

## Смысловое чтение и функциональное понимание текста

А. Н. Рудяков

Крымский республиканский институт  
постдипломного педагогического образования, г. Симферополь

### Аннотация.

**Введение.** В статье рассматривается проблема восприятия и понимания текста как инструмента социального взаимодействия через призму современной методологической парадигмы. Целью исследования является установление функциональных закономерностей, на которых основывается методика работы с текстами разных типов.

**Материалы и методы.** В качестве объекта исследования рассматриваются определения термина «текст» и ключевых понятий в области понимания текста: смысловое чтение, интерпретация, тексты, а также некоторые опыты толкования текстов на основе предложенной в статье методики. Исследование опирается на принципы функциональной лингвистики.

**Результаты исследования.** В процессе анализа эмпирического материала делается вывод о том, что современный категориальный аппарат не в полной мере отвечает практическим задачам, которые ставятся в процессе обучения школьников. В связи с этим предлагается функциональная методика работы с текстом, которая позволит сформировать необходимые навыки для восприятия, понимания произведений, умения извлекать из них необходимую информацию и др.

**Заключение.** Ключевой идеей работы является необходимость внедрения в образовательную практику функционального подхода, в рамках которого работа с текстами ориентируется на эффективное социальное взаимодействие и формирование навыков функциональной грамотности. Такое направление учебной деятельности отвечает глобальным вызовам современности.

### Ключевые

#### слова:

текст, функциональный подход, смысловое чтение, понимание текста.

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-012-00271 «Функциональная теория текста».

**Для цитирования:**

Рудяков А. Н. Смысловое чтение и функциональное понимание текста // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13. № 3 (44). С. 348–361.

DOI: 10.32343/2409-5052-2019-13-3-348-361

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
9 сентября 2019 г.

**Введение**

Введение в научный оборот термина «смысловое чтение», с одной стороны, показывает, что в системе образования ведущее место сегодня отводится проблеме восприятия, понимания текстов, умению извлекать из них информацию [10; 16], а с другой стороны, логика исследователей, предложивших именно такой термин в качестве аналога получившего распространение в зарубежной науке термина *reading literacy* [17], представляется недостаточно последовательной, если не сказать противоречащей содержанию самого термина.

В чем здесь наблюдается противоречие?

Во-первых, если есть чтение смысловое, то должно быть и чтение «несмысловое», то есть бессмысленное. Однако очевидно, что ещё до наших выводов о необходимости осмысленного чтения сам феномен чтения в течение многих веков сам по себе предполагал необходимость понимания читаемого. Именно вследствие этого возникла отдельная дисциплина – герменевтика, искусство толкования (интерпретации) текстов. Истоки этого искусства уходят в античность. Задача «герменевтов» (учёных-толкователей) в эпоху эллинизма состояла в интерпретации сакральных текстов, смысл которых был закрыт для непосвящённых. И автор одной из самых известных работ в этой области Х.-Г. Гадамер отмечал, что подлинное понимание является не только репродуктивным, но всегда также и продуктивным отношением [3]. И в этом случае идёт речь не о смысловом чтении, а об умении человека понять текст, включить его в свою картину мира.

Ведь чтение, по сути своей, есть одна из форм социального взаимодействия. Основное отличие от обыденного акта коммуникации заключается в том, что говорящий (пишущий) находится не здесь и не сейчас. И собственно изобретение письменности стало революционным событием в истории нашей цивилизации именно потому, что оно сделало возможным такой вид социального взаимодействия.

Во-вторых, следуя логике развития терминологического аппарата, мы должны прийти к соотносению смыслового чтения с другими видами речевой деятельности, что с необходимостью

потребуется введения таких терминов, как «смысловое говорение», «смысловое аудирование» и др. Но их, насколько известно, пока нет, и такая идея пока что, к счастью, не нашла своего воплощения, ведь в этом случае мы попали бы в замкнутый круг дефиниций. Кроме этого, противоречивость словосочетания «смысловое чтение» при отсутствии смысловых же аудирования и говорения заключается ещё и в том, что в нём явно недостаёт ещё одного, чрезвычайно важного, компонента, без которого невозможно понимание сути восприятия и интерпретации. Ведь озвучивать мы могли и слоги, и слова, и предложения, и даже отдельные буквы, именуя этот процесс чтением. Но этот термин становится бессмысленным, если рассматривать его в отрыве от текста, который и является подлинным объектом прочтения и понимания.

