

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КАФЕДРА ТЕОРИИ, ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ
НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

**РЕАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА
В ПРОЦЕССЕ СЛОВАРНО-ЛЕКСИЧЕСКОЙ РАБОТЫ
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭТОНИМОВ)**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.03.01 Педагогическое образование
профиль Начальное образование
заочной формы обучения, группы 02021451
Клиновой Анны Александровны

Научный руководитель
к.филол.н., доцент
Еременко О.И.

БЕЛГОРОД 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы реализации культуроведческого аспекта на уроках литературного чтения в начальной школе (на материале поэтонимов).....	10
1.1. Культуроведческий аспект уроков литературного чтения.....	10
1.2. Культуроведческий потенциал поэтонимов.....	15
Глава 2. Методические основы реализации культуроведческого аспекта в процессе словарно-лексической работы на уроках литературного чтения (на материале поэтонимов).....	23
2.1. Содержание словарно-лексической работы на уроках литературного чтения в начальной школе.....	23
2.2. Экспериментально-методическая работа по реализации культуроведческого аспекта на уроках литературного чтения (на материале поэтонимов).....	27
Заключение.....	46
Библиографический список.....	44

ВВЕДЕНИЕ

Современное начальное литературное образование нацелено на формирование у обучающихся предметных, метапредметных и личностных результатов обучения. Необходимость развития в процессе обучения личностных качеств младших школьников делает актуальным проблему применения на уроках в начальной школе культуроведческого аспекта обучения.

Культуроведческий аспект преподавания литературного чтения нацеливает на усвоение не только предметного содержания данной дисциплины, но предполагает также приобщение учащихся к ценностям национальной и мировой культуры. Именно в культуроведческом аспекте современные ученые-методисты видят важнейшее условие развития языковой личности обучающихся и формирования у них национальной картины мира.

Такой подход к урокам литературного чтения «находится в русле обновления российского образования, важнейшей характеристикой которого является отход от «знаниецентризма» к школе культуросообразной, в которой целостно представлены ценности духовной и материальной культуры (Т.Г. Рамзаева, Л.И. Новикова, Ю.Т. Листрова-Правда, Т.Ф. Новикова, Е.А. Быстрова, О.Н. Левушкина и др.).

Культуроведческий аспект особенно важен в современных российских условиях, так как «...в переломные исторические эпохи родной язык и литература становятся символами национального самосознания. Школа становится одним из социальных институтов, обеспечивающих сохранение и развитие русского языка, литературы и культуры» (Обучение русскому языку в школе, 2014, 133).

Анализ педагогической и методической литературы свидетельствует об особой актуальности вопросов, связанных с литературным образованием и развитием учащихся начальной школы. Эти вопросы являются объектом внимания таких авторов, как О.В. Соболева, Н.А. Серегина, С.А. Дыбленко, О.Н. Королева, Е.В. Бунеева, Н.Н. Светловская, Л.А. Ефросинина, Л.В.

Строганова, Т.А. Кузнецова, Л.А. Сильченкова, Е.С. Егорова, С.Э. Морозова, С.Г. Рудкова, Т.Н. Кочеткова, Н.В. Столыпина, М.В. Тарабуева, О.О. Тришкина и многие другие.

В работах ученых-методистов и учителей-практиков анализируются самые разные вопросы начального литературного образования: методика работы над образным строем художественных текстов; изучение литературоведческих понятий младшими школьниками, особенности словарно-лексической работы на уроках литературного чтения, обучение младших школьников диалогу с текстом, формирование метапредметной и предметной читательских компетенций младших школьников, комплексная работа над словом на уроках литературного чтения, реализация диалога культуры на уроках литературного чтения, формирование у младших школьников читательских умений на основе работы с познавательными текстами, приемы анализа стихотворных текстов в начальной школе, нетрадиционные формы организации словарной работы на уроках литературного чтения и др.

Проведя анализ педагогической и методической литературы, мы пришли к выводу, что менее разработан сейчас культуроведческий аспект начального литературного образования. В то же время несомненным является тот факт, что анализ художественных текстов, изучаемые в современной начальной школе, не будет отвечать современным требованиям без культуроведческого анализа содержания произведений. Все вышесказанное обуславливает актуальность подбора культурно маркированного дидактического материала, а также методов и приемов, направленных на выявление культуроведческой ценности произведений или отдельных единиц художественных текстов.

Прежде всего в процессе реализации культуроведческого аспекта на уроках литературного чтения необходимо обращать внимание на так называемую культурно маркированную (в другой терминологии – безэквивалентную, культуроведческую) лексику. Безэквивалентные лексемы являются

обозначениями специфических для данной культуры явлений, которые являются продуктом кумулятивной функции языка и рассматриваются как вместилище фоновых знаний говорящих. В лингвистической и методической литературе в настоящее время достаточно полно описаны и проанализированы различные группы такой лексики (В.А. Маслова, Е.Н. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Воробьев, Ю.Т. Листрова-Правда, Л.И. Новикова, Т.Ф. Новикова, В.В. Демичева, Т.В. Яковлева и др.).

Одна из наиболее интересных групп культурно маркированной лексики - имена собственные, или онимы, которые занимают особое место в тексте литературных произведений. Личные имена собственные, прозвища, фамилии, имена географических объектов – это ценный эстетический компонент в системе средств художественной образности. «Изучение имен собственных в тексте художественного произведения представляется значимым и актуальным в современной русистике, о чем свидетельствуют многочисленные работы, касающиеся исследования структурной организации ономастического пространства, стилистических функций онимов, их ассоциативных связей, соотнесенных с реализацией конкретного образа, авторской позиции, замысла произведения» (Г.Ф. Ковалев). Проблемы функционирования ономастической лексики в произведениях художественной литературы исследуются такими лингвистами, как А.А. Фомин, В.Д. Бондалетов, С.И. Зинин, О.И. Фоякова, Г.Ф. Ковалев, М.В. Карпенко и др.

Исследователи отмечают, что в процессе работы с именами собственными, используемыми в художественных произведениях, необходимо соответствующее комментирование имен собственных. Принадлежность имен собственных к культурно маркированной, безэквивалентной лексике предопределяет обращение на уроках литературного чтения к различным приемам лингвокультурологического комментирования.

Из сказанного вытекает необходимость совершенствования методики

словарно-лексической на уроках литературного чтения в связи с необходимостью реализации культуроведческого аспекта филологического образования в начальной школе. Отсюда также вытекает и **актуальность исследования** – проблемы реализации культуроведческого аспекта в процессе словарно-лексической работы с поэтонимами, встречающимися в художественных произведениях, изучаемых в начальной школе. Средством реализации культуроведческого аспекта на уроках литературного чтения является лингвокультурологическое комментирование имен собственных, которое основывается на том положении, что культура воплощает свое ценностное содержание в языке как наиболее универсальном средстве означивания мира; язык способствует сохранению и трансляции «общего запаса культурных ценностей» (Н.С. Трубецкой). Использование в процессе работы с литературными онимами лингвокультурологического комментирования предопределено высоким культуроведческим потенциалом такой лексики.

Таким образом, в ходе анализа лингвометодической литературы нами было выявлено объективно существующее **противоречие**: в современных условиях в связи актуальностью культурологического аспекта в преподавании филологических дисциплин необходимо обращение к лингвокультурологическому анализу в процессе анализа художественных текстов. Однако специальных пособий, дающих возможность организовать на практике лингвокультурологическое комментирование поэтонимов, встречающихся в текстах художественных произведений для начальной школы, до настоящего времени не существует.

Проблема исследования: каковы возможности реализации культуроведческого аспекта в процессе словарно-лексической работы с поэтонимами на уроках литературного чтения в начальной школе. Решение данной проблемы составляет **цель исследования**.

Объектом нашего **исследования** является процесс реализации культуроведческого аспекта обучения на уроках литературного чтения,

а предметом исследования – методические условия реализации культуроведческого аспекта в процессе словарно-лексической работы с поэтонимами на уроках литературного чтения.

На основе изучения специальной литературы нами была выдвинута рабочая **гипотеза**: реализация культуроведческого аспекта на уроках литературного чтения в процессе словарно-лексической работы с поэтонимами будет эффективной, если:

- при отборе поэтонимов будут учитываться определенные критерии (родиноведческий, коммуникативный);
- на уроках литературного чтения будет использовано лингвокультурологическое комментирование онимов.

Поставленная цель, предмет, а также исходная гипотеза исследования потребовали решение ряда основных **задач**:

- определить сущность культурологического аспекта в обучении;
- выявить культуроведческий потенциал поэтонимов;
- охарактеризовать особенности словарно-лексической работы в начальной школе;
- отобрать специальный дидактический материал – имена собственные (онимы), которые встречается в текстах художественных произведений, изучаемых в начальной школе.
- проверить эффективность реализации культуроведческого аспекта в ходе обучающего эксперимента, статистически обработать и методически интерпретировать его результаты.

Характер решаемых задач определял **выбор методов** исследования: анализ лингвистической и методической литературы; изучение и обобщение передового опыта; метод сплошной выборки (при отборе онимов из текстов художественных произведений), (констатирующий, формирующий, контрольный); статистический метод (обработка результатов эксперимента).

Методической основой исследования стали:

- актуальные положения о связи языка и культуры, языка и менталитета народа (С.А. Кошарная, Е.Н. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Воробьев, Ю.Т. Листрова-Правда, С.А. Маслова и др.);
- теория современной литературной ономастики (Г.Ф. Ковалев, В.Д. Бондалетов, М.В. Карпенко, А.А. Фомин, С.И. Зинин, О.И. Фонякова и др.);
- положения о культуроведческом аспекте преподавания филологических дисциплин в школе (Е.А. Быстрова, Л.И. Новикова, Т.В. Яковлева, В.В. Демичева, О.И. Еременко и др.);
- современные концепции начального литературного образования (С.П. Лавлинский, Н.Н. Светловская, Е.В. Бунеева, Л.А. Ефоросинина, Л.А. Сильченкова и др.);

Практическая значимость исследования заключается в том, что, во-первых, отобран дидактический материал, в процессе словарно-лексической работы с которым возможна реализация культуроведческого аспекта; во-вторых, предложены приемы реализации культуроведческого аспекта, которые можно использовать в процессе словарно-лексической работы на уроках чтения в начальной школе (на материале поэтонимов).

