

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ МЛАДШИМИ ПОДРОСТКАМИ, ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПО ТРАДИЦИОННОЙ И РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММАМ

А. А. Зарецкая

Аннотация. В статье приводится исследование влияния обучения литературе по двум разным программам — традиционной (В. Я. Коровина) и развивающей (авторы Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская) — на понимание эпических и лирических художественных текстов. Выборку исследования составили 46 учеников. Для диагностики понимания использовались методики «Беседа о стихотворении» и «Беседа о рассказе» (Г. Н. Кудина). Обнаружены статистически значимые различия в ряде параметров, что указывает на связь между реализуемой образовательной программой и уровнем понимания художественных текстов младшими подростками. Обучающиеся по развивающей программе показали более высокие результаты в умении интерпретировать эпические и лирические художественные тексты.

Ключевые слова: развивающее обучение, деятельностный подход, учебные взаимодействия, понимание художественного произведения, обучение литературе, младший подростковый возраст

THE UNDERSTANDING OF LITERARY TEXTS BY TEENAGERS AGED 11–12 STUDYING THE TRADITIONAL AND DEVELOPING LITERATURE SYLLABI

A. A. Zaretskaya

Abstract. The article focuses on the influence of literature syllabus on the understanding of literary texts. The author considers two syllabi: 'traditional' (V. Ya. Korovina) and 'developing' (G. N. Kudina, Z. N. Novlyanskaya). The study sample consisted of 46 school students. The methods Conversation About a Poem and Conversation About a Story (G. N. Kudina) were used to measure the understanding. Statistically significant differences were found in a number of parameters, which indicates a relationship between the syllabus and the level of understanding of literary texts by teenagers aged 11–12. The school students studying the 'developing' syllabus showed higher ability to interpret both fiction and poetry.

Keywords: developmental learning, activity approach, learning interactions, understanding of a literary text, teaching literature, teenagers aged 11–12

Введение

Понимание художественного произведения — частная, специальная проблема и вместе с тем междисциплинарный феномен, являющийся предметом изучения ряда гуманитарных наук. Преодолеть пропасть между автором и читателем пытались многие видные учёные и мыслители, среди достиже-

ний которых особое место занимают идеи М. М. Бахтина. В бахтинской методологической парадигме исходным основанием выступает категория диалога, пронизывающего всё человеческое бытие. Так, художественное произведение выступает пространством для «заочного диалога» между автором и читателем. Философ писал, что эстетический объект есть «оформленное содержание»,

в которое человек входит как «активный субъект» (Бахтин 1975, 71). Л. С. Выготский считал, что «субъективность понимания, приносимый нами от себя смысл» является не только специфической особенностью поэзии, но и признаком всякого понимания в целом (Выготский 1986, 59). Создатель теории деятельности А. Н. Леонтьев отмечал, что продукт эстетической деятельности является «продуктом идеальным», хотя и имеет материальное выражение (краски, звуки, слова и т. п.). Существенное содержание поэзии, музыки, живописи «обнаруживается... только в процессе воздействия продуктов эстетической деятельности на человека» (Леонтьев 1983). Этим положениям также созвучны идеи философа У. Эко: «Постулирование сотрудничества, сотворчества читателя — это вовсе не осквернение структурного анализа текста внетекстовыми элементами. Читатель как активное начало интерпретации — это часть самого процесса порождения текста» (Эко 2005, 10). Наряду с этим, как отмечает В. В. Знаков, в современной психологии «представлено удивительно мало экспериментальных и особенно теоретических исследований, посвященных научному анализу создания, а также восприятия и понимания людьми художественных произведений» (Знаков 2005, 157).

Актуальность

За века становления отечественной методической мысли исследователями накоплен обширный теоретико-практический опыт в области школьного преподавания литературы. С начала 2000-х годов система литературного образования направлена на развитие восприятия, мышления, воображения, речи, читательской культуры и ценностно-смысловой сферы личности школьников (Беньковская, Майдангалиева 2016, 143–144). Вместе с тем на современном этапе развития методической науки всё ещё стоит вопрос выбора наиболее эффективной модели обучения литературе.