Поэтому, не ставя под сомнение актуальность обращения представителей разных дисциплин к феномену текста, его содержанию и навыкам работы с текстом, считаю необходимым подчеркнуть, что феномен чтения всегда подразумевает чтение-понимание [18]. Но так как понимание – вещь трудно достижимая (я часто говорю на своих лекциях, что всякий говорящий обречён на непонимание), стоит, быть может, говорить, о том, что чтение предполагает попытку понимания. Попытку, успешность которой зависит от мотивации, опыта, знаний, качества и сложности текста.

В соответствии со сказанным целью статьи является рассмотреть феномены восприятия и понимания текста на основе концепции лингвистического функционализма, в рамках которой текст рассматривается как инструмент взаимодействия между членами социума.

### **Обзор литературы**

Если мы обратимся к соответствующей литературе [10], то сможем заметить, что недостаточно чёткий термин «смысловое чтение» мог возникнуть только на фоне традиционного понимания чтения как умения воспринимать письменную форму речи. То есть априори предполагается, что умение читать – это умение складывать из букв слова (фраза: «А ваш ребёнок умеет читать?») – как раз об этом). Несомненно, в этом случае речь идёт не о способности понимать, а о том, знает ли ребёнок буквы и соответствующие им звуки. Читать в этом смысле можно «по слогам». Скорость этого чтения можно измерять и т. д. Фактически мы должны согласиться, что появление нового для науки термина «смысловое чтение» есть не более чем признание факта, что до сих пор в школе чтением называли озвучивание букв. Хотя в то же время каждый понимает, что такое «букварное» чтение не является чем-то самостоятельным и самоценным. Это только этап, который предшествует чтению-пониманию. Необходимый, но всё же его значимость определяется только тем, что его преодоление раскрывает перед каждым человеком новый мир. Поэтому противопоставлять чтение как овладение навыками передачи буквами звуков и как особое «смысловое чтение», которое направлено на извлечение из текста информации и его понимание, нет никакой необходимости.

Никто не ставит под сомнение тот факт, что читаем мы тексты. Но почему-то никто не замечает, что слышим и произносим мы тоже тексты. Почему не замечаем? Да потому что из той же школьной практики, в которой чтение – это перевод знака из письменной формы в устную, мы выносим, что текст – это нечто написанное, чаще с заголовком, состоящее из абзацев и предложений

[15]. И ребёнок нередко даже не догадывается, что текстом на самом деле он пользуется ежеминутно и ежесекундно.

Соответственно, при обсуждении смысла речь должна идти прежде всего о нашей способности понимать то, для чего нам этот текст адресует наш собеседник [18]. Да, да, именно наш с вами собеседник, а не автор. Это принципиально важно осознать, потому что тексты порождаются не мифическими авторами, дающими заголовки и членищими тексты на абзацы, а всеми нами, живущими в обществе и пребывающими в непрерывном социальном взаимодействии с нашими собеседниками, современниками, коллегами, соучениками – одним словом, всеми нашими партнёрами по социальному взаимодействию.

Нужно отдавать себе отчёт также и в том, что социальное взаимодействие только внешне представляется наивному созерцателю в качестве простого обмена информацией, хотя при этом упускаются все конститутивные моменты деятельности человека как таковой, которая всегда направлена на преобразование окружающей действительности. Поэтому мы будем исходить из того, что за этим «простым» обменом информацией скрывается воздействие собеседников друг на друга.

Однако вернёмся к «авторам». Конечно, мы привыкли считать собеседниками тех, с кем мы разговариваем, что называется, вживую: лицом к лицу, по телефону, по скайпу. Но ведь есть и другие ситуации. Например, мы часто пишем нашим собеседникам письма или сообщения в социальных сетях и мессенджерах. И то, чем мы обменивается с ними, – это тексты, а мы, соответственно, собеседники – авторы этих текстов. Но и этим не исчерпывается данное понятие. Есть люди, которые жили раньше нас, или те, с которыми мы не знакомы. И наше с ними взаимодействие и есть чтение. Они говорят, а мы читаем и пытаемся (а чаще – не пытаемся) понять. Именно поэтому чтение всегда выступает для нас как смысловое, хотя при этом, разумеется, следует различать степень нашего понимания того, что нам хотят сказать [4]. Это и есть самое сложное при работе с текстом – понимание.