Исследование проводилось **на базе 4-го класса МБОУ СОШ №36 г. Белгорода.**

Работа имеет следующую **структуру**: Введение, две главы, Заключение, Библиографический список.

Во **Введении** обоснована актуальность темы исследования, определены объект, предмет, цель, задачи, гипотеза и методы исследования, показана его практическая значимость.

В **первой главе** «Теоретические основы реализации культуроведческого аспекта на уроках литературного чтения в начальной школе (на материале поэтонимов)» представлена характеристика культуроведческого аспекта уроков литературного чтения в начальной школе, выявлен и охарактеризован

культуроведческий потенциал имен собственных.

Во **второй главе** «Методические основы реализации культуроведческого аспекта в процессе словарно-лексической работы на уроках литературного чтения бучения (на материале поэтонимов) описывается содержание лексико-семантической работы на уроках литературного чтения, описывается экспериментальная работа по реализации культуроведческого аспекта на уроках литературного чтения (на материале поэтонимов).

В **Заключении** обобщены результаты исследования, изложены его основные выводы, подтверждающие гипотезу.

Библиографический список включает 80 наименований.

Глава 1. Теоретические основы реализации культуроведческого аспекта на уроках литературного чтения в начальной школе (на материале поэтонимов)

1.1. Культуроведческий аспект уроков литературного чтения

Одна из ведущих тенденций развития современного образования - включение культуры в учебный процесс. Педагоги и методисты, а также учителя-практики активно разрабатывают разнообразные образовательные технологии, а также предлагают методы и формы работы, которые способствуют формированию духовно-нравственных качеств личности и при помощи которых будут созданы условия для духовного самоопределения школьника в «социуме культуры».

Такой подход обусловлен тем, что в настоящее время культура рассматривается как средство совершенствования окружающей действительности, и что более важно – как инструмент самопознания и самоизменения личности в образовательном процессе.

В связи с этим перед учеными-методистами и учителями-практиками возникает сложная задача - интенсифицировать учебный процесс, чтобы на уроках решались не только образовательные задачи, но и задачи формирования высоконравственной личности, обладающей богатым духовным миром. Средством решения данных задач может стать культуроведческий аспект образования, который находит свою реализацию прежде всего на уроках гуманитарного цикла.

Литературное чтение относится к дисциплинам гуманитарного цикла, и в связи с этим оно рассматривается в современной методической науке как средство приобщения учеников к культурным ценностям, как средство развития личностных качеств обучаемых.

Такое рассмотрение уроков литературного чтения обусловлено тем, что «произведения художественной литературы – живое свидетельство истории, культуры. В них отражается прошлое и настоящее народа, его традиционный

и современный быт» (Сильченкова, 2013, 33). Эта особенность уроков литературного чтения учитывается последним стандартом образования, который реализуется сейчас в начальной школе и в котором говорится, что «в процессе изучения литературы в начальной школе необходимо добиться, чтобы младший школьник воспринимал литературу как явление национальной и мировой культуры, средство сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций» (ФГОС НОО, 2016, 8).

Дисциплина «литературное чтение» в образовательный процесс начальной школы была введена сравнительно недавно в - 2000 г., заменив при этом уроки классного и внеклассного чтения. Известный методист в области литературного чтения Л.А. Ефросинина, характеризуя отличие учебного предмета «чтение» от предмета «литературное чтение», пишет следующее: «Теперь младшие школьники не только учатся читать, но и знакомятся с произведениями фольклора, детских писателей и писателей-классиков, которые вводят детей в мир литературы – мир духовности, нравственности и социально-эстетического опыта, постепенно, в соответствии с возрастными и психологическими возможностями учащихся закладываются у младших школьников важнейшие духовные ориентиры и понятия» (Ефросинина, 2010, 73).

Полагаем, что вхождение на уроках литературного чтения в мир духовности, нравственности и социально-эстетического опыта возможно именно в процессе реализации культуроведческого аспекта, который «в преподавании литературного чтения находит свое воплощение в постановке и решении следующих задач: ознакомление учащихся с культурой России, истоками этой культуры и ее достижениями, воспитание у школьников чувства национальной гордости посредством изучения литературы» (Еременко, 2016, 30).

Теоретической основой реализации культуроведческого аспекта является дисциплина «лингвокультурология», которая изучает «способы

и средства репрезентации в языке объектов культуры, особенности представления в языке менталитета того или иного народа, закономерности отображения в семантике языковых единиц ценностно-смысловых категорий культуры» (Алиференко, 2010, 29).

Данная отрасль научного знания направлена на анализ внеязыкового содержания культуры, а также (что более важно для методики) - на лингводидактическое описание взаимосвязи языка и культуры. Именно под влиянием лингвокультурологии в школьной практике утверждается культуроведческий подход преподавания филологических дисциплин, который направлен на формирование культуроведческой компетенции обучающихся.

Необходимость реализации культуроведческого аспекта в школьной практике обусловлена тем, что «художественный текст является аккумулятором и хранителем смыслов и констант культуры, и именно лингвокультурологический анализ способствует развитию у школьников культурной рефлексии, проявляющееся в умении размышлять над языковыми и речевыми единицами, содержащими культурную информацию, и присваивать лингвоментальные ценности национальной культуры» (Остренкова, 2012, 113).

В начальной школе применение лингвокультурологического анализа художественных текстов не может происходить в полном объеме из-за возрастных особенностей обучающихся. «В практике начального литературного образования считаем методически целесообразным использовать лингвокультурологическое комментирование, которое призвано выявить культурную информацию, содержащуюся в отдельных лексических единицах и в тексте в целом» (Демичева, 2016).

Основой методологической базы лингвокультурологического комментария являются следующие идеи: «1) рассмотрение художественного текста как текста культуры со своей «биографией», жизнью, своими кодами, символами, образами, мотивами; 2) отражение в конкретных лексемах, составляющих художественный текст, определенного типа сознания, духовного, соци-

ально-психологического климата своей эпохи и вечных жизненных проблем; 3) внедрение в школьное литературоведение лингвокультурологической интерпретации произведения» (там же, 2016).

Культуроведческий аспект уроков литературного чтения в начальной требует методической разработки, так как в методической литературе не представлено теоретического обоснования данной проблемы, а также конкретных методических рекомендаций, позволяющих реализовать культуроведческий аспект в начальной школе. «Анализируя художественные тексты на уроках чтения и литературы, нужно показать школьникам изначально неисчерпаемость и красоту русского слова, добиться глубины осмысления его» (Мартынова, 2001, 213).

Культурологическая линия изучения литературы предусматривает анализ художественных произведений в контексте национальной и мировой культуры, а также анализ их взаимосвязи с религией, философией, эстетикой, литературной критикой, различными видами искусств. Поэтому уроки литературного чтения, на которых реализуется культуроведческий аспект, помогают осознать учащимся, что художественное произведение является эстетическим явлением определенной эпохи.

В настоящее время накоплен определенный опыт реализации культуроведческого аспекта начального литературного образования, различные возможности осуществления которого показаны в работах таких авторов, как Е.Л. Кулыгина, О.И. Еременко, В.В. Денисова, Т.В. Яковлева, Е.Ю. Васильева, О.Е. Вороничев, И.И. Мельникова и др. Анализ методической литературы убеждает, что «в процессе изучения художественных текстов с точки зрения реализации культуроведческого аспекта у учащихся формируются следующие умения: находить в художественном произведении отражение традиций народа; находить и характеризовать историко-культурные факты, отраженные в литературных произведениях; находить и оценивать проблемы, свойственные конкретной исторической эпохе; анали-

зирать «вечные» духовные проблемы и образы, отраженные в литературном произведении; сравнивать литературные произведения разных народов; использовать историко-культурные комментарии к литературному произведению для обогащения своих фоновых знаний; составлять историко-культурные комментарии к литературному произведению, используя различные источники информации» (Демичева, 2016, 34).

Л.А. Крылова, исследовавшая культурологический аспект преподавания литературы в школе отмечает, что «внедрение культурологического аспекта преподавания литературы в школе способствует плодотворному вхождению учащихся в контекст культуры через реализацию основных его направлений - аксиологического, этнокультурного и нравственно-экологического, обеспечивая духовно-личностную направленность школьного урока литературы» (Крылова, 2001, 7). Также она отмечает, что «культурологический аспект формирует у учащихся систему ключевых ценностных представлений о мире и человеке, которые становятся для них мировоззренческими ориентациями; открывает смысл высших символов и идеалов национального менталитета; знакомит с доминантными образами-архетипами национальной картины мира» (там же, 8).

В связи с необходимостью реализации культуроведческого аспекта в процессе начального литературного образования актуальной представляется проблема подбора дидактического материала, позволяющего реализовать культуроведческий аспект.

Мы согласны с теми авторами, которые считают, что «к основным разрядам лексики с культурным компонентом относят имена собственные: топонимы, антропонимы, включая имена персонажей литературных произведений и фольклора, составляющих персониферу русского языка и культуры, последние выступают национально-культурными эталонами имени» (Сулименко, 2008, 243).

Особое место среди имен собственных занимают имена героев

произведения, названия географических объектов и т.п. Многие тексты художественных произведений, изучаемые в начальной школе, характеризуются сложной системой имен собственных, их мотивационных связей и коннотативных значений. Поэтому в процессе анализа художественных текстов, изучаемых в начальной школе, необходимо уделять особое внимание литературным онимам, анализ которых позволяет реализовать культуроведческий аспект обучения.

1.2. Культуроведческий потенциал поэтонимов

Раздел языкознания, изучающий различные типы имен собственных, называется ономастикой. Современная ономастика является сложной и разветвленной системой научного знания, которая включает несколько групп собственных имен.

Объектом нашего внимания является литературная ономастика, которая исследует имена собственные, функционирующие в художественных произведениях. Например: *Золушка, Чук, Гек, Иван-царевич, Иван-дурак, остров Буян, Дадон, Красная Шапочка, Капитанка, Пудик, Серая Шейка* и т.п. Для обозначения таких номинаций в научной литературе используется термин «поэтоним».