Рассмотрение понимания художественной литературы с психолого-педагогических по-

зиций актуализировало ряд важнейших для методики преподавания вопросов. Проблемы психолого-дидактического фундамента системы российского образования впервые начали комплексно исследоваться приверженцами культурно-исторической психологической школы. Под руководством В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина была проведена многолетняя экспериментально-педагогическая работа, плодами которой явились предметные курсы развивающего обучения, опирающиеся на законы психологического развития ребенка и доказательные педагогические практики. Многолетний развивающий курс «Литература как предмет эстетического цикла» (Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская) «воспроизводит высокие образцы культурного прочтения художественных текстов и общую логику литературного творчества» (Гуружапов 2007, 20), следуя ключевым логико-психологическим принципам развивающего обучения, обозначенным В. В. Давыдовым (Давыдов 1995). Учебные взаимодействия, лежащие в основе курса, кардинально отличаются от форм работы, принятых в традиционном обучении. Как отмечает одна из основательниц развивающего курса литературы З. Н. Новлянская, «конечный итог обучения принципиален, потому что за пределами школы лишь отдельные выпускники получают дальнейшее образование в области искусства. Основная масса людей остается навсегда на том уровне читательской культуры, который задается всеобщим средним образованием» (Новлянская 2013, 334). Под «читательской культурой» мы понимаем не столько общую эрудицию, сколько овладение *обобщенными способами действия*, позволяющими читать, толковать и *понимать* тексты, относящиеся к разным литературным родам.

Методики и организация исследования

Изучалось влияние реализуемой в общеобразовательном заведении программы на уровень понимания художественных произведений младшими подростками. Выборку

исследования составили ученики 5-х классов (46 человек в возрасте 11–12 лет), обучающиеся по традиционной (далее — ТО) и развивающей (далее — РО) программам.

В методическом аппарате курса РО отразились все концептуальные положения системы Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. Если для традиционного подхода характерно господство знаниевого компонента, а накопление данных и усвоение алгоритмов является самоцелью обучения, то в развивающем подходе знания являются средством формирования *теоретического мышления*, характеризующегося направленностью на глубокое проникновение в исследуемое явление, вскрытие его сущности и выявление внутренних закономерностей его протекания.

Курс «Литература как предмет эстетического цикла» позволяет уйти от объяснительно-репродуктивного принципа в постановке вопросов и заданий, технология каждого конкретного урока стимулирует учебную деятельность обучающихся, проявляющуюся в анализе и рефлексии содержания прочитанного. Такой подход требует работы с текстом прямо на уроке, фактологическая сторона обучения при этом отходит на второй план и не мешает подростку погрузиться в ценностно-смысловой контекст произведения. Технология развивающего урока литературы реализуется прежде всего через диалогическую модель взаимодействия в системе «учитель — ученик — класс», которая находит свое практическое воплощение в *коллективно-распределенном типе деятельности*. Основанное на социальном взаимодействии (Рубцов 1996) диалого-дискуссионное обучение стимулирует познавательную активность учеников и обеспечивает диалектическое столкновение точек зрения, что в конечном итоге приводит к становлению читательской субъектности, позволяет ребёнку выявить авторскую позицию и отделить её от своей собственной.

Ввод литературоведческих понятий осуществляется сообразно целям обучения и подспудно поддерживает подлинно литературоведческий анализ художественного произведения, позволяя преодолеть разрыв

между теорией и практикой. Так, положенный в основу курса родовой принцип членения литературы позволяет детям задействовать необходимые читательские умения и направлять внимание на важнейшие структурно-содержательные компоненты художественных текстов, принадлежащих разным жанрам и эпохам. Понимание принципов и законов бытования художественного произведения, его места в системе других жанров формирует у ребенка готовность к организованному сотворчеству, не допускающему «избыточной интерпретации» (Есо 1994). Кроме этого, в ходе обучения по программе РО дети последовательно работают в разных позициях. Работа в позиции автора, читателя, критика и теоретика позволяет ребёнку увидеть произведение комплексно, как созданную автором художественную модель мира, открытую для воспринимающего сознания. Развивающий урок позволяет учителю активизировать в ходе учебного диалога коммуникативную, эстетическую и герменевтическую деятельность обучающихся (Новлянская 1997).

Диалогическая модель урока в традиционалистской парадигме часто подменяется вопросно-ответной формой обучения, что существенно редуцирует содержание художественного произведения и не даёт читателю проявить себя полноправным участником «заочного диалога». Центром дидактической системы в традиционном обучении обычно выступает учебник, наполненный готовыми определениями и фактологическими вопросами. Если в основе развивающего курса З. Н. Новлянской и Г. Н. Кудиной лежат фундаментальные отечественные исследования в области философии и психологии (М. М. Бахтин, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов и др.), то логико-психологические основания традиционного курса представляются не вполне проработанными, а принципы постановки учебных задач — устаревшими в свете требований ФГОС ООО.