Следствием такого подхода становится установка на работу в школьной практике с «хорошими» текстами: обучающиеся знакомятся с «хорошими» текстами, учатся работать с ними, а также учатся писать (прежде всего именно писать, а не говорить, не создавать и т. п.) «хорошие» тексты [2]. И не случайно вопрос о том, что же представляет собой «хороший» текст, становится предметом обсуждения на современных научных конференциях, а проблема подготовки школьников к написанию таких текстов рассматривается как чрезвычайно актуальная [5].

В пособиях по восприятию и созданию текстов словосочетание «хорошие тексты» используется достаточно широко как заведомо понятное, не требующее определения. Таким образом, мы не располагаем чёткой дефиницией этого термина, а оперируем им как бытовым понятием. Такая ситуация свидетельствует о том, что рассуждения о природе и функциях текстов носят обобщённый характер и не могут выступать как основа для разработки достаточно надёжной методики восприятия и понимания произведений разного рода [9]. Более того, любые наши попытки дать определение такому термину заранее обречены, поскольку в принципе не может быть научного термина, включающего слово «хороший».



В то же время за пределами школьной реальности представления о «хорошем» тексте совсем иные. Это особенно заметно, если мы введём соответствующий запрос в поисковую систему. Анализ предложенных ссылок наглядно показывает, какое представление о текстах является актуальным с точки зрения сетевых сообществ: основная масса публикаций о том, как писать «хорошие» тексты, посвящена продажам. Авторы этих статей пишут о том, как влиять на покупателя, как заставить его приобрести, купить, потратиться. То есть текст определяется как «хороший», если он способствует продажам: «если какой-то инструмент приводит к решению задачи – он работает» (*vc.ru*). А вот сайт *editor.ru*: «хороший текст выполняет свою задачу: продаёт...».

При этом некоторые критерии, выдвинутые авторами подобных довольно объёмных публикаций, иногда поражают не только исходными постулатами, но и простотой. Например,

Други примерци су: специјализовани дискови за снимање у формату PAL, Perch, Kasei и Region (Japan VideoCircle), специјални магнетни медији за мали екран или у специјалној маг. касети Region, стандардни магнетни медији за "Video Diskette Archive Vc", касети, на постојећим 178 и 125 мм касетама за Audio cassette, "A" типе компактних магнетних у магнет. ленту и постојећи типе маг. 178 "Audiovisual", магнетни дискови специјализовани за "Video Diskette Archive Vc" - касети итд.

Путешествие в реальный мир, отражённый в сети, показало, что, во-первых, текст, к сожалению, тоже понимается социумом только как нечто написанное (хотя есть и исключения); во-вторых, текст всё-таки рассматривается торговой

частью социума как инструмент воздействия на сознание воспринимающего субъекта.

При сопоставлении двух разных позиций: попыток научного осмысления текста и его восприятия в сугубо практическом аспекте – мы можем увидеть, что, к сожалению, то, что понравится учителю, и то, что нужно, чтобы сдать экзамены, настолько далеко от того, что нужно человеку в реальной жизни, что стоит восхититься героизмом наших детей, которые сохраняют способность творить «хорошие» тексты, то есть тексты, которые способны воздействовать на собеседников и добиваться достижения своих целей в социальном взаимодействии.

В этом обнаруживается ключевое противоречие между методическими принципами обучения работе с текстами и объективными практическими потребностями. И работы зарубежных исследователей в области *reading literacy* как раз призваны преодолеть это противоречие, поскольку написаны в духе функциональной грамотности и ориентированы на практические аспекты использования текстов [17; 18]. А смысловое чтение и связанные с ним исследования пока что ориентируются на субстанциональные свойства текстов, рассматривая их как набор слов, предложений, фраз, абзацев и т.п. [2] и опираясь на структурные, а не функциональные закономерности их строения. С моей точки зрения, возможным способом преодоления перечисленных выше проблем является переход от словоцентризма в практике преподавания русского языка к текстоцентризму, к осознанному функциональному подходу к тексту как инструменту социального взаимодействия, достоинства которого измеряются его способностью успешно выполнять своё назначение. Эта идея возникла достаточно давно, но в последние годы актуальность преобразования «методической» парадигмы значительно возросла [13].