Онимы – важный и интересный языковой источник, в котором представлена информация о духовной и материальной культуре того или иного народа, в связи с чем ономастическая лексика обладает культуроведческим потенциалом, и поэтому в процессе словарно-семантической работы с такой лексикой необходима реализация культуроведческого аспекта за счет использования лингвокультуроведческой информации, содержащейся в этой лексике. Следует подчеркнуть, что некоторые лингвисты рассматривают ономастику как раздел лингвокультурологии, в котором изучается этнокультурная специфику имени собственного. Этой точки зрения придерживается в частности В.П. Нерознак, который в одной из своих работ анализирует ан-

тропонимы *Иаков – Яков– Яков* с целью выявления этнической и культурно специфики имени. Автор убежден в том, «что каждый из вариантов имени маркирован принадлежностью к национально-культурно и конфессионально ориентированному ономастикону. Имя – это этнический и социальный знак. Ономастическое россиеведение, которое, которое соотносится в национально-культурном аспекте с лингвокультурологией, должно включать в себя историческую географию, историческую лексикологию, историческую диалектологию, археологию, генеалогию» (Нерознак, 1995, 5-6).

В.П. Нерознак пишет далее о том, что культурно значимой в имени собственном является экстралингвистическая информация, содержащаяся в ониме. «Собственно языковой аспект культурологических исследований в области имен собственных состоит в этимологизации и этноязыковой интерпретации имени» (Нерознак, 1995, 7).

Культурологический потенциал имени собственного обусловлен тем, «проблема имени напрямую связана с культурно-исторической миссией человека: прозревать суть явлений и предметов и давать им соответствующие имена. И поэтому в контексте библейской космологии имя приобретает смысл священного кода, в котором в символическом виде свернута вся информация о прошлом, настоящем и будущем носившего его существа» (Балакина, 2005, 6-7).

В древности личные имена создавались в соответствие с этимологическим значением корня, к которому восходит имя. «Для первобытного человека имя являлось обозначением существа или предмета. Оно выражало, воплощало родство личности с ее тотемической группой, с предком, перевоплощением которого она является, с личным тотемом или ангелом-хранителем, с невидимыми силами» (Ковалев, 2004, 24).

После принятия христианства имянаречение приобрело иной характер, так как давать имена стали по Святцам, в связи с чем «вместе с именем ребенок получал «святого» покровителя, небесного заступника и помощника в

своей земной деятельности» (Балакина, 2005, 7).

История имен собственных говорит о том, что традиции имянаречений постоянно меняются, что говорит о том, что собственные имена реагируют на изменения, происходящие в социальной жизни людей и в общественном сознании. «Ономастическое пространство – это именной континуум, существующий в представлении людей разных культур и в разные эпохи заполненный по-разному» (Ковалев, 2004, 24).

Именно этим свойством имени собственного обусловлено наличие культурного компонента в семантике таких номинаций, которые «отражают определенные фрагменты национальной картины мира: религиозный, культурно-исторический, аксиологический и др. Современная онимия – это результат длительной целенаправленной культурной и языковой деятельности людей, поэтому рассматривать систему ономастической лексики необходимо лишь в процессе ее развития и изменения, с учетом экстралингвистических факторов» (Сивцова, 2008, 4).

Очевидно, что собственные имена занимают особое место в лексическом составе языка, прежде всего благодаря своей национально-культурной специфике.

Литературная ономастика, или в другой терминологии, поэтическая ономастика – новая отрасль лингвистики. Терминологический аппарат этого раздела языка пока окончательно не выработался. Кроме уже вышеназванных терминов, используемых для обозначения этого раздела, используются и другие: литературно-художественная ономастика, ономология, фиктонимика. Этими терминами называют науку, которая изучает имена собственные, бытующие в произведениях художественной литературы. Для обозначения объекта исследования литературной ономастики также используются в настоящее время разные термины, а именно – поэтоним, литературный оним, фиктоним.

Известный исследователь литературной ономастики А.А. Фомин отме-

чает, что возникновение и бурное развитие этой новой отрасли лингвистического знания обусловлено внеязыковыми причинами. «Для возникновения науки, изучающей ономастику художественного текста, абсолютно необходимо четкое осознание участниками литературной коммуникации (автором текста и его читателями) художественно-эстетического потенциала собственного имени, включенности онима в общую парадигму изобразительных средств произведения. Иными словами, необходимо, чтобы имя собственное получило статус художественного приема, войдя в арсенал художественной поэтики» (Фомин, 2004, 118).

Роль и значение имени собственного, функционирующего в произведениях художественной литературы анализируется и описывается разными авторами, среди которых Б.А. Ларин, Л.А. Булаховский, В.В. Виноградов, Н.Б. Успенский, В.А. Кухаренко, Г.В. Ковалев, В.Н. Михайлов, О.И. Фонякова. Начало научного изучения литературных онимов было положено академиком В.В. Виноградовым: «вопрос о подборе имен, фамилий, прозвищ в художественной литературе, о структурных их своеобразиях в разных жанрах и стилях, об их образных и характеристических функциях <.> очень большая и сложная тема стилистики художественной литературы» (Виноградов, 1963, 38).

Сейчас накоплен значительный материал как по общим вопросам литературной ономастики (специфика литературных онимов, их функции в художественном тексте, взаимодействие с другими единицами текста и тропами, приемы и способы выражения именами разнообразных смыслов и т. д.), так и по конкретным авторам и произведениям. Ономастика определенных авторов или произведений рассматривается в работах таких авторов, как Н.Д. Ботвина, Н.В. Виноградова, И.Б. Воронова, В.В. Громова, С.И. Зинин, А.А. Козакова, Е.Ю. Рубцова, М.А. Соловьева, О.И. Фонякова и др.

В литературной ономастике приводятся различные классификации поэтонимов. Одна из классификаций литературных онимов построена с учетом

роли этих имен в образной характеристике. Она обычно используется при анализе поэтических антропонимов. «Все поэтонимы могут быть разбиты на две группы: а) прямо характеризующие и б) косвенно характеризующие» (Карпенко, 1970). В эту классификацию не входят имена исторических лиц, которые автор не относит к поэтонимам.

Наибольший интерес для исследователей представляют прямо характеризующие поэтонимы. В.Н. Михайлов среди характеризующих поэтонимов выделяет такие группы:

«1. Имена, обладающие функцией «семантической характеристики»: *Правдин, Взяткин, Ворчалкина, Стихоткачев* и др.

2. Имена, осуществляющие «общеэкспрессивную» функцию: *Яичница, Пустопузов, Подщипа, Бошов* и др.

3. Имена, осуществляющие по преимуществу функцию указания на социальную, национальную принадлежность: *Немцов, Князев*.

4. Реальные исторические имена персонажей художественного произведения, которые не «создает» художник: *Потемкин, Екатерина* (Михайлов, 1996, 60).

По мнению другого исследователя литературных онимов С.И. Зинина, «при классификации поэтонимов необходимо учитывать единство процесса «реальная ономастика – автор – поэтическая ономастика», который играет доминирующую роль при создании художественного текста» (Зинин, 2009, 21). Такой подход позволил автору выделить следующие группы литературных онимов: «1) исторические собственные имена для исторических персонажей, мест, событий в художественном тексте; 2) исторические собственные имена для вымышленных автором художественных образов; в) общеупотребительные имена и названия национальной ономастики для вымышленных автором художественных образов; 3) поэтонимы вымышленных образов, созданных по моделям национальной ономастики (полуреальные имена); 4) авторские поэтонимы, созданные для усиления экспрессии

имени при характеристике художественного образа без учета специфики национальной ономастики; 5) вымышленные поэтонимы для нереальных художественных образов, не имеющих прямой соотнесенности с объективной действительностью; 6) поэтонимы, позаимствованные автором из арсенала поэтонимов художественных произведений других авторов» (Зинин, 2009, 19-20).

Художественное произведение – это особая сфера функционирования имен собственных, а сами литературные онимы – важный компонент в системе средств художественной выразительности.

Поэтонимы играют важную роль в литературных произведениях. Информация, которую содержит тот или иной поэтоним, является средством создания образа, так как отражает определенную характеристику литературного персонажа. **Невнимание к именам собственным может привести к частичному или полному непониманию текста и, как следствие, к ошибочной интерпретации замысла автора.**

Мы проанализировали поэтонимы, функционирующих в текстах учебников «Литературное чтение» Л.А. Ефросининой и М.И. Омороковой (2-4 класс). Анализ показал, что в текстах представлено значительное количество поэтонимов, причем имена собственные представлены следующими группами: антропонимы – около 60 %, топонимы – 16%, зоонимы – около 14%, остальные типы имен собственных (хрононимы, космонимы) – около 10%. Анализ литературных онимов позволяет утверждать, что данная лексика обладает высоким культуроведческими потенциалом, поэтому комментирование таких имен на уроках литературного чтения позволит реализовать культуроведческий аспект обучения.

Выводы по первой главе

В современном образовании в силу его гуманитарного характера все более и более утверждается культуроведческий аспект, который актуален прежде всего для гуманитарных дисциплин, одной из которых является ли-

тературное чтение.

Дисциплине «литературное чтение» принадлежит ведущая роль в приобщении младших школьников к духовной культуре. Одним из средств такого приобщения является культуроведческий аспект обучения, который направлен на формирование культуроведческой компетенции обучающихся.

Необходимость реализации культуроведческого аспекта сделала актуальными ряд методических проблем, а именно – подбор дидактического материала, обладающего культуроведческим потенциалом.

Анализ лексики русского языка показывает, что таким материалом является ономастическая лексика, которая содержит в своей семантике национально-культурную коннотацию. Ономастическая лексика включает несколько групп имен собственных, среди которых в аспекте проблемы нашего исследования особое место занимают поэтонимы, занимающие важное место в образной системе литературного произведения.