Исследование осуществлялось при использовании методик «Беседа о стихотворении» и «Беседа о рассказе» (Г. Н. Кудина). Проверялось понимание как лирических

(далее — ЛТ), так и эпических текстов (далее — ЭТ), так как чтение произведений, принадлежащих к разным литературным родам, требует от детей овладения разными читательскими компетенциями. Так, понимание лирики предполагает направленность читательского внимания на фигуру лирического героя, его переживания и мысли; эпос требует от читателя повышенного внимания к авторским оценкам, разбросанным по тексту произведения, и т. д. Методики содержат диагностические художественные тексты, опорные вопросы для проведения бесед, а также эталоны ответов, позволяющие оценить уровень понимания.

В основе методики, проверяющей понимание лирического текста («Беседа о стихотворении»), лежит стихотворение «Облаком волнистым...» (А. А. Фет). Несмотря на небольшой объем, стихотворение трехмерно: сначала взгляд лирического героя устремлен вдаль, где у линии горизонта смутно виднеется чья-то фигура; затем загадочный образ приобретает конкретные очертания всадника; завершается поэтическая миниатюра эмоциональным призывом лирического героя к «другу далекому». Переход от пейзажной зарисовки к мыслям лирического героя — наиболее сложный момент в тексте, так как читателю необходимо самостоятельно заполнить лакуну. Для этого необходимо осознать ностальгические чувства автора, установить ассоциативную связь между образом скачущего вдали всадника и «другом далеким». Если авторские чувства интерпретировались неверно, стихотворение превращалось в сознании ребенка в поток не связанных друг с другом фраз, на что указывают следующие реплики: «Непонятно, зачем эти последние строчки»; «Оно [стихотворение] неначатое и незаконченное»; «Короткое, и смысла тут не так много» (РО, ЛТ). Ведущее настроение, пафос стихотворения можно «вычитать» лишь присвоив содержание, заняв «позицию вневходимости» (М. М. Бахтин). Лирический герой также не проявляется в тексте явно: «указатели» в виде местоимений отсутствуют, что существенно затрудняет экспликацию носителя субъекта пережи-

вания. Отбор критериев оценки понимания лирического текста осуществлялся с учетом ключевых родовых признаков лирики как одного из трех родов литературы. Качественный анализ полученных в ходе методических бесед детских ответов позволил ранжировать их по трем уровням понимания (высокий — понимание присутствует; средний — понимание находится в зоне ближайшего развития; низкий — понимание отсутствует).

Вторая методика — «Беседа о рассказе» — позволяет провести диагностику понимания эпического текста. В основу методики лег рассказ «Старый да малый» (В. И. Белов). Это «глубокое художественное произведение, в котором за внешне простыми житейскими событиями встает сложный мир взаимоотношений взрослого и ребенка, окутанный симпатией автора. Взрослый в этом рассказе не однозначен: он обладает не только взрослыми, но и детскими чертами. Последний абзац рассказа носит элегически-философский характер» (Мелик-Пашаев и др. 2009, 209). Событийная насыщенность, точка зрения автора, имплицитно содержащаяся в разбросанных по всему повествованию деталях-«указателях», раскрытие внутреннего мира героев по ходу развития сюжета — все это яркие черты эпоса, со всей полнотой проявившиеся в предложеном для беседы тексте. Через внешне незамысловатую фабулу раскрываются отношения двух поколений. Взаимодействие главных героев — обладающего юношеским задором старика и школьника Мишки — главным образом происходит в эпизоде с кепкой и в эпизоде с рыбалкой. Эти ключевые смысловые части рассказа не связаны между собой прямо: этот архитектурный «разрыв» можно преодолеть лишь при деятельностном чтении. Читатель должен самостоятельно (с опорой на авторские «вехи») воссоздать портреты героев, интерпретировать их реплики и поступки в разных эпизодах, при этом не «вчитывая» в текст то, чего там нет. Последняя задача оказывается особенно сложной для младшего подростка, который склонен к наивно-реалистическому восприятию художественных текстов.

Результаты

Обратимся к основным результатам исследования. В таблице 1 представлены результаты диагностики понимания лирического текста в классах традиционного и развивающего обучения.

Для сравнения уровня понимания в классах ТО и РО был использован U-критерий Манна — Уитни. В таблице 2 приведены результаты.

Различия на уровне статистической значимости были выявлены в критериях А. «Понимание наличия субъекта переживания» и Б. «Понимание мыслей».

В таблице 3 представлены результаты диагностики понимания эпического текста.

В таблице 4 представлен результат сравнения уровня понимания эпического текста в двух классах испытуемых.

В показателях I. «Понимание внутренней детскости старика» и VI. «Понимание роли последнего абзаца» были выявлены различия на уровне статистической значимости.

