть надежной основой для эффективной работы с лингвистическим текстом, и нередко вся методика сводится к механическому чтению и требованию учителя запомнить прочитанное. Важно, чтобы и учитель, и вслед за ним ученики понимали принципиально различную текстовую природу определений и правил. Определение – это текст, который раскрывает суть того или иного понятия: обращение – это..., подлежащим называется ... и т.д. А правило в отличие от определения обращено к практике речи, представляет собой текст-инструкцию и содержит норму и условия, при которых эта норма действует: норма – в приставках на *з-с* пишется *з*; условие – перед звонкими согласными.

Методически целесообразным представляется строить работу с определениями и правилами на основе знаний учащихся об их специфике. Эти знания должны стать базовыми и, безусловно, имеющими общепредметную значимость для учебного труда школьников. С этой целью учитель знакомит учащихся с особенностями построения определений, которые бывают нескольких видов. Назовем основные:

- определение, которое соотносит определяемое понятие с ближайшим родовым понятием и указывает на признаки, не перекрещивающиеся с признаками других однородных видовых понятий: *имя существительное – часть речи, которая...*
- определение строится как текст, где признаки определяемого понятия могут перечисляться свободно (описательные определения): *словосочетание состоит из двух частей: главной и зависимой.*
- в основе определения – перечисление видовых понятий, составляющих объем определяемого понятия: *главные члены предложения – подлежащее и сказуемое.*

Схематичное изображение этих разновидностей может помочь учащимся в осознании определения как текста. Организовав работу с этим материалом на одном из уроков, учитель впоследствии использует его как опорный и совершенствует умения школьников по осознанному восприятию учебно-научного текста. Кроме того, эти разновидности могут быть положены в основу

методического приема, когда формулировку определения, данного по определенной модели, нужно изменить, чтобы получилась другая модель. Такая работа формирует навыки чтения, восприятия и понимания текста.

Языковые модели вербального выражения связки также в виде памятки могут быть даны школьнику: *это, есть, называется, называют, является, относится.*

Нередко школьники, механически заучивая определение того или иного понятия, при устном его воспроизведении путаются в перечислении признаков, бездумно соединяют части определения. Поэтому отдельное внимание следует уделить *способам соединения признаков* в формулировке определения. Видовые признаки в определении могут совмещаться в одном грамматическом факте, могут и не совмещаться, могут противопоставляться. Если признаки, свойственные одному и тому же понятию, совмещаются, то их соединяет союз **и**: *суффикс – значимая часть слова, которая находится после корня и служит для образования новых слов.*

Если признаки противопоставляются, то используется противительный союз: *слова одной и той же части речи, одинаковые по звучанию и написанию, но совершенно разные по лексическому значению, называются омонимами.* Разделительный союз **или** соединяет несовмещающиеся понятия: *глаголы бывают совершенного или несовершенного вида.* В школьном курсе есть и такие понятия, содержание которых не раскрывается через определение. К ним, например, относятся трудные для понимания школьника родовые понятия, представления о которых создаются путем ознакомления с конкретными видовыми понятиями. Например, в школе не дается определение понятия рода, а сообщается, что имена существительные относятся к мужскому, женскому и среднему роду, а далее даются правила, как определить род существительных.

Итак, в методике выделяются следующие виды работы над определениями:

- объяснение терминов, входящих в определение;
- выделение признаков определяемого понятия в виде отдельных положений (расчленение определения);
- составление плана;
- переформулировка определения по разным моделям;
- мотивировка отдельных положений определения;
- подбор примеров;
- составление схем, таблиц.

Как уже отмечалось, правило представляет собой другой тип лингвистического текста. Это может быть сложноподчиненное предложение, в котором главным предложением сообщается норма, а придаточным с союзами **если, когда** условия действия нормы: *дефис в сложных прилагательных пишется, если...* Это может быть сложноподчиненное предложение с придаточным определительным: **не** *слитно пишется с существительными, которые без не не употребляются.* Это могут быть простые предложения: *имена собственные пишутся с большой буквы.* Формулировки могут содержать описание приемов, с помощью которых устанавливаются условия нормы: *чтобы не ошибиться в написании безударной гласной в корне...* Могут быть и другие способы формулировки правила.

Правила могут быть простыми и сложными (два или несколько условий для действия нормы), могут быть позитивными и негативными.