Глава 2. Методические основы реализации культуроведческого аспекта в процессе словарно-лексической работы на уроках литературного чтения (на материале поэтонимов)

2.1. Содержание словарно-лексической работы на уроках литературного чтения в начальной школе

Словарно-лексическая работа – один из самых важных и обязательных элементов урока литературного чтения в начальной школе. Она обеспечивает глубокое понимание значений слов, уместности их употребления в тексте, способствует развитию речи учащихся.

Словарно-лексическая работа осуществляется на подготовительном этапе знакомства с художественным произведением и во время анализа текста. Для этапа подготовки к восприятию нового произведения отбирается небольшое количество слов, лексическое значение которых неизвестно детям (устаревшая лексика, термины и т.д.), и это может помешать сознательному восприятию текста. В 1-2-м классах на подготовительном этапе также возможна работа с трудночитаемыми словами (длинными или со стечением согласных).

В процессе семантизации нового слова «используются две группы приемов: а) самостоятельные, т.е. без прямой помощи учителя, – объяснение значения слова по картинке-иллюстрации, выяснение значения слова по сноске на странице учебной книги, по толковому словарю и др.; б) с помощью учителя – подбор синонимов, антонимов, паронимов; объяснение значения слова учителем через развернутое описание; введение слова в собственный текст, который проясняет его значение, и пр.» (Львов, 2012, 386).

В процессе анализа художественного произведения проводится работа со словами, лексическое значение которых в определенной степени известно детям, но его следует уточнить, чтобы прояснить содержание, раскрыть авторское отношение к изображаемым событиям.

Словарно-лексическая работа в ходе анализа текста предполагает и наблюдения за изобразительно-выразительными средствами языка произве-

дения.

Словарно-лексическая работа на уроках литературного чтения включает две части:

- представление нового слова;
- работа над его лексическим значением.

Однако первый этап обычно носит формальный характер и проводится следующими образом: учитель отбирает незнакомые слова, записывает их на доске, учащиеся их читают.

Второй этап словарно-семантической работы, предполагающий анализ лексического значения слова, «проходит более разнообразно: или учитель объясняет значение непонятных слов с помощью одного из известных приемов, или сначала слово толкуется детьми, а затем значение его корректируется, обобщается учителем, или для выяснения лексического значения незнакомого слова ученики обращаются к постраничным сноскам, к толковому словарю» (Королева, 2005).

В процессе чтения и анализа текстов на уроках литературного чтения ученики сталкиваются с новыми для них словами, или с новыми значениями многозначных слов, поэтому необходима словарно-лексическая работа, без которой невозможно правильное восприятие содержания текста. Кроме того, словарно-лексическая работа направлена на развитие речи детей, формирование их лексикона, воспитания чуткости к слову.

Специального этапа урока для словарно-лексической работы не выделяется, но с ней неразрывно связаны все виды работы с текстом. Одни из слов требуют объяснения до знакомства с текстом, т.к. без понимания их возникнут затруднения в восприятии текста. К таким словам относятся, например, термины, названия исторических, общественно-политических событий и т.д. Учитель должен объяснить их на этапе подготовительной работы перед чтением текста.

Значение других учитель может объяснить во время первичного зна-

комства с текстом, прервав на секунду чтение и кратко пояснив, что значит слово.

Значение третьих слов дети улавливается в контексте, уточнить его можно при вторичном знакомстве с текстом, когда текст читают дети. Обычно это происходит с помощью сносок. Большинство слов уточняется и объясняется во время анализа текста.

Обязательным требованием к словарно-лексической работе является восприятие слова в контексте. В современной методической науке существует точка зрения, что значение непонятных слов должно выявляться «в контексте по мере чтения. Это способствует более точному восприятию слова и дает возможность избавиться от излишних словотолкований, замен, формального подхода к значению слов» (Оморокова, 2003, 86). Это требование вызвано многозначностью слова и тем, что слово, воспринятое в предложении, лучше усваивается, учащиеся сразу получают образец его употребления.

Одни слова требуется ввести в активный словарный запас учащихся, другие достаточно ввести в пассивный запас. Выявить слова, требующие объяснения или уточнения значения, учитель должен при подготовке к уроку. Приёмы словарной работы должны быть разнообразны, продумать их надо также при подготовке к уроку.

При работе с художественным произведением особое внимание необходимо обращать на то, чтобы ребенок учился замечать незнакомые слова, так как часто младшие школьники не замечают их в процессе чтения, и в результате многое в тексте понимается ими неправильно или вообще остается непонятым. Например, задание: прочитай стихотворение и найди в нем не совсем понятные тебе слова. В дальнейшем акцент постепенно переместится с незнакомых слов на слова-образы, т. е. на художественные средства. Восприятие младшими школьниками художественных средств помогает им раскрыть многие «тайны» художественного текста. Затем необходимо вводить задания, формирующие у ребенка один из основных приемов

понимания - диалог с текстом.

Коллектив психологов и филологов под руководством Г.Г. Граник разработал технологию обучения работе с текстом. В основе их технологии лежит проблема понимания текста, в которой они делят работу с текстом на три этапа. Первый – это работа читателя до чтения текста. Второй – работа в процессе чтения. Третий этап – работа над текстом после его прочтения.

В ходе каждого этапа используются определенные приемы. Основной прием первого этапа – работа с заголовком.

Стержнем второго этапа является диалог с текстом и сопутствующая ему работа.

Третий этап начинается с выделения главного в тексте, на основе чего составляются план, краткий и подробный пересказ. Понимание начинается с вычитывания, вычерпывания смысла из каждого слова, словосочетания, предложения. Поэтому на втором этапе значительное место отводится вниманию к слову. Проводится работа со словами и выражениями, которые могут быть непонятны школьнику: объясняются их происхождение, особенности употребления в прямом и переносном смысле, многозначность

Таким образом, словарно-лексическая работа на уроках литературного чтения в начальной школе - это широкая система разнообразных заданий, направленных на осмысленное восприятие лексики литературного произведения, уточнение известной лексики, введение ее в их связную речь, практическое овладение лексическими, стилистическими, выразительными средствами языка.

Тексты художественных произведений, изучаемых в начальной школе, содержащаяся в них лексика являются источником культурной информации, отражают менталитет народа, что необходимо учитывать в процессе анализа текстов на уроках литературного чтения.

Словарно-лексическая работа должна не только знакомить с семантикой слов и выражений, но и должна демонстрировать учащимся

национально-культурный компонент значения, что позволит формировать русскую языковую личность. Следовательно, необходимо использовать такие приемы и формы словарно-лексической работы, которые позволяют выявить культурный компонент в семантике слова.

2.2. Экспериментально-методическая работа по реализации культуроведческого аспекта на уроках литературного чтения (на материале поэтонимов)

Экспериментально-методическая работа проводилась на базе 4-го класса муниципального общеобразовательного учреждения МБОУ СОШ №36 в 2018-2019 учебном году. В эксперименте приняли участие 11 младших школьников. В экспериментальном классе используется программа и учебники «Литературное чтение» Л.А. Ефросининой, М.И. Омороковой, которые являются частью учебно-методический комплекта «Начальная школа XXI века».

Экспериментально-методическая работа проводилась в несколько этапов: констатирующий, формирующий, контрольный.

Цель констатирующего этапа – выявить уровень сформированности культуроведческой компетенции младших школьников (на материале поэтонимов). Для достижения данной цели на этом этапе эксперимента нами были отобраны поэтонимы из текстов художественных произведений или произведений фольклора, которые были изучены ранее - во втором и третьем классе, и поэтому дети должны были знать эти имена. На материале отобранных из текстов учебников для литературного чтения поэтонимов была разработана контрольная работа, которая использовалась на констатирующем этапе эксперимента. Контрольная работа проводилась письменно. Приведем примеры заданий, которые использовались в этой контрольной работе.

Приведем содержание письменной работы:

1. Почему известный русский богатырь Илья был прозван Муромцем?
2. Героем какого произведения является Волх - сокол? От какого слова

образовано это имя? Почему так звали этого героя?

3. Какое прозвище получил киевский князь Владимир, который ввел Христианство на Руси? Почему?

4. Какое прозвище было у князя Ярослава? Почему он получил это прозвище?

5. Героя произведения Л. Толстого «Кавказский пленник» татары в плену называли Иваном. Почему? Как его звали на самом деле?

6. В стихотворении С.Я. Маршака «Урок родного языка» есть такие строки:

Стройка идет в Ленинграде,

Строится наша Москва.

Как сейчас называется город Ленинград? Какие раньше были у него названия? От какого слова произошло название нашей столицы – города Москва?

7. Соедини стрелками название произведения и его героя:

Костылин

Заячьи Лапы

Ваня Солнцев

Кавказский пленник

Царь Дадон

Горячий камень

Ларион Малявин

Сын полка

Ивашка Кудряшкин

Сказка о золотом петушке

8. Допиши имя царя из следующих произведений

- царь ... (В. Жуковский. Спящая царевна);
- царь ... (А. Пушкин. Сказка о золотом Петушке);
- царь (Легенда о покорении Ермаком Сибири).

9. *Гейка, Тимур*

Назови еще имена мальчиков, которые входили в команду Тимура. Из какого произведения эти герои?

10. Вспомни клички собак из повести А. Куприна «Собачье счастье».

Результаты выполнения учащимися экспериментального класса зада-

ний письменной работы говорят о том, что уровень знаний о поэтонимах находится на низком уровне. Относительно успешно ученики справились с седьмым и девятым заданием. На эти вопросы правильный ответ дали семеро испытуемых (63%). Нужно при этом отметить, что на этом этапе эксперимента никто из обучающихся не ответил на все предложенные вопросы.

Более половины учащихся на констатирующем этапе эксперимента дали единичные ответы на вопросы №3-5. Необходимо подчеркнуть, что наибольшие затруднения вызвали вопросы, в которых нужно было объяснить происхождения имени собственного, или вспомнить сведения, связанные с историей названия. Следовательно, культурно-историческая информация об именах собственных не известна учащимся экспериментального класса.

Проверка заданий письменной работы осуществлялась следующим образом: за полностью правильное задание выставлялось три балла, за частично правильное – один или два балла, в зависимости от процента правильно выполненного объема задания. Если задание не выполнено – ноль баллов. Таким образом, максимальное количество баллов за правильно выполненные все задания составило на этом этапе тридцать баллов.