Обсуждение

Интерпретация результатов производилась с опорой на выделенные З. Н. Новлянской читательские установки, отражающие тот специфический читательский

Таблица 1

Понимание лирического текста

Table 1

Understanding of a poetic text

Показатель	Класс традиционного обучения			Класс развивающего обучения		
	Уровень понимания					
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
А. Понимание наличия субъекта переживания	48%	20%	32%	76%	19%	5%
Б. Понимание мыслей	12%	8%	80%	52%	24%	24%
В. Понимание настроений	32%	12%	56%	48%	14%	38%

Таблица 2

Сравнение уровня понимания лирического текста в классах ТО и РО

Table 2

The comparison of the levels of understanding of a poetic text in classes studying the 'traditional' and 'developing' syllabi

Статистические критерии ^а			
	А. Понимание наличия субъекта переживания	Б. Понимание мыслей	В. Понимание настроений
U Манна-Уитни	175,000	111,500	212,500
W Уилкоксона	500,000	436,500	537,500
Z	-2,214	-3,704	-1,211
Асимп. знач. (двух-сторонняя)	,027	,000	,226
а. Группирующая переменная: Класс			

Таблица 3

Понимание эпического текста

Table 3

Understanding of a fiction text

Показатель	Класс традиционного обучения	Класс развивающего обучения
I. Понимание внутренней детскости старика	16%	43%
II. Понимание амбивалентного отношения автора к старику	4%	14%
III. Понимание мотивов поведения старика в эпизоде с кепкой	8%	19%
IV. Понимание чувств старика в эпизоде с маленьким окуньком	8%	29%
V. Понимание чувств старика в эпизоде с большими окунями	28%	33%
VI. Понимание роли последнего абзаца	12%	43%

Таблица 4

Сравнение уровня понимания эпического текста в классах ТО и РО

Table 4

The comparison of the levels of understanding of a fiction text in classes studying the 'traditional' or 'developing' syllabi

Статистические критерии ^a						
	I. Понимание внутренней детскости старика	II. Понимание амбивалентного отношения автора к старику	III. Понимание мотивов поведения старика в эпизоде с кепкой	IV. Понимание чувств старика в эпизоде с маленьким окуньком	V. Понимание чувств старика в эпизоде с большими окунями	VI. Понимание роли последнего абзаца
U Манна-Уитни	192,000	235,500	233,500	208,500	248,500	181,500
W Уилкоксона	517,000	560,500	558,500	533,500	573,500	506,500
Z	-1,993	-1,220	-1,096	-1,813	-387	-2,348
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,046	,223	,273	,070	,699	,019

а. Группирующая переменная: Класс

инструментарий, которым должен овладеть эстетически развитый читатель: 1) установка на восприятие эмоционального тона (пафоса) произведения; 2) установка на закон художественной формы; 3) установка на поиск авторских «вех», по которым воссоздается художественный образ; 4) установка на заполнение лакун в художественной модели мира.

Рассмотрим результаты понимания лирического текста по каждому критерию под-

робнее. Результаты по критерию А. «Понимание наличия субъекта переживания» представлены на рисунке 1.

Важнейшей родовой чертой лирики является наличие лирического героя, носителя переживания в произведении. Критерий А можно считать той базой, без которой невозможна дальнейшая интерпретация стихотворения: если представление о лирическом герое отсутствует, текст «рассыпается» в сознании читающего на отдельные,