Учителю важно продумывать приемы работы с правилом, чтобы все части правила, все термины, союзы были понятны школьнику. Виды приемов работы с правилом могут быть теми же, что и с определениями: объяснение терминов, подбор примеров, переформулировка. Известно, что лучше воспринимается правило, если оно выражается в форме сложноподчиненного предложения. Поэтому, работая с правилом, сформулированным по-другому, учитель предлагает школьникам его переформулировать. Например, изучая даже такое несложное правило 5 класса, как: *Мягкий знак после шипящих пишется у существительных только третьего склонения. У существительных не третьего склонения после шипящих мягкий знак не пишется.*

Вся работа направлена с определениями и правилами на системное усвоение знаний, основанное на хорошем восприятии и понимании лингвистической информации.

Одной из традиционных форм контроля понимания лингвистической информации является монологическое высказывание учащегося на лингвистическую тему. К сожалению, практика

последних лет, направленная в русло выполнения учащимися тестовых заданий, по преимуществу искоренила устные (и тем более письменные) связные высказывания на лингвистическую тему. В методике такая форма проверки знаний учащихся называется «устный ответ на вопрос», были выработаны требования к ответу, «памятка» для анализа ответа одноклассника (вспомним памятку «Пять П»):

Полно? Обо всём ли сказано? Что опущено?

Правильно? Всё ли правильно? Есть ли неточности, ошибки?

Последовательно? Всё ли было по порядку изложено? Были ли нарушения? Повторы?

Примеры? Приводились ли они? Удачно ли они иллюстрировали теоретические положения?

Пояснения? Разъяснялись ли примеры? Насколько точно и понятно?).

Методическое освоение разновидностей устного ответа формировало у учащихся умения овладевать языком науки, структурировать научный текст, продумывать иллюстративный материал к теоретическим положениям и, конечно, развивало логическое мышление. Остается выразить надежду, что не все учителя отказались от такой формы проверки знаний учащихся.

Практикуемое на уроках русского языка чтение текстов выполняемых упражнений является в подавляющем большинстве случаев *изучающим чтением*. Техника осмысленного чтения вырабатывается главным образом на материале изучающего чтения.

Цель *ознакомительного чтения* – понимание общего содержания текста, извлечение из него необходимой информации.

Этот вид чтения необходим на уроках русского языка для того, чтобы грамматические задания выполнялись не механически, а осмысленно, с осознанием функционирования изучаемых грамматических явлений в потоке связной речи.

Такой вид, как *реферативное чтение* предусматривает внимательное чтение текста, выяснение его основного содержания. Извлекаемая из текста информация передается письменно в сокращенном виде. Цель реферативного чтения – научить школьников составлять конспекты, аннотации. Данный вид чтения практикуется в основном в старших классах.

Просмотровое чтение представляет собой беглый, поверхностный просмотр текста с целью поиска нужного материала по той или иной проблеме или общее знакомство со статьей, книгой. Навыки просмотрового чтения необходимы для поиска нужного материала при подготовке докладов, сообщений учащихся.

Как видим, содержание работы по совершенствованию навыков чтения учащихся должно включать овладение техникой чтения, всеми видами чтения.

Вторым направлением в работе по обучению русскому языку является *анализ образцовых текстов*. Особую популярность в последние годы приобретают лингвистический анализ, а также стилистический анализ художественного текста. Эта методическая область сейчас активно разрабатывается, поэтому в рамках данных рассуждений это не входит в поле внимания. Но надо признать, что такая работа нередко находит свое место только в старших классах. Вместе с тем интенсивные занятия лингвистическим анализом художественного текста в 5–7 классах дают колоссальный качественный скачок и в освоении грамматики, и в совершенствовании правописных умений, и в развитии речи. В данном случае уместнее говорить о частичном анализе, причем чаще в качестве дидактического материала целесообразнее отдать предпочтение небольшому фрагменту, отрывку. Представляя собой систему, подобранные учителем упражнения помогают ученикам приобщиться к деятельности филолога и с интересом заниматься изучением русского языка.

Анализ образцовых текстов, обсуждение языковых средств делает понятной для учеников причину изучения грамматики, фонетики, морфемики. Правда, напомним очевидное: чтобы это понимание наступило, необходимо анализ начинать с восприятия, идти от смысла, образа, настроения к средствам, которые этот образ и настроение создают. Приобретая опыт анализа чужих текстов, школьники начинают и сами пользоваться накопленными в ходе такой работы средствами при создании собственных высказываний.