Чтобы оценить уровень сформированности культуроведческой компетенции, мы разработали уровни ее сформированности. Нами учитывалось количество баллов, полученных учеником за работу. Уровни определялись следующим образом:

- 20-30 баллов – высокий уровень сформированности культуроведческой компетенции;
- 10-19 баллов – средний уровень сформированности культуроведческой компетенции;
- 0-9 – низкий уровень сформированности культуроведческой компетенции.

На констатирующем этапе эксперимента у пятерых учеников был выявлен средний уровень культуроведческой компетенции, что составляет 45

%). У остальных шести учеников – низкий уровень. Это 55 % испытуемых. Высокий уровень не был отмечен на этом этапе эксперимента.

Далее проводился формирующий эксперимент, в процессе которого проводилась работа с поэтонимами, используемыми в текстах произведений, которые изучались в соответствии с программой в этом учебном году.

Цель формирующего этапа – формирование культуроведческой компетенции учеников экспериментального класса (на материале поэтонимов).

На формирующем этапе решались задачи:

- расширить словарный запас детей за счет ономастической лексики из текстов изучаемых художественных произведений;
- познакомить младших школьников с историей возникновения и этимологией некоторых поэтонимов;
- познакомить младших школьников с культурно-исторической информацией, содержащейся в поэтонимах.

Для достижения поставленной цели и решения задач формирующего эксперимента перед изучением различных произведений мы отбирали имена собственные, используемые в изучаемом тексте. Охватить всю ономастическую лексику не представляется возможным, и поэтому для анализа и только те поэтонимы, которые представляют интерес в аспекте проводимого исследования, то есть такие, которые позволили бы нам реализовать культуроведческий аспект на уроках чтения.

Для того, чтобы выявить имена собственные, отвечающие этим требованиям, мы в процессе отбора руководствовались определенными критериями. Например, учитывая культуроведческую значимость поэтонимов, главным в процессе отбора был родиноведческий критерий. Практическая реализация этого критерия означает, что в процессе работы с ономастической лексикой необходимо не только обогащать словарь школьников именами собственными, учить правильно их употреблять, но и посредством таких имен водить учащихся в мир национальной культуры и истории. Поэтому обяза-

тельно комментировались те поэтонимы, которые помогают формировать у учащихся национальную картину мира.

Так, в соответствии с родиноведческим критерием представляет значительный интерес топоним *Углич* (название города в Ярославской губернии, который был основан в 1148 г.). Для таких названий нами подбирался лингвокультурологический комментарий, содержащий информацию историко-культурную информацию. Например, для топонима *Углич* был разработан следующий комментарий:

Наши предки – славяне - селись обычно у рек, точнее в углах, образованных реками. Так, Углич назван так потому, что река Волга образует здесь в своем течении угол. Славяне совсем не случайно, выбирали остров, холм, угол, порождающий жизнь. Отсюда в современном русском языке за словом «угол» закрепились такие значения: святой угол, красный угол. Угол используется в значении – пристанище, место, где можно жить, о чем говорят такие устойчивые сочетания русского языка: жить в своем углу, иметь свой угол, своего угла нет.

Опираясь на родиноведческий критерия для реализации культуроведческого аспекта уроков литературного чтения были отобраны следующие имена собственные: *Москва, Санкт-Петербург, Владимир Красное Солнышко, Ярослав Мудрый* и др. Данные наименования являются важной частью русской языковой картины мира, и следовательно, важны для формирования русского языкового сознания. К данным именам также подбирались сведения об их истории, этимологии, на основе которых разрабатывался лингвокультурологический комментарий.

Второй критерий, используемый при отборе поэтонимов, коммуникативный. Следование названному критерию при отборе лексики предполагает использование на уроках наиболее употребительных, частотных и продуктивных для речевого общения имен собственных. Здесь мы прежде всего учитывали тот ономастический материал, который представлен на страницах

школьных учебников для четвертого класса, но дополняли его и другой коммуникативно значимой ономастической лексикой.

На этапе формирующего эксперимента уроки литературного чтения строились в соответствии с учебной программой. При подготовке к уроку мы анализировали текст изучаемого художественного произведения, выбирали из него поэтонимы и подбирали к ним лингвокультурологический комментарий, который в разных формах использовался на уроках литературного чтения. Приведем примеры поэтонимов, которые были отобраны для изучения произведений М.Ю. Лермонтова «Дары Терека» и Ашик-Кериб».

«Дары Терека»

Терек – река, впадающая в Каспийское море и протекающая по территории Грузии, Осетии, Чечни и Дагестана. Происхождение названия этой реки долгое время для ученых оставалось загадкой. Дело в том, что элемент *терек* встречается во многих названиях водоемов (гидронимов). Однако в тюркских языках слово *терек* имеет значение «тополь» - растение пойменных лесов Средней Азии. И в таком значении слово *терек* также часто использовалось в названиях водоемов. И только в конце 20-го века ученые, изучающие тюркские языки смогли убедительно доказать, что *терек* восходит к древнетюркскому термину со значение «родник, ручей, источник» и, следовательно, *Терек* значит «река».

Названия многих других рек земного шара имеют такое же значение. Например, название реки Дон - одно из древнейших названий. Оно возникло более двух тысяч лет назад. Это имя реке дали скифы, говорившие на языке иранской группы. Название этой реки происходит от слова *дана*, что буквально означает «река» или «вода». «Река» или «вода» означают такие названия, как *Ганг, Евфрат, Инд, Нил, Ока, Ориноко, Рейн*. Только благодаря тому, что люди, жившие на земле, говорили на разных языках, названия рек, имеющие одинаковое смысловое значение, звучат все же по-разному.

Я родился у Казбека. Казбек – гора в центральной части Кавказа,

на границе северной Осетии и Грузии; одна из высочайших вершин в центральной части Кавказа. Казбек понимается над долиной реки Терек и Военно-Грузинской дорогой. Казбек имеет две вершины, с которых спускаются долинные ледники. Русское название *Казбек* дано горе в начале XIX века по селению *Казбеги*, находящемуся у ее подножия, которое в свою очередь названо по имени знатного местного жителя Габриэля Казбеги. В фольклоре народов Кавказа существует много преданий, связанных с Казбеком. В поэзии Лермонтова Казбек часто выступает как собирательный образ всего Кавказа; поэт часто в своих стихах воспеваает красоту Казбека, который является для него воплощением свободолюбивых черт Кавказа.

«Ашик-Кериб»

Ашик-Кериб. Имя главного героя состоит из двух слов: *ашик*, что значит «балалаечник, певец» и *кериб* – нищий.

... *ускакал обратно Тифлиз*. *Тифлиз* – устаревшее название столицы Грузии на реке Куре. Слово является фонетическим архаизмом, так как отличается от современного названия произношением. Новая форма – Тифлис. Тифлис – один из старейших городов мира. Ныне это город Тбилиси.

Хадерилиаз (Хадрилиаз) – мусульманский пророк. В его имени отразилось предание о переселении души пророка Хидра в пророка Илью (Илиаз – азербайджанская форма этого имени). Сам Лермонтов в тексте сказки поясняет, что Хадерилиаз – это святой Георгий. По-видимому, в этом проявилось влияние армянского и грузинского фольклора, в котором достаточно часто встречается смешение Хадерилиаза со святым Георгием.

В ходе формирующего эксперимента нами использовались следующие приемы работы, направленные на реализацию культуроведческого аспекта в процессе работы с поэтонимами.

1. Этимологический анализ поэтонимов, который предполагает определение происхождения имени собственного и его смысла. Как известно, в

начале своего возникновения каждый топоним, антропоним и т.п. имеет определенное содержание.

В процессе этимологического анализа мы считали возможным, что при наличии нескольких гипотез мы знакомили младших школьников с ними. В начальной школе следует активно привлекать «народные этимологии» имен собственных, связанные с ними легенды. При выяснении этимологии мы учитывали, что бессмысленных названий не бывает, однако «прозрачных» названий очень мало. Например, имя былинного богатыря *Волх*, которое в учебниках, образовано от устаревшего слова *волховать*, то есть колдовать, уметь принимать облик птицы, зверя, рыбы.

2. Культурно-исторический комментарий поэтонимов. Нужно отметить, что культурно-исторический анализ – один из методов, который используется в лингвистической культурологии. «Этот вид анализа основан на принципах изучения лексики в связи с духовной и материальной культурой и историей народа, позволяет выявить связь семантики с реалиями, а также проследить собственно исторические изменения, пережитые первичной формой и значением слова. Культурно-исторический комментарий эксплицирует так называемую фоновую информацию, которая может оказаться значимой при реконструкции внутренней формы слова» (Кошарная, 1999, 12).

Конечно, в полном объеме этот вид анализа не может быть применен в начальной школе, здесь более целесообразным и уместным представляется использование культурно-исторического комментирования, «которое может успешно использоваться в работе с именами собственными, большинство из которых в современном русском языке имеют затемненную внутреннюю форму, и чтобы ее выявить необходимо обращение к истории языка» (Еременко, 2016).

В соответствии с родоноведческим критерием отбора поэтонимов мы обратились к лингвокультурологическому комментарию таких названий, как *Москва* (Н. Шер. Картины-сказки) и *Санкт-Петербург* (Ю. Яковлев.

Право на жизнь»). Считаем, что названия этих городов занимают важное место в языковой картине мира русского человека, и поэтому необходимо познакомить младших школьников и с историей этих топонимов.

Сведения о поэтонимах, с которыми проводилась работа на уроках литературного чтения, носили разный характер. Это могла быть краткая этимологическая справка или достаточно подробная информация, которая предполагала использование специальных текстов и работу с ними. Как правило, в этом случае на уроке происходило знакомство с историей нескольких онимов или каким-либо типом номинации в ономастике. Так, например, при работе с топонимом *Москва* мы сообщили, что название городу, как и многим городам в нашей стране и в мире, дано по реке Москве. Уже в литературных памятниках XVI в. сообщалось, что «Москва-град по имени реки, текущая под ним». А вот название реки было заимствовано нашими предками у народа коми, в языке которого слово *Москва* значит «болотная вода, топь, грязь». Дело в том, что река Москва берет свое начало в болотистой местности.