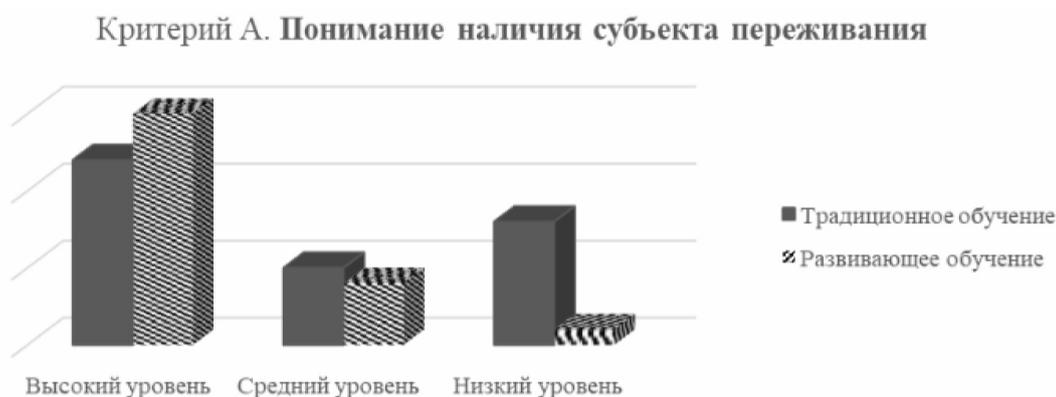


Рис. 1. Понимание лирического текста. Критерий А

Fig. 1. Understanding of a poetic text: criterion A

не связанные друг с другом элементы. Выявить понимание по критерию А позволяли ответы, содержащие личные, неопределенные, притяжательные местоимения, а также слова «человек», «автор», «рассказчик», «лирический герой». Если установка на закон художественной формы не сформирована в должной степени, присутствие лирического героя перестает быть существенным для читателя. Ребенок лишается важнейшей опоры для дальнейшей декодировки лирического текста. На это указывает ряд детских ответов, отнесенных к низкому уровню. Некоторые дети отождествляют образы коня и друга: «...Скорее всего, [стихотворение] о друге, о коне, который бегаёт»; «...Конь — это и есть друг» (ТО, ЛТ). В других ответах попытка выделения субъекта высказывания отсутствует: «...Стихотворение о каком-то рассвете»; «...Здесь просто описывается картина» (ТО, ЛТ). Среди испытуемых, обучающихся по развивающей программе, в 8 раз меньше низких показателей. В то же время показателей, отнесенных к высокому уровню, на 25% больше. Следует отметить, что критерий А оказался наиболее доступным для понимания детей обеих групп: по нему получено больше всего ответов высокого уровня (39%).

Известно, что континуум художественного текста часто основан на нарушении реальной последовательности событий, благодаря чему читатель получает возможность

самостоятельно интерпретировать художественные факты, устанавливать внутритекстуальные связи и кореференции, восстанавливать непрерывность текста, заполняя оставленные автором лакуны. Критерий Б (рис. 2) отражает сформированность читательской установки на заполнение этих «зияний». На высокий уровень понимания по критерию Б указывают следующие ответы: «...Потом он понял, что это скачет кто-то на лихом коне, и понял, что это, видимо, его друг» (РО, ЛТ); «Кто-то видит, как на лихом коне скачет *его друг*» (ТО, ЛТ). Эти ответы также указывают на связь установки на заполнение лакун с установкой на закон художественной формы: если ребенок выделяет в лирическом тексте субъект переживания (а значит, и других «действующих лиц»), ему становится доступна дальнейшая интерпретация содержания. В противном случае стихотворение превращается в сознании ребенка в набор «разорванных» фраз, о чем свидетельствуют ответы, отнесенные к низкому уровню: «...Тут о какой-то пыли, о каком-то коне, о каком-то друге... Не очень понятно» (ТО, ЛТ); «[Стихотворение] о коне, потому что там говорится про друга» (ТО, ЛТ). Среди детей, обучающихся по программе «Литература как предмет эстетического цикла», в 3,5 раза больше высоких показателей и в 4 раза меньше низких показателей по критерию Б, чем среди детей, обучающихся по традиционной программе. Важно



Рис. 2. Понимание лирического текста. Критерий Б

Fig. 2. Understanding of a poetic text: criterion B

отметить, что больше всего ответов, отнесенных к низкому уровню, наблюдается именно по критерию Б как в группе РО, так и в группе ТО (54%), что позволяет говорить о трудности формирования установки на заполнение лакун у читателей младшего подросткового возраста.

Критерий В (рис. 3) отражает сформированность установки на восприятие ведущего эмоционального тона произведения. Доминирующее настроение в стихотворении А. А. Фета не сообщается прямо, его можно лишь «вычитать». Финальные строки стихотворения выглядят контрастно на фоне пейзажной зарисовки, с которой началось стихотворение: «Друг мой, друг далёкий, / Вспомни обо мне!» Это эмоциональная вершина, кульминация стихотворе-

ния, раскрывающая истинный смысл произведения А. А. Фета, применившего метод ассоциации. Эмоциональный призыв лирического героя был понят на высоком уровне в обеих группах (39% испытуемых). По данному критерию не было выявлено статистически значимых различий, однако, как видно из результатов, среди испытуемых, обучающихся по развивающей программе, на 57% меньше ответов, отнесенных к низкому уровню. Ответы, отнесенные к высокому уровню, указывают на понимание чувств лирического героя: «...Пока не дочитаешь до конца, не поймешь суть... [Настроение] немного грустное, потому что он восклицает: “Вспомни обо мне!”»; «...Может быть, [настроение] немного грустное, потому что он вспоминает



Рис. 3. Понимание лирического текста. Критерий В

Fig. 3. Understanding of a poetic text: criterion C

о ком-то, и у него ностальгия» (РО, ЛТ). Ответы, отнесенные к низкому уровню, противоречат тоскливо-тревожным интонациям лирического произведения: «[Настроение] радостное, спокойное»; «Нейтральное»; «В конце веселое» (ТО, ЛТ).