При анализе текстовых категорий (например, таких, как связность и целесообразность) образцовых текстов привычными являются задания по определению темы, основной мысли, по подбору заголовка. В связи с этим хочется обратить внимание на два момента.

Во-первых, учителю важно не допускать ошибку, которая, к сожалению, в практике встречается. Задание «озаглавьте текст» не должно опережать заданий по определению основной мысли текста, его стилистической принадлежности. Учителю необходимо показать взаимосвязь признаков текста.

Во-вторых, анализируя со школьниками текстовые признаки, учитель не может ограничиваться только определением темы, основной мысли и подбором заголовка. Откликаясь на задание учебника «докажите, что это текст», необходимо привлекать школьников к объяснению структуры текста, к делению текста на абзацы (почему автор именно так разбил текст на абзацы?), к нахождению ключевых слов, к установлению лингвистических средств связности и т.п.

Не менее актуальным в формировании текстовых умений представляется заучивание образцовых текстов наизусть. Развитие памяти важно, потому что на ее основе действуют мышление и воображение. Необходимо насыщать память ученика образцовыми текстами, что позволит обогащать словарный запас школьника, грамматический строй его речи. И, как известно, обогащение речи взаимосвязано с обогащением мысли школьника, его духовного опыта.

Учителям-словесникам привычнее такую работу связывать с уроками литературы. Вместе с тем заучивание и чтение образцовых текстов наизусть на уроках русского языка может быть подчинено серьезным дидактическим задачам. Имеющиеся в учебнике фрагменты из стихотворений – прекрасный материал для заучивания наизусть. Выученное наизусть стихотворение ученик может прочитать в классе – и тогда это хороший повод совершенствовать устную речь, орфоэпическую культуру, артикуляционные навыки. Выученное наизусть стихотворение ученики могут по памяти написать в качестве проверочной работы, сдать на проверку учителю – и тогда это хороший повод совершенствовать орфографические и пунктуационные умения.

Одно из текстовых умений, предусмотренных программой по русскому языку, – это умение совершенствовать написанное. Главная цель работы по формированию данного умения заключается в том, что у школьников должна быть воспитана потребность добиваться оптимального качества текста.

Особенно важно подчеркнуть, что умение совершенствовать написанное образуется на основе умения контролировать собственную речь, то есть умения критически осмыслить свой текст, видеть его недостатки и устранять их. При этом следует понимать, что в условиях письменной речи функции и задачи речевого контроля значительно усложняются.

Необходима серьезная, систематическая работа по формированию умения совершенствовать, перерабатывать созданный текст, и призывами проверить написанное ограничиться нельзя: этому надо обучать.

В данном случае учителя могут воспользоваться таким нетрадиционным для практики обучения русскому языку в школе, как *редактирование чужого текста*. В этой работе мы видим отдельное, очень важное направление в работе учителя русского языка. Как известно, редактирование (от лат. *redactus* – приведенный в порядок) – это изменение текста с целью устранения языковых и стилистических погрешностей, недочетов структуры, а также выявление логических и фактических ошибок для дальнейшего исправления. Использование чужого текста активизирует внимание учащихся, заинтересовывает их в том, чтобы с большей степенью критичности оценить текст, делает поиск недостатков более творческим и самостоятельным.

Процесс редактирования направлен на восприятие текста и является очень продуктивным в формировании текстовых умений.

Методически целесообразно выработать памятку для редактирования, в которой определить три этапа редакторской правки. При первом чтении ученик руководствуется такими вопросами, как: соответствует ли теме? раскрыта ли основная мысль? есть лишние части? подходит ли заголовок к тексту? соблюдены ли абзацы?

Второе чтение предполагает обдумывание речевого оформления, лексической сочетаемости, внимания к каждому слову.

Третья проверка – заключительная, обобщающая. Если ученик усваивает алгоритм такой работы, то эти умения он сможет перенести и на ситуацию проверки собственного сочинения.

Таким образом, планируя работу по формированию текстовых умений, современный учитель найдет место и время на уроке русского языка для совершенствования тех навыков, из которых складывается текстовая культура, а значит, и читательская компетенция.

В процессе формирования читательской компетенции задача учителя заключается не в сообщении обучающимся определенных знаний, а в формировании и развитии у школьников способности к самостоятельному управлению собственной деятельностью, к управлению самим собой как ее субъектом. В связи с этим литературное развитие ученика происходит не только «путем овладения им нормативной деятельностью, но и благодаря постоянному обогащению, преобразованию субъективного опыта как важного источника собственного развития».