В процессе работы с названием северной столицы России нами сначала было сделано сообщение о происхождении топонима, а затем использовался текст, рассказывающий о втором, образном, названии Санкт-Петербурга. Приведем описание фрагмента урока.

Учитель: Ребята, в очерке Ю. Яковлева «Право на жизнь» нам встретились имена собственные – географические названия. Одно из них – название нашего города Санкт-Петербург. Из скольких частей состоит это слово? Как оно пишется и почему (с заглавной буквы, это имя собственное). Санкт-Петербург называют второй столицей России. Почему? Да, действительно, Санкт-Петербург с начала XVIII в. до октябрьской революции был столицей Российского государства. Но первой столицей была Москва, которая снова стала ею в 1917 г. Сейчас город Санкт-Петербург – центр Ленинградской области. Основан город был в 1703 г., когда Петром I была заложена крепость в честь Святого Петра, небесного покровителя рус-

ского императора. Первоначальное название крепости – *Санктербурх*, то есть «город святого Петра». Крепость впоследствии стала называться Петропавловской (название крепости было дано после сооружения в ней собора святых Петра и Павла). Название крепости распространилось на весь город, возникший при ней. Окружение Петра I говорило на разных языках – немецком, голландском, шведском, английском, и поэтому название «город Святого Петра» переводило и писало по-разному. Да и в письмах самого императора встречаются разные варианты названия: *Сантпитебурх*, *Питебурх*, *Санкт-Пите-Бург* и др. Только после смерти Петра установилась немецкая форма названия – *Санкт-Петербург*, которая употреблялась вплоть до 1914 г. Вскоре после начала первой мировой войны немецкое название было заменено русским *Петроград*. При этом переименовании смысл названия был искажен: город стал называться уже не в честь святого, а по имени самого императора. После смерти Ленина в 1924 г. город был переименован в *Ленинград*. Однако в 1991 г. городу было возвращено его историческое название – *Санкт-Петербург*. Однако Санкт-Петербург имеет и другое – образное название. О нем вы прочитаете в тексте, который написан на доске.

Северная Пальмира

Образное название Санкт-Петербурга – Северная Пальмира. Автором этого названия является известный русский поэт Г.Р. Державин.

Пальмирой называли город в Сирии, возникший в I тысячелетии до н.э. Название Пальмира образована от слова пальма, то есть Пальмира – город пальм. По преданию, Пальмира была основана царем Соломоном в оазисе безводной пустыни. Город стоял на торговых путях между Востоком и Западом и славился великолепием своих архитектурных памятников.

Санкт-Петербург, построенный на болотистых и пустынных невских берегах, стали сравнивать с Пальмирой в середине XVIII в.

Беседа:

1. Из скольких частей состоит название Санкт-Петербург? (Название

состоит из трех частей: *санкт* значит «святой», *Петр* и *бург* – (немец. *город*).

Ребята, во времена Петра I, основавшего этот город, названия с элементом *бург* были очень популярны. Так, на реке Неве, кроме Санкт-Петербурга, возник город *Шлиссельбург*, название которого переводится как «ключ-город». А затем появились города *Екатеринбург* (город Екатерины) и *Оренбург* (город на реке Орь).

2. Когда первый раз был переименован город Санкт-Петербург? Сохранилось ли при этом прежний смысл названия города? Из скольких слов состояло новое название города?

3. Когда второй раз был переименован город? Как сейчас называется этот город?

4. Какое образное название было у Санкт-Петербурга ранее? Почему возникло такое название? Кто автор этого названия?

В процессе экспериментального обучения мы стремились показать младшим школьникам, что имена героев художественных произведений чаще всего мотивированы, и писатель награждает своих героев тем или иным именем не случайно. Чаще всего эти имена дают герою какую-либо характеристику: положительную или отрицательную. Например, в процессе анализа произведения Л.Н. Толстого «Кавказский пленник» была организована следующая работа.

Учитель: Ребята, фамилия главного героя повести «Кавказский пленник» - Жилин. На уроке русского языка мы с вами говорили о том, что свои фамилии люди получали по самым разным признакам. Так, писатель А. Митяев в популярной книге об именах собственных пишет: «Свои фамилии люди получали по их характеру, по наружности, по занятию. Теперь ходят по улицам Воиновы, Стрельцовы, Солдатовы, Гусаровы, Пушкаревы. И мы знаем точно: их прадеды умели постоять за родную землю».

Имена и фамилии героям художественных произведений дают писатели. Давайте подумаем, почему герой повести «Кавказский пленник» носит

фамилию Жилин? Как вы думаете, от какого слова была образована эта фамилия (от слова *жила*). Давайте посмотрим, какое значение имеет это слово в русском языке.

Работа со словарем: определение значения слова *жила* – кровеносный сосуд, сухожилие.

Учитель: А вот в древнерусском языке слово *жила*, кроме этого значения имело и другое значение: сила, бодрость. Не случайной *жилистым* называют сильного, выносливого, крепкого человека. А однокоренной глагол *жилиться* означает «напрягаться изо всех сил, делая что-либо». Как вы считаете, можем ли мы теперь объяснить, почему герой повести носит такую фамилию?

В плену Жилина называли Иваном? Как вы думаете почему?

Лингвокультурологический комментарий. Имя *Иван* считается самым типичным русским именем. Не случайно говорят «русские Иваны». Однако по происхождению имя *Иван* является греческим, и распространение на Руси оно получило только после принятия христианства. Простое, легко произносимое имя *Иван* полюбилось по всей Руси. Никакое другое имя не произносилось в столь нескончаемых вариантах – *Иванка, Иваня, Иванюха, Иванюша, Ваня, Ванюра, Ивасик, Иваша, Иванушка*. У Иванов рождались дети, которых по отчеству величали *Ивановичами* или просто *Иванычами*. От имени Иван образовалась и самая распространенная русская фамилия – *Иванов*.

А какое женское имя считается самым русским именем? А действительно ли это русские имена?

На дом учащиеся получили задание: выяснить, какие имена собственные являются типичными у других народов.

На уроке литературного чтения при изучении повести А.П. Чехова «Каштанка» объектом лингвокультурологического комментирования стало имя мальчика Федюшки. Приведем фрагмент урока.

Учитель: Ребята, вы знаете, что многие русские имена имеют несколько форм: одну полную, а другие сокращенные, которые использовались в дружеском общении. Такое сокращенное имя встречается в повести «Каштанка». Какое это имя? Правильно, так зовут сына столяра Ивана Лукича – *Федюшка*.

Как будет звучать его полное имя? (*Федор*).

Какие еще сокращенные формы есть у этого имени (*Федя, Феденька*).

Ребята, зарубежная писательница Анна Вежбицкая, которая занималась изучением русских имен, отмечает, для русских людей характерно образовывать оценочные формы от имен собственных. Она в своей книге «Язык и культура» приводит много примеров сокращенных форм от имен собственных, например: *Юрочка, Юрик, Юрка, Юрище, Юрашка, Юришка*.

Попробуйте составить подобные ряды имен собственных от имен *Николай, Петр, Елена*.

После выполнения задания более подробно останавливается на формах имени *Петр*.

Учитель: *Петр* – древнегреческое имя. В переводе с греческого оно означает «камень». Имя Петр давали мальчику в надежде, что он будет стойким к невгодам, крепким, как камень. В России очень любили это имя. Не случайно оно имеет так много сокращенных форм: *Петя, Петруша, Петенька*, и шутовское – *Петрушка*.

Как вы считаете, о какой черте русского характера свидетельствует такое количество оценочных форм имени?

В каких произведениях, которые мы с вами изучали ранее, встречаются такие оценочные формы имени. Учащиеся вспомнили следующие имена: *Женька, Мишка, Сима, Коля, Колька* (А. Гайдар. Тимур и его команда), *Аннушка* (А. Куприн. Собачье счастье), *Леночка, Лена* (А. Барто), *Ивашка* (А. Гайдар. Горячий камень).

Кроме того, в ходе формирующего эксперимента на уроках литератур-

ного чтения проводились ономастические минутки, в ходе которых делалось сообщение (учителем или заранее подготовленным учеником), проводилась беседа об истории имен собственных. Поскольку эксперимент проводился в ограниченный отрезок времени, то объектом внимания мы выбрали только одну группу имен собственных – имена, фамилии, отчества людей, прозвища, то есть антропонимы.

Заключительный этап экспериментальной работы - контрольный эксперимент. Цель этого этапа – проверка эффективности формирующего этапа, то есть мы должны были установить, как повлияла реализация культуроведческого аспекта в процессе работы с поэтонимами на формирование культуроведческой компетенции младших школьников.

На контрольном этапе использовалась, письменная работа, аналогичная той, что проводилась на констатирующем этапе эксперимента. В работу были включены задания, разработанные на материале учебников для 4-класса, и, следовательно, на материале тех произведений, которые изучались в ходе формирующего эксперимента.

Результаты, полученные на контрольном этапе, свидетельствуют о том, что знания младших школьников об именах собственных значительно расширились. На контрольном этапе были зафиксированы следующие результаты о сформированности культуроведческой компетенции (на материале поэтонимов):

- высокий уровень сформированности культуроведческой компетенции был выявлен у трех учеников (27,5 %);
- средний уровень сформированности культуроведческой компетенции мы выявили у пятерых младших школьников, что составляет 45 %;
- низкий уровень сформированности культуроведческой компетенции был выявлен у трех учеников (27,5 %);

Данные контрольного эксперимента демонстрируют, что в процессе опытного обучения расширились знания младших школьников о поэтонимах,

их истории. Динамика уровня сформированности культуроведческой компетенции (на материале топонимов) составила более 20%. Таким образом, проведенная в ходе формирующего эксперимента работа по использованию ономастической лексики как средства реализации культуроведческого аспекта на уроках литературного чтения является эффективной.