Рассмотрим результаты диагностики понимания эпического текста. Показатель I требует от читателя анализа и сопоставления двух ключевых событий рассказа (эпизод с кепкой и эпизод с рыбалкой). Для того чтобы понять мотивацию поступков старика, обучающемуся необходимо обратиться к собственному опыту, актуализировать соответствующие фреймы и сделать вывод о том, что поведение героя в рассказе расходится с общепринятыми представлениями о поведении пожилого человека. Юношеский задор старика, который «вычитывается» в разбросанных по тексту авторских «указателях», является связующим элементом между двумя смысловыми частями рассказа. Известно, что заглавие — важный структурный элемент художественного текста, часто определяющий его идею или отсылающий к центральным образам произведения. Тем не менее название диагностического рассказа — «Старый да малый» — обратило на себя внимание небольшого количества испытуемых. Обучающиеся часто выделяли в повествовании лишь одного главного героя, ориентируясь только на яркие элементы сюжета: «Рассказ о кепке и Мишке, потому что очень много говорится о кепке, а Мишка главный герой»; «Этот рассказ о Мишке и его кепке» (ТО, ЭТ). Часть испытуемых не смогли установить связь между содержанием рассказа и его заголовком даже после прочтения произведения целиком, и в частности после прочтения знаковой реплики идущей за водой бабки («Что старый, что малый»): «Название о тексте ничего не даст, я не знаю, как его воспринимать»; «Кажется вообще не подходит такое заглавие» (ТО, ЭТ). Таким образом, направленность читательского внимания на заголовок как на важный элемент художественного текста можно считать част-

ным проявлением сформированности установки на закон художественной формы.

Анализ текста затрудняет и внешняя красочность сюжета. Так, один испытуемый попытался установить причинно-следственные связи в рассказе посредством несущественной, но яркой детали повествования — кепки, в которую герои стреляли в первом эпизоде: «Все события в этом рассказе... происходили либо с ней, либо из-за нее» (ТО, ЭТ). Неумение воссоздать художественный образ, «вычитать» характеристики героя не дает читателю выйти на новый уровень понимания и преодолеть лагуну между двумя смысловыми частями рассказа: «В первой части рассказ о кепке, во второй — про рыбалку» (ТО, ЭТ). На вопрос, можно ли проследить по тексту авторское отношение к Мишке, были получены следующие ответы: «Автор не говорит ничего плохого о Мишке»; «Наверное, [автор] не так хорошо относился [к старику], потому что тут написано, что он крякнул» (ТО, ЭТ). Однако среди диагностируемых учеников встретились и способные к такому «вычитыванию» дети: «Мне кажется, что все-таки тут больше про старика говорится, чем про мальчика, потому что очень много он [автор] его описывает, его интересы... Может, в этом он и выражает отношение к нему. <...> Такое же, как к маленькому мальчику: ему тоже интересно рыбачить, кепки стрелять»; «Подчеркивается, что они [Мишка и старик] оба ведут себя по-детски, что они чувствуют практически одно и то же»; «Даже взрослые люди могут вести себя, как дети» (РО, ЭТ). Примечательно, что с показателем II справилось наименьшее количество учеников в каждой группе (4% учеников ТО и 14% учеников РО).

Понимание показателя I невозможно без анализа и понимания эпизодов, отраженных в показателях III, IV, V. Важно отметить, что на практике к пониманию показателя I испытуемые иногда приходили только после обсуждения показателя VI. Так, в классе ТО поняли показатель I, но при этом частично или полностью не поняли показатели III, IV, V 12% обучающихся. Несмотря на отсут-

ствии конструктивных ответов в начале беседы, эти испытуемые смогли верно интерпретировать авторский замысел после вопроса экспериментатора про смысл последнего абзаца: «Может быть, тут смысл, что старик в душе мал?» (ТО, ЭТ). В классе РО такая ситуация наблюдается у 29% учеников: «...Здесь смешно говорит бабка: “Что старый, что малый”. То есть они ведут себя фактически одинаково» (РО, ЭТ). Это говорит о том, что анализ отдельных эпизодов в ряде случаев оказывался неэффективным, но, если обучающемуся удавалось установить связь между репликой в последнем абзаце («Что старый, что малый, — ворчит бабка, идя за водой») и заглавием произведения, его понимаю открывался целостный смысл рассказа. Некоторые испытуемые, заметив формальную связь между последним абзацем и заглавием, все же не смогли прийти к содержательному выводу: «“Что старый, что малый” и название как-то связаны, но я не могу понять чем» (РО, ЭТ). Можно сказать, что понимание текста у таких обучающихся находится в зоне ближайшего развития: более детальный анализ эпизодов с кепкой и рыбалкой (показатели III–V) позволил бы достигнуть понимания в полной мере. Часть испытуемых отметила лишь техническую роль последнего абзаца: «Он нужен, чтобы закончить рассказ»; «Мне кажется, этот абзац необязателен» (ТО, ЭТ). И все-таки результаты показывают, что смысловое ядро рассказа доступно для понимания младшего подростка: «Мне кажется, здесь [в заголовке] как бы основная мысль ... называется — “Старый да малый”, и вот здесь вот [в последнем абзаце] бабка говорит: “Что старый, что малый”» (РО, ЭТ).