Исследования по психологии чтения показывают, что в ходе обучения учащиеся должны овладеть различными видами и типами чтения (С.А. Крылова). К видам чтения ученые относят:

ознакомительное чтение, направленное на извлечение основной информации или выделение основного содержания текста;

изучающее чтение, имеющее целью извлечение информации с последующей интерпретацией содержания текста;

поисковое чтение, направленное на нахождение конкретной информации;

выразительное чтение.

Сопоставление основных составляющих читательского опыта профессионалов и непрофессионалов позволяет определить различные типы заданий, предназначенных для эффективного решения проблемы формирования читательской компетенции обучающихся на разных этапах обучения:

1. Контекст. Задания направлены на:

– расширение знаний ближайших контекстов творчества поэта (биография автора, свойства личности, творческая история произведения, семейно-родственная и профессиональная микросреда и т.п.) через различные виды деятельности по освоению биографических, мемуарных, автобиографических и т.п. материалов;

– расширение знаний историко-событийного контекста («лица эпохи»), наложившего отпечаток на мироощущение поэта или писателя, которое нашло свое воплощение в его произведениях, через различные виды деятельности учащихся по освоению исторических, мемуарных, автобиографических, биографических материалов;

– расширение знаний историко-литературного контекста, т.е. информации о так называемых «вечных» темах, образах, мотивах, литературных направлениях эпохи, современной поэту;

– формирование и расширение знаний культурного контекста, т.е. информация о философских, культурологических и т. п. аспектах личности автора, нашедших воплощение в лирическом произведении.

2. Текст-подтекст. Задания направлены на:

– развитие «начитанности», знание текста изучаемого произведения и произведений того же автора, близких по времени, моменту возникновения, настроению, ключевым образам и т.п.;

– повторное чтение ранее изученных произведений, близких по настроению, ключевым образам и т. п. изучаемым;

– углубление теоретико-литературной подготовки;

– внутритекстовые сопоставления, формирующие умения выделять, сопоставлять и систематизировать элементы текста с целью создания целостного эстетического впечатления;

– установление межтекстовых сопоставлений с целью углубления целостного эстетического впечатления;

– интерпретационные сопоставления, предполагающие углубление восприятия и творческое рождение собственной интерпретации.

Процесс формирования читательской компетенции обучающихся должен строиться с учетом основных составляющих читательского опыта профессионалов: знаний, интуиции, умений, а также путем овладения профессионально-читательскими способами действий с художественным текстом.

Приемы формирования читательской компетенции следует рассматривать с учетом этапов работы с художественным текстом. Так, например, на этапе восприятия художественного произведения могут использоваться такие стратегии чтения:

1. Предтекстовые стратегии.
2. Текстовые стратегии.
3. Послетекстовые стратегии.

К предтекстовым стратегиям в методической литературе относят следующие:

1. «Мозговой штурм».
2. «Глоссарий».
3. «Ориентиры предвосхищения».
4. «Батарея вопросов».
5. «Предваряющие вопросы».
6. «Рассечение вопроса».
7. «Алфавит за круглым столом».
8. «Соревнуемся с писателем».

На этапе предтекстовой деятельности особое внимание следует уделить формированию знаний об историко-культурном контексте: словарная работа, расширение знаний ближайших контекстов творчества поэта или писателя.

В методической литературе особое внимание уделяется стратегиям текстовой деятельности:

1. «Чтение в кружок» (попеременное чтение).
2. «Чтение про себя с вопросами».
3. «Чтение про себя с остановками».
4. «Чтение про себя с пометками».

В качестве стратегий послетекстовой деятельности на этапе восприятия художественного произведения в методической литературе обозначены следующие: 1. «Отношение между вопросом и ответом». 2. «Вопросы после текста». 3. «Тайм-аут». 4. «Проверочный лист». 5. «Отношение между вопросом и ответом».

На этапе восприятия художественного произведения эффективно использовать и традиционные приемы послетекстовой деятельности: беседа по первым впечатлениям; составление планов; создание отзывов; творческие задания на осмысление первичного восприятия; сопоставление интерпретаций профессиональных и непрофессиональных исполнителей; сопоставление восприятий художественного произведения читателями разных эпох и др.