Выводы по второй главе

Словарно-лексическая работа – один из главных, и поэтому обязательных структурных элементов урока литературного чтения в начальной школе. Словарно-лексическая работа осуществляется на подготовительном этапе знакомства с художественным произведением и во время анализа текста. Для этапа подготовки к восприятию нового произведения отбирается небольшое количество слов, лексическое значение которых неизвестно детям (устаревшая лексика, термины, в нашем случае – это слова-поэтонимы).

В методической литературе представлено достаточно полное описание приемов семантизации новых, незнакомых слов для уроков литературного чтения: объяснение значения слова по картинке-иллюстрации, выяснение значения слова по сноске на странице учебной книги, по толковому словарю и др. (эти приемы используются детьми самостоятельно); подбор синонимов, антонимов, объяснение значения слова учителем через развернутое описание; введение слова в собственный текст, который проясняет его значение, и пр. (эти приемы реализуются с помощью учителя).

Словарно-лексической работа обычно состоит из двух частей: 1) представление нового слова; 2) работа над его лексическим значением. Поэтому словарно-лексическая работа на уроках чтения необходима для правильного восприятия содержания текста и служит развитию речи учащихся и развитию их мышления, воспитания чуткости к слову.

Экспериментально-методическая работа, направленная на реализацию культуроведческого аспекта в процессе начального литературного образования, осуществлялась на базе четвертого класса и включала три этапа.

На констатирующем этапе с помощью письменной работы выявлялся уровень сформированности культуроведческой компетенции детей экспериментального класса. В ходе проведения данного этапа были получены следующие данные: высокий уровень сформированности культуроведческой компетенции не был отмечен, средний уровень отмечен у пяти учеников (45 %), низкий уровень – у шести детей (55 %).

На формирующем этапе эксперимента проводилась работа по формированию культуроведческой компетенции (на материале поэтонимов). Для достижения цели и решения задач данного этапа прежде всего производился отбор поэтонимов, в процессе работы с которыми мог быть реализован культуроведческий аспект обучения. При отборе имен собственных мы опирались на два критерия: родоноведческий и коммуникативный. В процессе подготовки к уроку анализировался текст художественного произведения, из него выбирались поэтонимы в соответствии с названными критериями, а к поэтономам разрабатывался лингвокультурологический комментарий. В процессе работы с поэтонами использовались следующие приемы работы, направленные на реализацию культуроведческого аспекта обучения: этимологический анализ поэтонимов, культурно-исторический комментарий поэтонимов.

На последнем – контрольном этапе эксперимента проверялась эффективность опытного обучения, для чего также, как и на констатирующем этапе проводилась письменная работа. Результаты по формированию культуроведческой компетенции следующие: высокий уровень – три ученика (27,5 %); средний уровень – пять детей (45 %); низкий уровень - три ученика (27,5 %).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На современном этапе развития общества кардинально изменились требования к системе образования. Задачи школы в целом - дать ученику возможность получить такое образование, которое не только обеспечит его необходимыми научными знаниями, практическими умениями и навыками, но и поможет осмыслить накопленные человечеством ценности и традиции. В связи с этим возрастает внимание к проблеме культуры и ее трансляции в школьном образовании.

В настоящее время в методике преподавания филологических дисциплин отчетливо просматривается стремление учителей, преподавателей вузов, ученых в ходе обучения русскому языку ознакомить учащихся с культурой России, ее достижениями, корнями и истоками, способствовать воспитанию у школьников чувства гордости за свой народ и его великую культуру. Все сильнее осознается учеными, учителями и общественностью необходимость обучения филологическим дисциплинам на широком фоне культуры и истории России. Такие школьные предметы, как «русский язык» и «литературное чтение» - предметы мировоззренческие, помогающие формировать духовное начало, влияющий на формирование менталитета и языковой картины мира у школьников, способные, при умелой подаче материала, служить проводником культуры народа.

Эффективным средством реализации культуроведческого аспекта в обучении русскому языку является ономастическая лексика, которая отражает важнейшие этапы истории материальной и духовной культуры народа. Имена собственные образуют промежуточную сферу, в которой лингвистические и экстралингвистические факторы вступают в тесные контакты, в связи с чем их трактуют как «зеркало культуры» (Т.В. Топорова). Различные разряды ономастической лексики входят в состав литературных произведений, подчас играя главенствующую роль в осмыслении художественного замысла писателя и идеи произведения.

В работе охарактеризованы теоретические основы культуроведческого подхода на уроках литературного чтения в начальной школе, показан культуроведческий потенциал ономастической лексики в реализации культуроведческого аспекта обучения. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости проведения систематической работы по изучению поэтонимов в начальной школе. Однако необходимо указать, что возможности культуроведческой работы с поэтонимами в ряде случаев ограничены тем, что отсутствует лингвистическая литература, ономастические словари, адресованные младшим школьникам. Кроме того, трудности использования данных литературной ономастики как науки и поэтонимов в начальной школе обусловлены тем, что в процессе реализации культуроведческого аспекта необходимо учитывать возрастные особенности младших школьников и соответственно адаптировать языковой ономастический материал.

В настоящее время уже накоплен опыт по проблеме реализации культуроведческого аспекта обучения, однако практически нет работ, пособий, дидактического материала, позволяющего использовать поэтонимы в названном аспекте. Поэтому была организована опытно-экспериментальная работа, призванная реализовать на практике культуроведческий аспект на уроках литературного чтения (на материале поэтонимов). Ономастическая лексика для уроков литературного чтения отбиралась с учетом двух принципов: родиноведческий, коммуникативный. Для проведения эксперимента был подобран дидактический ономастический материал и разработаны различные формы работы с таким материалом на уроках литературного чтения. Прежде всего на уроках проводилось лингвокультурологическое комментирование поэтонимов, которое предусматривает знакомство с этимологией поэтонима, культурно-историческое комментирование такой лексики. Проведенный эксперимент подтвердил гипотезу исследования и показал, что работа с поэтонимами является эффективным средством реализации культуроведческого аспекта обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аксенов С.С. Ономастический анализ художественного текста как один из способов формирования языковой личности / С.С. Аксенов // Проблемы формирования языковой личности учителя-русиста: Тез. докл. и сообщ. 4-й Междунар. конф. Волгоград: Перемена, 1993. - С. 59-60.
2. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка / Н.Ф. Алефиренко. – М.: Флинта, Наука, 2010. – 288 с.
3. Андреева Л.И. Антропонимия трилогии А.Н. Островского о Бальзамино-ве // Ономастика Поволжья: Материалы 2-й науч. конф. - Горький, 1971. - С. 311-315.
4. Бардакова В.В. Имена собственные в исторических текстах для чтения в начальной школе / В.В. Бардакова // Языковое образование в современном обществе – 2010: сборник научных статей по итогам научно-практической конференции, посвященной Году учителя. – СПб.: САГА, 2010. - С. 164-169.
5. Бардакова В.В. Специфика литературной ономастики детской художественной прозы / В.В. Бардакова // Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2000. – 19 с.
6. Башмакова И.С. Когнитивные аспекты антропонима в составе английских идиом: Автореф. дис. ... канд. филол. наук / И.С. Башмакова. - Иркутск, 1998. - 24 с.
7. Бондалетов В.Д. Имя собственное в художественном тексте / В.Д. Бондалетов, О.И. Фоякова.- Л.: Наука, 1990. – 117 с.
8. Бондалетов В.Д. Русская ономастика / В.Д. Бондалетов. - М.: Просвещение, 1983. - 224 с.
9. Бунеев Р.Н. Программа по чтению и начальному литературному образованию для 1-4 кл. общеобразовательной школы / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева // Начальная школа плюс До и После. – 1995. - № 12. – С. 4-

- 11.
10. Бунеева Е.В. Уроки литературного чтения в 1-4 классах: методические рекомендации для учителя / Е.В. Бунеева. М.: Академия, 2010. – 211 с.
11. Вартанова О.И. Топоним в поэтическом контексте // Текстовый и сентенционный уровень стилистического анализа. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. - С. 22-24.
12. Василевская Л.И. Имя собственное в предложениях с лексически тождественными компонентами // Поэтика и стилистика: 1988-1990. - М.: Наука, 1991. С. 214- 225.
13. Верещагин Е.М. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. - М.: Рус. яз., 1980. - 320 с.
14. Виноградов В.В. О языке художественной прозы: Избр. труды / В.В. Виноградов. - М.: Наука, 1980. - 360 с.
15. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. / В.В. Виноградов. - М.: Изд-во АН СССР, 1963. - 255 с.
16. Винокур Г.О. О языке художественной литературы / Сост. Т.Г. Винокур. М.: Высш. школа, 1991. -447 с.
17. Воронова И.Б. Отражение экстралингвистической информации в художественном ономастикоие (на материале произведений В.И. Даля) / И.Б. Воронова // Ономастика Поволжья: Тез. докл. 8-й Между нар. конф. Волгоград: Перемена, 1998. - С. 148-150.
18. Воронова И.Б. Textoобразующая функция литературных имен собственных (на материале эпических произведений 19-20 вв.): автореф. дис. . канд. филол. наук / И.Б. Воронова. - Волгоград, 2000. - 24 с.
19. Гаранина Е.А. Роль имен собственных в создании комического (на материале произведений Г. Остера для детей) // Ономастика Поволжья: материалы 7-й науч. конф. - Волгоград: Перемена, 1995. - С. 83-85.
20. Гаранина Е.А. Языковые средства выражения комического в детской литературе: автореф. дис... канд. филол. наук / Е.А. Гаранина. - Волгоград,

1998. -24 с.