Выводы

Анализ результатов диагностики понимания лирических и эпических текстов младшими подростками позволяет сделать следующие выводы:

1. При диагностике понимания лирических текстов различия на уровне статистической значимости были выявлены в критериях

А. «Понимание наличия субъекта переживания» и Б. «Понимание мыслей». Это указывает на то, что среди обучающихся по развивающей программе больше испытуемых, у которых сформированы читательские установки на закон художественной формы и на заполнение лагун в авторской модели мира, что позволяет осуществлять герменевтическую деятельность на более высоком уровне.

2. При диагностике понимания эпических текстов различия на уровне статистической значимости были выявлены в двух ключевых показателях: I. «Понимание внутренней детскости старика» и VI. «Понимание роли последнего абзаца». Показатель I связывает две смысловые части произведения, а показатель VI отражает понимание основной идеи произведения. Несмотря на то что старик далек от юных читателей по возрасту, понимание внутреннего мира героя оказалось доступным для детей младшего подросткового возраста. Можно сделать вывод, что у испытуемых, обучающихся по развивающей программе, на более высоком уровне сформированы установки на закон художественной формы, на заполнение лагун в авторской модели мира, а также на поиск авторских «указателей», позволяющих воссоздать художественный образ.

Таким образом, понимание художественных текстов младшими подростками опосредуется логикой построения учебной программы. Последовательная смена обучающимися в своей деятельности ролей автора, читателя, критика, теоретика позволяет детям открыть разные грани работы с художественным текстом, научиться анализировать содержание с разных позиций, а затем сформировать собственную точку зрения на основе прочитанного. Было доказано, что большая часть испытуемых, обучающихся по традиционной программе, испытывает трудности при интерпретации как лирических, так и эпических текстов. Младшие подростки, обучающиеся по развивающей программе, показали более высокие результаты в умении интерпретировать художественные тексты, относящиеся к разным литературным

родам. Это связано с тем, что курс РО направлен на освоение «генетически исходного, существенного отношения» (В. В. Давыдов), составляющего основу литературы как искусства и вместе с тем учебной дисциплины: обучающиеся овладевают сообразным родо-жанровой специфике произведения читательским инструментарием, позволяющим эффективно анализировать самые разные художественные тексты. Большую роль в становлении читателя играет ориентировка в «технических аспектах» литературы — это позволяет школьнику воспринимать произведение целостно, «во всех его деталях и конструктивных элементах... эстетически пол-

нее и лучше, чем другой читатель» (Лавлинский 2003, 51). Благодаря ориентирам — литературоведческим научным понятиям — дети учатся правильно направлять свое читательское внимание, «вычитывать» в тексте то, что не сообщается прямо. Результаты исследования позволяют говорить о чрезвычайной актуальности изучения психолого-дидактических оснований современного урока литературы в связи с существующим противоречием между традиционными формами организации учебных взаимодействий и образовательными и метапредметными результатами, которых школьникам необходимо достигнуть.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бахтин, М. М. (1975) Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве. В кн.: *Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет*. М.: Художественная литература, с. 6–71.
- Беньковская, Т. Е., Майдангалиева, Ж. А. (2016) *Формирование системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы (1840–2000-е гг.)*. М.: Академия Естествознания, 218 с.
- Выготский, Л. С. (1986) *Психология искусства*. 3-е изд. М.: Искусство, 573 с.
- Гуружапов, В. А. (2007) Идеи В. В. Давыдова о единстве практики и теории обучения детей. *Вестник практической психологии образования*, т. 4, № 3 (12), с. 19–21.
- Давыдов, В. В. (1995) *О понятии развивающего обучения*. Томск: Пеленг, 142 с.
- Знаков, В. В. (2005) *Психология понимания: проблемы и перспективы*. М.: Институт психологии РАН, 446 с.
- Лавлинский, С. П. (2003) *Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход*. М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 381 с.
- Леонтьев, А. Н. (1983) Некоторые проблемы психологии искусства. В кн.: *Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т. 2*. М.: Педагогика, с. 232–239.
- Мелик-Пашаев, А. А., Адаскина, А. А., Кудина, Г. Н. и др. (2009) *Методики исследования и проблемы диагностики художественно-творческого развития детей (методические рекомендации для педагогов общеобразовательных школ)*. Дубна: Феникс+, 272 с.
- Новлянская, З. Н. (2013) Роль установок в развитии художественного восприятия. *Профессиональная библиотека школьного библиотекаря. Серия 1*, № 5–6, с. 332–336.
- Новлянская, З. Н., Кудина, Г. Н. (1997) Основные принципы и методы экспериментального курса «Литература как предмет эстетического цикла» (для средней школы). *Психологическая наука и образование*, т. 2, № 1, с. 40–44.
- Рубцов, В. В. (1996) *Основы социально-генетической психологии: Избранные психологические труды*. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 384 с.
- Эко, У. (2005) *Роль читателя. Исследования по семиотике текста*. СПб.: Симпозиум, 502 с.
- Eco, U. (1994) *Interpretation and overinterpretation*. New York: Cambridge University Press, 167 p.