### **Материалы и методы**

Исходя из принципов лингвистического функционализма, мы должны прежде всего отметить, что невозможно существование одного – хорошего – текста для всех жизненных ситуаций. Однако существуют объективные закономерности и критерии, которые позволяют нам установить степень функциональности того или иного текста, то есть степень его соответствия той задаче, которую он призван решить. Для этого необходимо в первую очередь дать чёткое определение тексту с функциональной позиции. Ведь именно неопределённость некоторых понятий, их априорность, как было показано выше, приводят к тому, что объект исследования утрачивает чёткие очертания. Проблема и необходимость правильного определения неоднократно рассматривались в моих работах [12; 13], поэтому в данном случае можно ограничиться указанием на то, что определение задаёт правила обращения с вещью. Определение верное – всё «работает» отлично, в противоположном случае, как в известной басне И. А. Крылова, очки будут нанизываться на хвост, а не на нос. Продолжим ряд аналогий. Давайте внимательно рассмотрим бусы. Наивно видеть в бусах множество бусинок. В равной степени наивно видеть текст как «сплетение слов». Бусы – это украшение. Они возникают и существуют в мире человека не для того, чтобы нанизывать бусинки на нитку. Они возникают и существуют для того, чтобы быть украшением. Так и текст возникает для выполнения социально значимой функции. И эта функциональная



обусловленность является ключевой характеристикой человеческого Универсума. Ведь в мире человека нет места просто множеству деталей или слов. Мир человека состоит из вещей, для чего-то предназначенных. Поэтому для разработки непротиворечивой методики обучения работе с текстами нам необходимо в первую очередь понять, для чего текст возникает и существует в мире людей. Тогда мы сможем понять, что такое хороший текст и перестанем создавать мифы вокруг этого важнейшего человеческого инструмента.

В связи со сказанным в качестве материала для нашего исследования выступают многочисленные дефиниции понятия «текст» и его характеристики, выделенные разными исследователями [1; 2; 4; 7; 8; 9; 10; 15]. В рамках данной работы на основе сопоставительного метода устанавливаются функциональные характеристики текста, с помощью дедуктивного метода и метода аналогий выявляются общие закономерности, позволяющие рассматривать текст как разновидность социально обусловленного инструмента. Кроме того, результаты, представленные в работе, опираются на функциональный анализ текста, предложенный Н. А. Рудяковым [14], и опыты интерпретаций различных текстов, проведённые представителями крымской школы функциональной лингвистики (Ю. В. Дорофеев, Р. В. Забашта, М. Г. Маркина-Гурджи и др.).

Наше исследование опирается на следующие постулаты.

Движущей силой всякой человеческой деятельности является противоречие между реальностью, которая не зависит от наших надежд и чаяний, желаний и предпочтений, с одной стороны, и нашими надеждами, чаяниями, желаниями и предпочтениями – с другой. Я привык называть это противоречие противоречием между «данным» и «должным», хотя, конечно, для их обозначения существуют и могут использоваться и другие термины. Но дело не в терминах, дело в понимании того постулата, что вся активность человека направлена, по сути дела, на «очеловечивание» мира, на приведение «данного» нам мира в соответствие с «должным» человека, независимо от того, человечество ли это в целом или конкретный человек. Примеров этому множество, и они – вокруг нас. В доме стояла мебель, прошло время, и хозяйка затеяла перестановку и обновление. Причина? Она проста: «данное» перестало соответствовать «должному». Был лес, люди его выкорчевали и засеяли поле пшеницей! Почему убрали лес? По той же причине.

Несомненно, мир сопротивляется «очеловечиванию». Не всегда возможно воздействовать на мир только силой наших рук. И человек изобретает «усилители» – орудия, инструменты, приспособления, подручные средства, которые позволяют выполнять необходимую работу, затрачивая минимальные усилия. Это, в свою очередь, требует усовершенствования инструментов. С улучшенными инструментами выкорчевать лес намного проще: пилы, топоры, компьютеры (это ряд бесконечен) позволяют намного эффективнее делать мир таким, каким он нужен Человеку [подробнее об этом см. 12].