21. Горбаневский М.В. Ономастика в художественной литературе: Филол. этюды / М.В. Горбаневский. - М.: Изд-во Ун-та дружбы народов, 1998. – 87 с.
22. Демичева В.В. Литературная сказка как средство социализации младших школьников / В.В. Демичева // Начальная школа. – 2016. - № 7. – С. 56-58.
23. Демичева В.В. Реализация лингвокультурологического подхода на уроках литературного чтения / В.В. Демичева, О.И. Еременко, Т.В. Яковлева // Начальная школа. – 2014. - №6. – С.27-32.
24. Демичева В.В. Лингвокультурологический комментарий: учебно-методическое пособие / В.В. Демичева, О.И. Еременко, Т.В. Яковлева Т.В. // Германия: Ламберт, 2016. – 154 с.
25. Елисеева Л.В. Лексическая работа в системе развития речи учащихся / Л.В. Елисеева // Начальная школа. – 1999. - № 5 – С. 26–29.
26. Еременко О.И. Лингвокультурологическое комментирование онимов на уроках литературного чтения / О.И. Еременко // Начальная школа. – 2016. - № 7. – С.30 – 33.
27. Ефросинина Л.А. Литературное чтение в свете современных требований / Л.А. Ефросинина // Начальная школа. – 2010. - № 11. – С. 73-77.
28. Зайцева К.Б. Некоторые вопросы стилистической ономастики / К.Б. Зайцева // Ономастика Поволжья: Тез. докл. 3-й науч. конф. - Уфа, 1973. - С. 74-79.
29. Зинин С.И. Имена персонажей в художественной литературе и фольклоре / С.И. Зинин, А.Г. Степанова // Антропонимика. - М.: Наука, 1970. -С. 330-335.
30. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Академия, 2003. – 241 с.
31. Карпенко М.В. Русская антропонимика: конспект лекций спецкурса /

- М.В. Карпенко. - Одесса: Изд-во Одесского ун-та, 1970. - 42 с.
32. Карпенко Ю.А. Имя собственное в художественной литературе // М.В. Карпенко / Филологические науки. - № 4. – 1986. - С. 34-40.
33. Карпенко Ю.А. Ономастика в художественной литературе / М.В. Карпенко // Ономастика: Проблемы и методы. - М.: Наука, 1978. - С. 68-79.
34. Карпенко Ю.А. Специфика ономастики / М.В. Карпенко // Русская ономастика. - Одесса: Изд-во Одесского ун-та, 1984. - С. 34-48.
35. Климова Л.А. Собственные имена и связанные с ними номинации в произведениях А.П. Гайдара / Л.А. Климова // Языковое мастерство А.П. Гайдара. - Арзамас: Изд-во АГПИ, 1993. - С. 68-75.
36. Ковалев Г.Ф. Ономастика в контексте культурной памяти / Г.Ф. Ковалев // Ономастика и общество: язык и культура: материалы Всероссийской научной конференции. – Тамбов: ТГУ, 2010. - С. 138-149.
37. Ковалев Г.Ф. Писатель. Имя. Текст / Г.Ф. Ковалев. – Воронеж: ВГУ, 2004. – 340 с.
38. Ковалевская Е.Г. Вопрос об узуальном иokkaзиональном в лингвистической литературе / Е.Г. Ковалевская // Узуальное иokkaзиональное в тексте художественного произведения. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1986. -С. 3-12.
39. Коваленко Е.Г. Культуроведческий аспект обучения русскому языку в высшей школе / Е.Г. Коваленко // Языковое образование в современном обществе – 2010: сборник научных статей по итогам научно-практической конференции, посвященной Году учителя. – СПб.: САГА, 2010. - С. 181-185.
40. Королева О.Н. Нетрадиционные приемы словарной работы на уроках литературного чтения / О.Н. Королева // Начальная школа. – 2005. - № 3. – С. 56-61.
41. Кронгауз М.А. «Воплощенное» и «невоплощенное» имя собственное: некоторые вопросы описания / М.А. Кронгауз // Экспериментальные ме-

- тоды в психолингвистике. - М.: Наука, 1987. - С. 138-146.
42. Крылова Л.А. Культурологический аспект преподавания литературы в школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.А. Крылова. - Петропавловск, 2001. - 28 с.
43. Крюкова И.В. Языковая игра в ономастической номинации / И.В. Крюкова // Ономастика Поволжья: тез. докл. 8-й Междунар. конф. Волгоград: Перемена, 1998.— С. 129-130.
44. Кухаренко В.А. Интерпретация текста / В.А. Кухаренко. - М.: Просвещение, 1980. -191 с.
45. Лавлинский С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: учебное пособие / С.П. Лавлинский. – М.: Академия, 2002. – 211 с.
46. Ларин В.А. Эстетика слова и язык писателя: избр. Статьи / В.А. Ларин. - Л.: Худож. лит., 1974. -285 с.
47. Леонтович О.А. Проблема «внутренней формы» в аспекте ономасиологии // Ономасиологические аспекты семантики / О.А. Леонтович. - Волгоград: Перемена, 1993. - С. 33-41.
48. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пос. для студ. высш. пед. уч. заведений / М.Р. Львов и др. – М.: Изд. центр «Академия», 2002.
49. Ляхова И.В. Имя собственное личное в художественном творчестве и функция характеристики / И.В. Ляхова // Вопросы романской филологии: Сб. науч. тр. / М., 1978. - Вып. 129 -С. 27-38.
50. Михайлов В.Н. О специфике литературной ономастики / В.Н. Михайлов // Вопросы стилистики /Саратов: СГУ, 1983.- Вып. 124.- С. 21-37.
51. Михайлов В.Н. Роль ономастической лексики в структурно-семантической организации художественного текста / В.Н. Михайлов // Русская ономастика. - Одесса: Изд-во Одес. ун-та, 1984. - С. 101-108.
52. Морозова М.Н. Взаимодействие антропонимической и нарицательной

- лексики / М.Н. Морозова // Вопросы общего и славянского языкознания. - Днепропетровск: Изд-во Днепропетр. ун-та, 1986. - С. 62-68.
53. Мурадян И.В. Антропонимия повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка» / И.В. Мурадян // Русская ономастика. - Одесса: Изд-во Одес. ун-та, 1984. - С. 124-129.
54. Новикова Л.И. Разработка концепции обучения школьников в культурологическом аспекте / Л.И. Новикова // Наука и школа. – 2005. - № 2. - С. 42-44.
55. Нерознак
56. Оморокова М.И. Чтение в начальных классах: метод. пос. / М.И. Оморокова. – Тула: Изд-во «Родничок»; М.: Изд-во «Астрель», «АСТ», 2003. – 211 с.
57. Остренкова М.А. Лингвокультурологический анализ художественного текста на уроках словесности / М.А. Остренкова. – Ярославский педагогический вестник. – 2012. - № 3. – С.113-115.
58. Первова Г.М. Детская литература в начальных классах: учебное пособие / Г.М. Первова. – Тамбов, 1999.- 165 с.
59. Первова Г.М. Литературная пропедевтика в I-II классах / Г.М. Первова // Начальная школа. – 2005. – № 3. – С. 10-14.
60. Первова Г.М. Литературная пропедевтика в III-IV классах / Г.М. Первова // Начальная школа. – 2007. – № 4. – С. 21-24.
61. Рамзаева Т.Г. Методические основы языкового образования и литературного развития школьников / Т.Г. Рамзаева. – СПб., 1999. – 151 с.
62. Рудкова С.Г. Современные тенденции литературного образования младших школьников / С.Г. Рудкова, Т.А. Кузнецова // Начальная школа. – 2010. - № 2. – С 23-29.
63. Селезнева Л.Б. Значение имени собственного и понятие / Л.Б. Селезнева // Ономаσιологические аспекты семантики. - Волгоград: Перемена, 1993.

- С. 41-50.
- 64.Сергеева Л.А. Об аксиологической природе прозвищ / Л.А. Сергеева // Номинация в ономастике. - Свердловск: Изд-во Урал, ун-та, 1991. - С. 147-151.
- 65.Серегина Н.А. Диалог с текстом на уроках чтения / Н.А. Серегина // Начальная школа. – 2003. - № 3. – С. 1-3.
- 66.Сивцова А.А. Имена собственные в лирике Н.И. Рыленкова / А.А. Сивцова // Автореф. ... канд. филол. наук. – Калининград, 2008. – 19 с.
- 67.Силаева Г.А. Антропонимия художественных произведений Л.Н. Толстого. - Рязань, 1986.
- 68.Сильченкова Л.С. Комплексная работа над словом на уроках литературного чтения /Л.С. Сильченкова, Е.С. Егорова // Начальное образование. – 2017. - № 5. - С.13-19.
- 69.Сильченкова Л.С. Прием дискретного чтения и целостность текста художественного произведения / Л.С. Сильченкова, О.О. Тришкина // Начальная школа. – 2013. - № 6. - С. 33-37.
- 70.Сильченкова Л.С. Словарно-лексическая работа на уроках чтения / Л.С. Сильченкова // Начальная школа. - 2012. - № 10. - С. 13-17.
- 71.Сильченкова Л.С. Формирование метапредметной и предметной читательских компетенций младших школьников / Л.С. Сильченкова, Т.Н. Кочеткова // Начальная школа. 2014. - № 12. - С.29-33.
- 72.Сильченкова Л.С. Формирование у младших школьников читательских умений на основе работы с познавательными текстами / Л.С. Сильченкова, Т.Н. Кочеткова // Начальное образование. – 2017. - № 4. - С. 9-17.
- 73.Соболева О.В. Обучение диалогу с текстом: взгляд психолога и взгляд учителя / О.В. Соболева, С.А. Дыбленко // Начальная школа плюс До и После. – 2002. - № 8. – С. 18-22.
- 74.Столыпина Н.В. Формирование читательских умений через анализ литературного произведения / Н.В. Столыпина, М.В. Тарабуева // Начальная

- школа плюс До и После. – 2011. - № 1. – С. 54-57.
75. Строганова Л.В. Методика работы над образным строем художественных текстов в начальной школе / Л.В. Строганова // Начальная школа. – 2010. - № 11. – С. 23-29.
76. Сулименко Н.Е. Современный русский язык. Слово в курсе лексикологии: учебное пособие / Н.Е. Слименко. – М.: Наука: Флинта, 2008. – 325 с.
77. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного / А.В. Суперанская. - М.: Наука, 1973. - 336 с.
78. Супрун В.И. Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал / В.И. Супрун. - Волгоград, 2000. – 213 с.
79. Фонякова О.И. Имя собственное в художественном тексте: учеб. пос. / О.И. Фонякова. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. - 104 с.
80. Фонякова О.И. Топоним и контекст / О.И. Фонякова / Язык и общество. - Саратов: Изд-во Саратов, ун-та, 1982. - С. 123- 135.