На этапе истолкования художественного произведения рекомендуется использовать следующие аналитические модели, нашедшие отражение в работах современных методистов:

1. Вопросы и задания (пошаговый анализ).
2. Тезисная развертка.
3. Анализ по аналогии или алгоритму.
4. Развернутая теоретико-литературная парадигма.
5. Моделирование (преобразование текста в схему, таблицу, план).
6. Ассоциативные сопоставления.
7. Внутритекстовые сопоставления.
8. Межтекстовые сопоставления.
9. Интерпретационные сопоставления.

Примеры использования указанных методических приемов формирования читательской компетенции.

Тезисная развёртка. Прочитайте стихотворение Н.М. Рубцова «Левитан». Стихотворение имеет заглавие. Какова его роль в понимании художественной идеи текста? Раскройте предложенные тезисы.

1. Левитан – певец русской природы. (Найдите ключевые образы в художественном мире стихотворения, при помощи которых создается образ русской природы (алеющая мгла, колокольчиковый луг).

2. Левитан – певец русской старины, культуры. (Найдите образы, в которых воплотилось представление лирического героя о духовной культуре России (Бревенчатые лачуги, собор, колокольный звон.) Определите символическое значение образов).

3. Левитан – автор картины «Вечерний звон». (Каково символическое значение образа колокольного звона? Найдите первую редакцию стихотворения. Сопоставьте с окончательным вариантом).

4. Левитан: художник (создатель произведений искусства). (Можно ли сказать, что стихотворение Рубцова о роли поэта и поэзии, спасительной силе искусства для духовного мира человека?)

Ассоциативные сопоставления. Ассоциация как понятие психологии – это отражение в сознании связей познавательных феноменов, когда представление об одном вызывает появление мысли о другом. Существует многообразие видов ассоциаций. Они классифицируются «по смежности», «по сходству», «по контрасту». Ассоциация обычно сопровождается сопоставлением, то есть сравнением, соотнесением друг с другом определенных явлений.

Внутритекстовые сопоставления могут быть следующие: сравнение образов героев; сопоставление элементов композиции (эпизоды, сцены, части, описания, детали и т. п.); соотношение эпиграфа и идейного звучания произведения (или его части); стилистические сопоставления.

Межтекстовые сопоставления. Учащиеся могут включаться в следующие виды текстовой деятельности:

сопоставления произведений одного автора на уровне воплощения тем, мотивов, сюжетов, образов и т.п.;

сопоставления произведений разных авторов на уровне воплощения «вечных» тем, сюжетов, мотивов, образов и т.п.;

сопоставления анализируемых произведений с произведениями, из которых использовались реминисценции, цитации и т.п.; сопоставление чернового и окончательного варианта произведений или его составных элементов.

Интерпретационные сопоставления. Обучающиеся включаются в следующие виды деятельности:

сопоставления различных критических интерпретаций;

сравнение профессионально-читательских оценок произведения;

сравнение профессионально-читательских и непрофессионально-читательских оценок произведения;

сравнение историко-функциональных аспектов прочтения, трактовки произведений;

сравнение живописных, графических, музыкальных и т.п. интерпретаций произведения.

Введение в образовательный процесс интерпретационных сопоставлений будет эффективно прежде всего на этапе восприятия произведений и на заключительном этапе анализа, где предполагается сведение анализа к единой художественной идее, некоторое углубление восприятия.

Итак, мы обозначили ключевые приемы формирования читательской компетенции на уроках литературы.

В современном обществе основные виды деятельности человека построены на чтении и освоении текстов различных стилей и жанров. Поэтому в школе ребенок должен научиться читать. Не просто овладеть техникой чтения, но читать вдумчиво, понимать прочитанное, извлекать нужную информацию, понимать законы построения художественного или научного текста, интерпретировать информацию, соотносить ее с личным опытом. Между тем дети стали читать меньше. Меньше, чем их родители, намного меньше, чем их бабушки и дедушки. Нет смысла перечислять социальные причины этого явления: они общеизвестны. Как в такой ситуации действовать учителю литературы? Искать эффективные пути и приемы воспитания читателя в школе. Вернуться к традиции чтения на каждом уроке, которая в современном преподавании с его «знаниецентричным», информационным подходом стала уходить в прошлое. Формировать умения самостоятельной исследовательской работы с текстами различных жанров. Развивать, творческие, эмоциональные, ценностно-смысловые составляющие чтения, способствуя тем самым формированию устойчивого интереса школьников к литературе как к искусству слова и как к учебному предмету.