Но есть одна важная сфера мира, на которую невозможно воздействовать топорами и пилами. Это сознание другого человека или группы людей. И оно для говорящего субъекта есть такое же «данное», которое хотелось бы свести к моему идеалу, к моему «должному». Какое орудие я могу для этого использовать? Какое орудие есть в распоряжении людей для воздействия на партнёров по социальному взаимодействию? Для меня очевидно, что в качестве

такого инструмента выступает язык, который позволяет изготавливать тексты, позволяющие воздействовать на собеседников в тех или иных ситуациях. Да, использование языка индивидом, а точнее, личностью, в социальном взаимодействии есть речевая деятельность, или речь, если угодно. Но продукты этой речевой деятельности, возникающие здесь и сейчас или зафиксированные тем или иным способом (письмо, аудио- или видеозапись), и есть тексты.

Для чего эти продукты порождаются? Для складывания слов или для того, чтобы учитель поставил оценку? Можно ли считать, что создание текста есть соединение предложений? Школьник использует текст ежеминутно. Утром, сказав «доброе утро» членам своей семьи. За завтраком, попросив добавку чая, в транспорте, у входа в школу... И все эти «Доброе утро», «Можно мне ещё чаю?», «Садитесь, пожалуйста!», «Вы выходите на следующей?», «Привет, как дела? Ты прошёл последний уровень?», которые он создаёт (добавим, что и к нему окружающие обращаются подобным образом), есть не что иное, как инструменты воздействия на собеседника в непрерывных актах социального взаимодействия. И знание языка, владение языком как раз и предполагает способность варьировать средства выражения своей мысли в зависимости от ситуации, в которой происходит социальное взаимодействие.

### **Результаты исследования**

Текст – независимо от того, устный он или письменный, – это инструмент воздействия на собеседника. Текст – это язык, только в иной своей форме бытия. Наиболее наглядно это можно показать с помощью аналогии, в качестве которой выступает детский конструктор. Когда мы открываем коробку, мы видим множество деталей, разложенных по разделам. Сделав из этих деталей модель самолёта или автомобиля, мы имеем дело с тем же конструктором, но уже в иной форме существования.

Понимание текста как инструмента является развитием опередившей своё и наше время концепции понимания текста, предложенной профессором Н. А. Рудяковым и разработанной им в 70-х годах прошлого века. Исходя из этого постулата, в книге «Топоры и тексты. Лингвистическая инструментология» я писал о том, что все мыслимые человеческие орудия и инструменты имеют сходное устройство [12]. Они состоят из двух основных подсистем (или частей), которые я условно делю на «острие» и «рукоять».

«Острие» – это та часть орудия, которая непосредственно «работает». Это лезвие топора, это острие иглы, это салон легкового автомобиля. Нужно осознавать, что «острие» и «рукоять» части функциональные, поэтому они могут существенно отличаться даже у внешне похожих вещей. На лекциях я часто задаю «загадку» о том, где «острие» у шила? Ответ, конечно же, очевиден. А где «острие» у швейной иглы? И вот здесь возникает пауза, потому что не все и не сразу понимают, что швейная игла существует не для проделывания отверстия, а для протягивания нити. Поэтому, как это ни парадоксально, «острие» швейной иглы – это ушко. Еще в большей степени озадачивает на первых порах «загадка» о том, где острие у иглы медицинского шприца. Оказывается, это канал, по которому вводится лекарство.

«Рукоять» – это та часть орудия, которая обеспечивает «работу» «острия». И если топорище топора – вещь очевидная, то, скажем, вопрос о том, каков был первый «пратопор», порой вызывает затруднения. Человеческая рука в



качестве топорика не сразу осознаваема. Тем не менее это так.