REFERENCES

- Bakhtin, M. M. (1975) Problema sodержaniya, materiala i formy v slovesnom khudozhestvennom tvorchestve. V kn.: *Voprosy literatury i estetiki. Issledovaniya raznykh let*. M.: Khudozhestvennaya literatura, s. 6–71.

- Ben'kovskaya, T. E., Majdangalieva, Zh. A. (2016) *Formirovanie sistemy literaturnogo razvitiya shkol'nikov v metodike prepodavaniya literatury (1840–2000-e gg.)*. M.: Akademiya Estestvoznaniya, 218 s.
- Vygotskij, L. S. (1986) *Psikhologiya iskusstva*. 3-e izd. M.: Iskusstvo, 573 s.
- Guruzhapov, V. A. (2007) Idei V. V. Davydova o edinstve praktiki i teorii obucheniya detej. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya*, t. 4, № 3 (12), s. 19–21.
- Davydov, V. V. (1995) *O ponyatii razvivayushchego obucheniya*. Tomsk: Peleng, 142 s.
- Znakov, V. V. (2005) *Psikhologiya ponimaniya: problemy i perspektivy*. M.: Institut psikhologii RAN, 446 s.
- Lavlinskij, S. P. (2003) *Tekhnologiya literaturnogo obrazovaniya. Kommunikativno-deyatelnostnyj podkhod*. M.: Progress-Traditsiya; INFRA-M, 381 s.
- Leont'ev, A. N. (1983) Nekotorye problemy psikhologii iskusstva. V kn.: *Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya: v 2-kh t. T. 2*. M.: Pedagogika, s. 232–239.
- Melik-Pashaev, A. A., Adaskina, A. A., Kudina, G. N. i dr. (2009) *Metodiki issledovaniya i problemy diagnostiki khudozhestvenno-tvorcheskogo razvitiya detej (metodicheskie rekomendatsii dlya pedagogov obshcheobrazovatel'nykh shkol)*. Dubna: Feniks+, 272 s.
- Novlyanskaya, Z. N. (2013) Rol' ustanovok v razvitii khudozhestvennogo vospriyatiya. *Professional'naya biblioteka shkol'nogo bibliotekarya. Seriya 1*, № 5–6, s. 332–336.
- Novlyanskaya, Z. N., Kudina, G. N. (1997) Osnovnye printsipy i metody eksperimental'nogo kursa "Literatura kak predmet esteticheskogo tsikla" (dlya srednej shkoly). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, t. 2, № 1, s. 40–44.
- Rubtsov, V. V. (1996) *Osnovy sotsial'no-geneticheskoy psikhologii: Izbrannye psikhologicheskie trudy*. M.: Institut prakticheskoy psikhologii; Voronezh: MODEK, 384 s.
- Eko, U. (2005) *Rol' chitatelya. Issledovaniya po semiotike teksta*. SPb.: Simpozium, 502 s.
- Eco, U. (1994) *Interpretation and overinterpretation*. New York: Cambridge University Press, 167 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

ЗАРЕЦКАЯ Анна Алексеевна — Anna A. Zaretskaya

Московский государственный психолого-педагогический университет, ГБОУ Школа № 91, Москва, Россия.

Moscow State University of Psychology & Education, Comprehensive Secondary School No. 91, Moscow, Russia.

SPIN-код: [5498-0471](#), ORCID: [0000-0003-4972-669X](#), e-mail: a.zaretskaia@mail.ru

Аспирант кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», учитель русского языка и литературы.

Научный руководитель: Адаскина Анна Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии имени профессора В. А. Гуружапова факультета психологии образования МГППУ.

Поступила в редакцию: 16 января 2023.

Прошла рецензирование: 29 августа 2023.

Принята к печати: 4 марта 2024.