Я пишу это для того, чтобы сказать: текст, как и любой иной инструмент, состоит из «рукояти» и «острия». Нужно один раз увидеть это, дать этому феномену соответствующее определение и в процессе работы с текстом не пытаться выделить в нем компоненты нефункциональные (например, начало и конец текста). Таким образом, под «хорошим» текстом следует понимать такой, который способен успешно воздействовать на собеседника субъекта говорения в определённой ситуации. И, собственно говоря, создавая эту статью, я тоже пытаюсь воздействовать на то, как потенциальный читатель понимает феномен текста.

Безусловно, здесь необходимо внести несколько важных уточнений. Когда я говорю «воздействовать на собеседника», я подразумеваю воздействие на его картину мира. На его представления о мире, на то, каким образом он этот мир видит. Соответственно, для понимания конкретного текста нужно понять, какое противоречие пытается решить автор, какой фрагмент картины мира своих партнёров по коммуникации он пытается преобразовать в соответствии со своими идеалами. Автор, создавая своё произведение, заставляет читателя посмотреть на объективную действительность по-новому: «художник берёт факт и представляет его так, чтобы заставить читателя увидеть его вопреки расхожему (в т.ч. и его, читательскому) мнению, а иногда и здравому смыслу» [6, с. 176]. Именно по этой причине противоречие является той исходной точкой, «отправляясь от которой возможно раскрыть логику организации, взаимосвязи и взаимообусловленности всех его компонентов» [14, с. 42]. Так, в стихотворениях К. Симонова «Жди меня», А. Кочеткова «Баллада о прокуренном вагоне», В. Высоцкого «Баллада о любви» поэты дают свое авторское видение объекта изображения – понятия «расставание». Сопоставление этих текстов, а также их соотнесённость с общераспространёнными представлениями о расставании в сознании читателей позволяют выявить процесс «борьбы» автора с читательским мировосприятием: в первом стихотворении расставание выступает как препятствие, которое можно преодолеть силой ожидания («Ожиданием своим Ты спасла меня»); во втором – расставание выступает как «нечеловеческая сила», которую невозможно одолеть («И никого не защитила Вдали обещанная встреча»); в третьем – расставание-смерть не только не препятствует встрече влюбленных, но и делает возможным их вечное единство («Дано ... встретиться со вздохом на устах») [11].

Далее я исхожу из того, что отражение реальности в сознании человека формируется на основе языковых понятий двух видов. Точнее, это два полюса, между которыми распределяется великое множество концептов. Первый вид – это знания о том, как мир устроен. Они преимущественно присущи таким сферам, как наука, образование, журналистика. Тексты, предназначенные для воздействия в этих сферах, относительно просты по устройству. Например, «текст – это ...». Примером такого текста может выступить данная статья, которую я тоже начал с объявления о том, что пытаюсь изменить бытующее представление о том, что такое хороший текст. И потом я пытаюсь «стереть» в сознании читателя «старое» содержание некоторого понятия и заменить его содержанием новым, которое и есть «должное», с моей точки зрения. «Острие» здесь очевидно: это содержание термина «текст». Его изменение готовят

все аргументы и доводы, которые приводит субъект говорения. Подчеркну, что такого рода знания мы готовы получать от других без внутреннего сопротивления.

Совсем иная ситуация с другим видом знаний – знаний о ценностях, о том, что наиболее важно, необходимо, насущно, значимо. Это знание люди предпочитают получать не из лекций и энциклопедий, а на собственном опыте. Поэтому тексты о ценностях – тексты художественной литературы – не буквальные. Они как бы имитируют ситуацию, когда читатель сам открывает какую-то ценность. «Острие» и «рукоять» в таких текстах очень не просто увидеть, но, когда ты после приложенных усилий понимаешь, что тебе пытаются втолковать автор, это и есть тот катарсис, о котором писали начиная с древности. Хорошей иллюстрацией этого тезиса является стихотворение Е. Евтушенко «Непонятым поэтам». При прочтении этого текста от начала до конца складывается впечатление, что речь идёт о противопоставлении двух типов поэтов: одни из них названы непонятыми (то есть их творения недоступны для восприятия), другие, представителем которых является и автор, понятные (ниже он называет себя даже «понятнейшим»). Но позиция автора, выраженная в конце стихотворения (*«Счастливы! Страшно, между тем, Быть понятым, но так превратно, Всю жизнь писать совсем понятно, Уйдя непонятым совсем»*), заставляет усомниться в правильности первоначального вывода. Читателю становится ясно, что понятные и непонятные поэты противопоставлены друг другу по иному признаку: возможности быть понятым, которая при её реализации является счастьем для человека (непонятыми остаются произведения тех авторов, которые стремятся сделать содержание своих текстов в максимальной степени доступным для понимания). Автор лишён такой надежды в отличие от «творцов блаженных непонятиц», значение и смысл его произведений остаются недоступными людям [11].

Как правило, тексты о ценностях – это тексты художественной литературы. Именно искусство призвано отражать в своих произведениях систему ценностей человека. И поэтому именно эти тексты становятся главным объектом изучения в школьной практике [8]. Но в силу указанной специфики они требуют особого подхода, особых навыков, которые могут быть выработаны только на основе методики, которая оперирует чёткими дефинициями ключевых понятий, связанных с пониманием текстов и их созданием, и учитывает функциональные закономерности процесса взаимодействия людей посредством текстов.

### **Заключение**

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы.

Все «хорошие» тексты, во-первых, обладают одним общим свойством, которое определяет их функциональные возможности: все они способны успешно воздействовать на собеседника. Во-вторых, такие тексты достаточно трудно создать. Для этого нужны соответствующие навыки, серьёзные усилия и в некоторой степени (иногда в очень значительной) талант. Создание текста, «острие» которого сможет проникнуть в сознание собеседника и помочь ему понять что-то важное с точки зрения автора, – это тяжёлая работа, никаким образом не похожая на простое соединение слов. Безусловно, тексты, которые создают писатели, и тексты, которые создают школьники, – это произведения разного уровня, но они имеют между собой много общего. И, по сути, тексты,

которые дети изучают в школе (речь не только о литературе), являются образцами для подражания, некими образцами, понимая которые, мы учимся создавать свои собственные инструменты воздействия.

Развивать речь в этом контексте означает тренировать умение влиять на собеседника в разных ситуациях социального взаимодействия и умение понимать и интерпретировать обращенные к тебе тексты в зависимости от того, кто твой собеседник. Именно таким навыкам необходимо учить в школе.

И, продолжая наши рассуждения о терминологии, следует подчеркнуть, что в современной системе образования нужно говорить не о функциональной грамотности и не о смысловом чтении, речь должна идти о смысловой грамотности, то есть о способности понимать смысл вещей, процессов и событий. Потому что в основе грамотности и образования лежит социализация и взаимодействие людей друг с другом, возможность которых обеспечивается именно навыками постижения смысла явлений, фактов и т. п. И никакие «гибкие навыки» не заменят знаний закономерностей и устройства социума и природы.

Для решения задач, которые стоят сейчас в системе образования, необходимо дать чёткие дефиниции в рамках строго ограниченной системы понятий, в которую не включаются дублирующие, неоднозначные и неопределимые понятия. Это позволит сосредоточиться в методическом плане на выработке и внедрении функциональной методики обучения, которая ориентируется на формирование способностей к восприятию, пониманию текстов и навыков для их самостоятельного создания.

### Список литературы

1. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста : учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. М. : Флинта : Наука, 2007. 520 с.
2. Валгина Н. С. Теория текста : учебное пособие. М. : Логос, 2003. 280 с.
3. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики : пер. с нем. / общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. М. : Прогресс, 1988. 704 с.
4. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. [Изд. 4-е, стер.]. М. : КомКнига, 2006. 144 с.
5. Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс] // Вып. 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11–14 октября 2018 года). СПб. : РОПРЯЛ, 2018. URL: [http://ropryal.ru/wp-content/uploads/2018/10/6ROPRYAL\\_A5.pdf](http://ropryal.ru/wp-content/uploads/2018/10/6ROPRYAL_A5.pdf) (дата обращения: 23.06.2019).
6. Заика В. И. Эстетическая реализация языка // *Rozważania metodologiczne. Język – Literatura – Teatr*. Warszawa. 2000. С. 167–180.
7. Каменская О. Л. Текст и коммуникация: учеб. пособие. М. : Высш. шк., 1990. 152 с.
8. Матюшкин А. В. Проблемы интерпретации литературного художественного текста: учебное пособие. Петрозаводск : Изд-во КГПУ, 2007. 190 с.
9. Николина Н. А. Филологический анализ текста : учеб. пособие. М. : Академия, 2003. 256 с.
10. Пранцова Г. В., Романичева Е. С. Современные стратегии чтения: теория и практика : смысловое чтение и работа с текстом. М. : Форум, 2015. 368 с.
11. Рудяков А. Н., Дорофеев Ю. В. Homo textus: человек в паутине текстов, или Учебник чтения для умеющих читать. Симферополь : Ната, 2008. 176 с.

12. Рудяков А. Н. Топоры и тексты. Лингвистическая инструментология: учебное пособие. М. : Флинта : Наука, 2013. 309 с.
13. Рудяков А.Н. Язык, или Почему люди говорят (опыт функционального определения естественного языка) [2-е изд., испр. и доп.]. М. : Флинта, 2012. 160 с.
14. Рудяков Н. А. Поэтика, стилистика художественного произведения. Симферополь : Таврия, 1993. 146 с.
15. Теория текста: учеб. пособие / Ю. Н. Земская, И. Ю. Качесова, Л. М. Комиссарова, Н. В. Панченко, А. А. Чувакин; под ред. А. А. Чувакина [2-е изд., перераб. и доп.]. М. : Флинта : Наука, 2010. 224 с.
16. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2010. 159 с.
17. Becker M., McElvany N. and Kortenbruck M. Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study // Journal of Educational Psychology, Vol. 102/4. 2010. P. 773–785. DOI: 10.1037/a0020084 URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0020084> (mode of access: 05.07.2019).
18. Snow Catherine E. Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension. RAND Reading Study Group, 2002. 156 p.

## Semantic Reading and Functional Comprehension of Text

*Alexandr N. Rudiakov*

*The Crimean Republican Institute of Postgraduate Teacher Education, Simferopol*

**Abstract. Introduction.** *The paper deals with the problem of comprehension and understanding of a text as a tool of social interaction from the perspective of modern methodological paradigm. The objective of the study is to establish the functional patterns which underlie the method of working with different types of texts.*

**Materials and methods.** *The object of the research is definitions of the term “text” and key concepts in the field of text comprehension: “semantic reading”, “interpretation”, “texts”, as well as some examples of text interpretation based on the proposed methodology. The study is rests on the concepts of functional linguistics.*

**Results.** *An analysis of the empirical data indicates that the modern system of categories does not fully meet the practical requirements that are set in the process of teaching students. In this regard, we propose a functional method of working with text, which will allow us to form the necessary skills to comprehend and understand the literary works, the abilities to extract the necessary information from them, and others.*

**Conclusion.** *The key point of this study is the necessity of applying the functional approach to the educational practice. According to this approach, the work with texts will focus mostly on effective social interaction and the development of functional literacy skills. Such a direction of educational activity meets today’s global challenges.*

**Keywords:** *text, functional approach, semantic reading, text comprehension.*

*The study was supported by the Russian Foundation for Basic Research, Project No. 18-012-00271 “Functional Theory of Text”.*



**Рудяков**  
**Александр Николаевич**

*доктор филологических наук,  
профессор, ректор, профессор  
кафедры филологии*

*ORCID [https://orcid.org/  
0000-0001-5455-4736](https://orcid.org/0000-0001-5455-4736)*

*Крымский республиканский  
институт постдипломного  
педагогического образования*

*295000, Россия, Республика Крым,  
г. Симферополь, ул. Ленина, 15*

*tel.: +7(3652)274515  
e-mail: [krippa@krippa.ru](mailto:krippa@krippa.ru)*

**Rudiakov**  
**Alexandr Nikolaevich**

*Doctor of Sciences (Philology),  
Professor; Rector; Professor of the  
Department of Philology*

*ORCID [https://orcid.org/  
0000-0001-5455-4736](https://orcid.org/0000-0001-5455-4736)*

*The Crimean Republican Institute of  
Postgraduate Teacher Education*

*15 Lenin St, Simferopol, Republic of  
Crimea, Russia, 295000*

*tel.: +7(3652)274515  
e-mail: [krippa@krippa.ru](mailto:krippa@krippa.ru)*